



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE MESLEKİ YABANCILAŞMA VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Senemhan YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE MESLEKİ  
YABANCILAŞMA VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATION BETWEEN PROFESSIONAL ALIENATION AND BURNOUT LEVELS OF  
EARLY CHILDHOOD EDUCATORS DURING COVID-19

Senemhan YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Senemhan YILMAZ'ın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Mesleki Yabancılaşma ve T¼kenmişlik D¼zeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Dr. Öğr. Üyesi Belkıs TEKME	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOğLU	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi döneminde mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma yöntemi açıklayıcı sıralı karma yöntem olarak planlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri gönüllü örneklem ile seçilen, en az 3 yıldır alanda aktif olarak çalışan 284 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler için nicel örneklem içerisinden tabakalı tesadüfi örnekleme yoluyla ve oranlı olarak seçilmiş 82 öğretmen ile görüşmelere başlanmış ve görüşme süreci veri doyumuna ulaşıldığı noktada, 15 okul öncesi öğretmeniyle tamamlanmıştır. Nicel veriler Demografik Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği kullanılarak Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Nitel veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak Zoom aracılığıyla çevrimiçi ancak birebir toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 ve MAXQDA programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Pearson, Spearman, Kruskal Wallis, Mann Whitney U ve içerik analizi yöntemleri değerlendirme için kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin düşük düzey duyarsızlaşma yaşarken orta düzey duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma ile yüzleştiğini; anlamsızlık, yalıtılmışlık, güçsüzlük boyutlarında düşük düzey yabancılaşma yaşadıklarını; mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin yaşa ve medeni hale göre farklılaşmadığını; çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik ve yabancılaşma yaşadıklarını; 3-8 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha fazla deneyime sahip öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik ve yabancılaşma deneyimlediklerini; özel kurumda çalışan öğretmenlerin resmi kurumda çalışan öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** yabancılaşma, tükenmişlik, okul öncesi öğretmeni, COVID-19, pandemi

### **Abstract**

The aim of the research is to examine the relationship between work alienation and burnout levels of preschool teachers during COVID-19 pandemic period. The research method is planned as the explanatory sequential mixed method. Quantitative data of the study were collected from 284 preschool teachers who were selected by voluntary sampling, who have been active in the field for at least 3 years. For qualitative data, interviews were started with 82 teachers selected proportionally and through stratified random sampling from the quantitative sample, and the interview process was completed with 15 preschool teachers at the point where data saturation was reached. Quantitative data was collected as online through Google Forms by using Demographic Data Form, Maslach Burnout Inventory-Educator Form and Profession Alienation Scale for Preschool Teachers. Qualitative data was collected as online but one-to-one through Zoom application by using Semi-structured Interview Form. The obtained data were analysed by SPSS 26.0 and MAXQDA programs. Pearson, Spearman, Kruskal Wallis, Mann Whitney U and content analysis methods were used for evaluation. Results show that teachers faced moderate level emotional exhaustion and decreased personal achievement while experiencing low level depersonalization; they experience low level alienation in the dimensions of meaninglessness, isolation, and powerlessness; there is a significant and positive relationship between professional alienation and burnout levels; burnout and alienation levels did not differ according to age and marital status; teachers who do not have children experience more burnout and alienation; teachers with 3-8 years of professional experience experience more burnout and alienation than teachers with more experience; teachers working in private schools experience more alienation than teachers working in public schools.

**Keywords:** alienation, burnout, preschool teachers, COVID-19, pandemic

## Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca her türlü akademik bilgi ve birikimini benimle paylaşan, kaygılarımı ve korkularımı yönetmeye destekçi olan, eğitimimin başından sonuna kadar her anlamda beni geliştiren ve bana inanan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Aysel ÇOBAN'a;

Çalışmama öneri ve eleştirileriyle büyük katkılar sağlayan saygıdeğer jüri üyeleri hocalarım Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Belkıs TEKME'ne;

Veri toplama ve analiz süreçlerimde aklıma takılan sorulara cevap bulmamı sağlayan, yardımlarını esirgemeyen ve deneyimlerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen, tez sürecimde desteklerini eksik etmeyen, motivasyonumu kaybettiğim noktada beni tekrar ayağa kaldıran, sadece eğitimim boyunca değil hayatın zorlaştığı anlarda da yardımına koşan, birlikte güldüğüm, birlikte ağladığım ve gelecekte de birçok şeyi birlikte başarmayı dilediğim çok sevgili arkadaşlarım Ali AĞIRMAN, Uzm. Fzt. Karya POLAT, Arş. Gör. Sevgi TİKTAŞ, Arş. Gör. Aybike Betül MARAL, Arş. Gör. Arif Çağatay UYSAL, Özkan Umutcan BAPBACI, Deniz NARMAN, Rana KIRHAN ve Cem TAMGAÇ'a;

Üzerimdeki emeklerine layık olmaya çalıştığım, desteklerini ve sevgilerini her zaman içimde hissettiğim, evlatları olmaktan gurur duyduğum canım babam Prof. Dr. Ahmet YILMAZ ve canım annem Emel YILMAZ'a; beni her zaman güldürmeye çalışan, ihtiyacım olsun veya olmasın her daim yanımda olduklarını bildiğim ve aldığım her kararda en büyük destekçilerim olan canım ablalarım Doç. Dr. Aslıhan YILMAZ OBALI, Uzm. Dr. Selvihan YILMAZ ÖZDEMİR ve Arş. Gör. Dr. Begümhan YILMAZ KARDAŞ'a; çocukluklarını mutlu hatırlamalarını ve ne olursa olsun her zaman onları seveceğimi ve yanlarında olacağımı bilmelerini istediğim, mesleki ve akademik motivasyonum olarak onlar ve tüm dünya çocukları için çabalamama aracı olan biricik yeğenlerim Mehmet Buğra OBALI, Ahmet Kağan OBALI, Şirin ÖZDEMİR, Gülin ÖZDEMİR'e; hislerimi anladığını düşündüğüm ve bu sancılı süreçte tek bir miyavlamasıyla tüm kaygılarımı azaltabilen canım kedim Sivir'e teşekkür ederim.

*6 Şubat depreminde hayatını kaybetmiş tüm okul öncesi öğretmenlerimizin emeğine*

*ve*

*Canım amcam Prof. Dr. Durmuş YILMAZ'ın anısına...*



## İçindekiler

Kabul ve Onay .....	ii
Öz.....	iii
Abstract .....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini .....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	xii
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu .....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	8
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlılar .....	10
Sınırlılıklar .....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	13
Tükenmişlik .....	13
Tükenmişlik Modelleri .....	14
Tükenmişliğin Etkileri .....	19
Tükenmişliğe Neden Olan Değişkenler .....	20
Öğretmenlik ve Tükenmişlik .....	24
Tükenmişliği Önleme ve Çalışanı İşle Bütünleştirme.....	27
Yabancılaşma .....	29
Yabancılaşmayı Açıklayan Kuramcılar .....	30
Yabancılaşmanın Alt Boyutları .....	32

Yabancılaşma Nedenleri.....	34
Öğretmenlik ve Yabancılaşma .....	38
Tükenmişlik ve Yabancılaşma.....	40
İlgili Araştırmalar .....	41
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	41
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	47
Bölüm 3 Yöntem .....	53
Araştırmanın Türü .....	53
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar .....	54
Veri Toplama Süreci.....	55
Veri Toplama Araçları.....	57
Demografik Bilgi Formu .....	57
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu .....	58
Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği .....	59
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	61
Verilerin Analizi .....	62
Nicel Verilerin Normallik Analizleri.....	63
Nitel Verilerin Analizi ve Güvenilirliği .....	69
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	71
Nicel Veriler.....	71
Betimleyici İstatistikler ve Boyutların İlişkisi.....	71
Tükenmişlik ve Yabancılaşmanın Birbiriyle İlişkisi ve Tartışma .....	78
Alt Boyutların Yaş Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma .....	79
Alt Boyutların Medeni Hal Değişkeni ile Karşılaştırması .....	81

Alt Boyutların Çocuk Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma .....	83
Alt Boyutların Mesleki Deneyim Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma .....	85
Alt Boyutların Kurum Türü Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma.....	88
Nitel Veriler .....	91
Görüşme Katılımcılarının Tanıtıcı Bilgileri .....	91
Mesleği Kapsayan Genel Görüşler.....	92
Pandeminin Mesleğe Etkisi .....	102
Yabancılaşma ve Tükenmişliğe Dair İfadeler .....	109
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler .....	116
Kaynaklar.....	123
EK-1: Ölçeklerin İzinleri.....	xiii
EK-2: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü İzni .....	xiv
EK-3: Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Örnek Maddeleri .....	xv
EK-4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği Örnek Maddeleri.....	xvi
EK-5: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Maddeleri.....	xvii
EK-6: Teşekkür Belgesi Örneği.....	xviii
EK-7: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	xix
EK-8: Etik Beyanı.....	xx
EK-9: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	xxi
EK-10: Thesis/Dissertation Originality Report .....	xxii
EK-11: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	xxiii

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>MTE-EF Puanlama Anahtarı</i> .....	58
<b>Tablo 2</b> <i>Alt Boyutlar ve Madde Numaraları</i> .....	60
<b>Tablo 3</b> <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Normallik İstatistikleri</i> .....	63
<b>Tablo 4</b> <i>Yabancılaşma Alt Boyutlarına Göre Normallik İstatistikleri</i> .....	64
<b>Tablo 5</b> <i>Alt Boyutların Yaşa Göre Normal Dağılım Durumu</i> .....	65
<b>Tablo 6</b> <i>Alt Boyutların Medeni Hale Göre Normal Dağılımı</i> .....	66
<b>Tablo 7</b> <i>Alt Boyutların Çocuk Sahibi Olmaya Göre Normal Dağılımı</i> .....	67
<b>Tablo 8</b> <i>Alt Boyutların Mesleki Deneyim Yılına Göre Normal Dağılımı</i> .....	68
<b>Tablo 9</b> <i>Alt Boyutların Kurum Türüne Göre Normal Dağılımı</i> .....	69
<b>Tablo 10</b> <i>Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i> .....	71
<b>Tablo 11</b> <i>Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Betimleyici İstatistikler</i> .....	72
<b>Tablo 12</b> <i>Yabancılaşma Alt Boyutlarına Göre Betimleyici İstatistikler</i> .....	75
<b>Tablo 13</b> <i>Tükenmişlik ve Yabancılaşma Alt Boyutları Pearson Korelasyon Analizi</i> .....	78
<b>Tablo 14</b> <i>Yaşa Göre Kruskal Wallis Analizi</i> .....	80
<b>Tablo 15</b> <i>Medeni Hale Göre Mann Whitney U Testi Çıktıları</i> .....	82
<b>Tablo 16</b> <i>Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Çıktıları</i> .....	83
<b>Tablo 17</b> <i>Mesleki Deneyim Yılına Göre Kruskal Wallis Analizi ve Dunn-Bonferroni Testi Çıktıları</i> .....	86
<b>Tablo 18</b> <i>Kurum Türüne Göre Mann Whitney U Testi Çıktıları</i> .....	89
<b>Tablo 19</b> <i>Katılımcıların Tanıtıcı Bilgileri</i> .....	91

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Freudenberger'in 12 Aşamalı Tükenmişlik Modeli</i> .....	15
<b>Şekil 2</b> <i>Maslach ve Leiter'in (2006) Öğretmen Tükenmişliği Modeli</i> .....	26
<b>Şekil 3</b> <i>Tükenmişlik ve İşle Bütünleştirme İlişkisi</i> .....	28
<b>Şekil 4</b> <i>Görüşmeler Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar</i> .....	92
<b>Şekil 5</b> <i>Mesleğin Olumlu Yanları ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar</i> .....	93
<b>Şekil 6</b> <i>Mesleğin Olumsuz Yanları ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar</i> .....	97
<b>Şekil 7</b> <i>Olumlu Etkiler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar</i> .....	103
<b>Şekil 8</b> <i>Olumsuz Etkiler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar</i> .....	106
<b>Şekil 9</b> <i>Olumlu İfadeler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar</i> .....	110
<b>Şekil 10</b> <i>Olumsuz İfadeler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar</i> .....	112

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**COVID-19:** Yeni Koronavirüs Hastalığı

**DSÖ:** Dünya Sağlık Örgütü

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

## Bölüm 1

### Giriş

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger tarafından kullanılmıştır (Arı & Bal, 2008). Freudenberger'e (1974) göre tükenmişlik, mesleki bir tehlikedir. Çoğunlukla insanların ihtiyaçlarını gidermeyi ve uzun saatler boyunca yoğun çalışmayı gerektiren hemşire, doktor, terapist ve öğretmen gibi sosyal mesleklerde ortaya çıkmaktadır (Freudenberger, 1974; Huberman & Vandenberghe, 2006). Freudenberger (1974) başka insanların ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan mesleklerle sahip bireylerin daha fazla yorulduğunu, yardım etmek için bir baskı hissettiğini, daha uzun saatler çalışması gerektiğini ve bunun da tükenmişliğe sebebiyet verebilecek bir etken olduğunu belirtmiştir.

Tükenmişlik bireylerin hayatını olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. İlk başlarda bireysel gibi başlasa da sonrasında toplumsal bir boyuta ulaşmaktadır. Bireyin sağlığını etkileyen ve mutsuzluk, moral bozukluğu durumlarına sebebiyet veren tükenmişlik, kişinin çalışma hayatını da etkilemektedir (Ardıç & Polatçı, 2008). Tükenmişlik yaşayan bireylerde zamanla işe yabancılaşma yaşandığı da görülmektedir (Şimşek ve ark., 2012).

Yabancılaşma kavramının anlamı ise Hegel ile açıklığa kavuşmuştur (akt. Cevizci, 1999). Hegel'e göre yabancılaşma insanın, sahip olduğu ruhu ve başkaları tarafından yönetilen nesnesi, diğer bir deyişle fiziksel boyutu olarak ikiye ayrılması sonucunda kendi yarattıklarının kendine yabancılaşmasıyla ortaya çıkmaktadır (Hegel, 1807/2004). Yabancılaşma konusuyla ilgili öncülerden olan Marx (1932/2013) emek sonucu ürününün bir obje haline gelmesini, emeğin kendisine yabancı bir şey olarak var olmasını ve ürünün kendi başına bir güç haline gelmesini çalışanın kendi ürününe yabancılaşması olarak nitelendirmektedir. Marx aynı zamanda emeğin yabancılaşmasını da tanımlamıştır. Emeğin yabancılaşması çalışanın kendini onaylamadığı, mutlu hissetmediği, fiziksel ve zihinsel olarak gelişmediği durumda ortaya çıkmaktadır ve kişinin işten soyutlanmasına ve zoraki çalıştırıldığı hissine kapılmasına neden olmaktadır (Marx, 1932/2013).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere bu iki kavram temelde iş hayatıyla ve iş stresiyle bağlantılıdır. Bir işin stresli olması, çalışma ortamını şekillendiren çeşitli sosyal, politik ve ekonomik faktörlerden kaynaklanmaktadır (Maslach & Leiter, 2017). Örneğin daha az personelle daha fazla iş yükünün altına girmek, öğretmenlerden yalnızca öğrencileri eğitmeyi değil aynı zamanda onların kişisel sorunlarını da ele alma sorumluluğunu beklemek, maaşların düşmesi ve yardımların azalması gibi faktörler mesleki tükenmişliğin boyutunu genişletmektedir (Maslach & Goldberg, 1998). Aynı şekilde Kabaklı-Çimen'in (2018) yaptığı çalışmada özellikle devlet kurumlarında yaşanan ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetimden kaynaklı sorunlar, müfredat, öğrenci sayılarının fazla ancak öğretmen sayılarının yetersiz olması ve öğretmenlerin çalışmak istediği okulu seçme imkânlarının kısıtlı olması gibi stres faktörlerinin daha yoğun olmasının mesleki yabancılaşma açısından bir risk faktörü oluşturduğu söylenebilmektedir.

İşle ilişkili olarak öğretmenin mesleki deneyim yılı ve çalışılan kurum türü değişkenleri de yabancılaşma ve tükenmişlikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir ancak konuyla ilgili keskin bir eğilim bulunmamaktadır. Literatürde mesleki deneyim arttıkça öğretmen tükenmişliğin ve yabancılaşmanın arttığını saptayan çalışmaların yanında (Elma, 2003; Törnük, 2019; Can & Gündüz, 2021); mesleki deneyim arttıkça tükenmişliğin ve yabancılaşmanın azaldığını söyleyen çalışmalar da mevcuttur (Seferoğlu ve ark., 2014; Nuraydın, 2018). Çalışılan kurumun türü bağlamında ise literatür tükenmişliğin bu durumdan etkilenmediğini söylerken (Törnük, 2019; Mahmood & Sak, 2019; Aydın ve ark., 2022); resmi kurumda çalışan öğretmenlerin özel kurumdakilere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir (Eryılmaz & Burgaz, 2011; Mahmutyazıcıoğlu, 2015; Kabaklı-Çimen, 2018).

Literatüre göre öğretmenlerin tükenmişlik ve yabancılaşma durumlarının sadece mesleki faktörlerden değil yaş, medeni hal, çocuğa sahip olma gibi kişisel stres faktörlerinden de etkilendiği söylenebilirken bu değişkenler konusunda yine kesin bir eğilim olmadığını da söylemek mümkündür. Örneğin Maslach & Jackson (1981) tükenmişliğin



genç bireylerde daha çok karşılaşılan bir durum olduğunu, tükenmişliğin kişinin kariyerinin ilk birkaç yılı içinde meydana geldiği ve hatta bu noktada kişiler tükenmişlikle etkin bir şekilde baş etmekte zorlanırlarsa mesleği bırakma düşüncelerinin oluşacağını ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleği özelinde yabancılaşma, tükenmişlik ve yaşı birlikte inceleyen çalışmalarda da öğretmen yaşının tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde belirleyici olabileceğini görülmüştür (Calabrese & Anderson, 1986; Gold ve ark., 1991). Ancak bunların yanında tükenmişliğin ve yabancılaşmanın yaşa göre farklılık göstermediğini bulan çalışmalar da literatürde karşımıza çıkmaktadır (Tuğrul & Çelik, 2002; Şirin, 2010; Atmaca, 2020). Bununla birlikte medeni hal de öğretmen tükenmişliği ve yabancılaşması ile ilişkili bulunmuştur. Örneğin Mousavy (2014) evli öğretmenlerin evli olmayanlara göre önemli ölçüde daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını belirtirken; Sezer (2012) yabancılaşma ile medeni hal arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Buna zıt olarak literatürde bulunan başka çalışmalar da medeni halin tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir (Dağlı & Averbek, 2017; Ünsal & Usta, 2021; Eryılmaz & Burgaz, 2011; Farashi & Omranzadeh, 2014). Bunların yanında öğretmenin çocuğa sahip olma durumunun da tükenmişliği ve yabancılaşmayı azalttığı literatürde saptanırken (Emir, 2012; Sezer, 2012); bazı çalışmalarda da sahip olunan çocuk sayısının tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde farklılaştırıcı bir etken olmadığına işaret edilmiştir (Gülören, 2011; Kihri, 2013; Mahmutyazıcıoğlu, 2015).

Etkileriyle tüm dünyayı sarsan Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) pandemisi ise yine öğretmenlik mesleği üzerinde büyük bir stres faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde öğretmenlerin, pandemi ile birlikte iş yükünün artması gibi stres faktörleriyle yüzleştikleri, ve beraberinde tükenmişlik ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir (Dabrowski, 2020). Benzer şekilde pandeminin beraberinde getirdiği ve aniden ortaya çıkan uzaktan eğitim ve evde kalma süreçlerinde özellikle eğitimcilerin yaşadığı etkileşimsizlik ve mesafenin, eğitimcilerin birbirlerine ve mesleklerine yabancılaşmalarına sebep olduğu vurgulanmıştır (Alparslan ve ark., 2021).

Bu bilgiler ışığında öğretmenler üzerinde hali hazırda var olan ders yükü, öğrenci sayısı, müfredat, yönetim sorunları, personel yetersizliği gibi tükenmişliği ve yabancılaşmayı doğurabilecek mesleki stres faktörlerinin yanı sıra yaş, medeni hal, çocuğa sahip olma gibi kişisel faktörlerin üzerine bir de COVID-19 pandemi stresi eklenmiş olabileceği söylenebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu pandemi sürecinde tükenmişlik ve yabancılaşma ile karşı karşıya kalmış olabileceklerini düşündürmüştür. Bu sebeplerle bu çalışma, COVID-19 pandemi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır.

### **Problem Durumu**

İlk olarak Çin'in Vuhan kentinde Aralık 2019'da ortaya çıkan SARS-CoV-2 isimli virüs, COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı) olarak isimlendirilmiş bir enfeksiyona neden olmuş ve tüm dünyada hızla yayılmıştır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020). Dünya genelinde COVID-19 hastalığı sebebiyle güncel toplam 762.201.169 vaka ve 6.893.190 ölüm yaşanmıştır ve aşılama çalışmaları halen devam etmektedir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2023).

COVID-19 enfeksiyonu bazı semptomlar göstererek ortaya çıkmaktadır. En yaygın belirtileri ateş, kuru öksürük ve yorgunluk olarak görülürken; bilinç bulanıklığı, depresyon, endişe, uyku bozuklukları gibi nadiren görülen belirtiler de mevcuttur (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2021a). COVID-19'un ortaya çıkarttığı bu semptomların yanında ruh sağlığını da etkilediği, yaygın panik ve endişeyi artırdığı ortaya çıkmıştır. Bireylerin COVID-19 karşısında verdikleri bu tepkilere bakıldığında uzun bir dönem daha ruhsal etkilerinin dalgalı olarak devam edeceği düşünülmektedir (Kontoangelos ve ark., 2020). Bu sebeplerle COVID-19 pandemisinin insan sağlığını farklı boyutlarıyla etkilediği bir gerçektir.

COVID-19 sağlığı olduğu kadar günlük rutinleri de etkilemiştir (Lee, 2020). Eski rutinlerin iş kesintilerine, seyahat kısıtlamalarına ve alınmış diğer sınırlama önlemlerine dönüşmesi çalışanlar ve işletmeler üzerinde ani ve şiddetli etkiler yaratmıştır (International

Labour Organization, 2020a). İş hayatında pandemiyle beraber gelen uzaktan çalışma gibi çalışma sistemindeki değişiklikler ise iş yükünün artması, evden çalışma gerekliliği ancak evde uygun çalışma ortamının olmaması, işten çıkarılma kaygısı, iş ortamının bozulması, yöneticilerin beklentilerinin değişmesi gibi mesleki motivasyonu kırıncı olaylara neden olmuştur (Akbaş-Tuna & Türkmendağ, 2020).

Tüm bunların yanında eğitim de bu süreçten etkilenmiştir. Nisan 2020'de dünya genelinde okullar ve eğitim kurumları geçici süreyle kapatılmıştır (UNESCO, 2020a). Okulların kapanmasıyla birlikte yine dünya genelinde eğitim de sosyal mesafe kuralları doğrultusunda uzaktan olarak ilerlemeye devam etmiştir (Lee, 2020). Pandemi nedenli olarak okulların geçici süreyle kapatılmasının etkileri öğrenciler için kesintili öğrenme, yetersiz beslenme, şiddete ve sömürüye maruz kalma, öğrenme için gerekli olan sosyal temasta azalma ve okul terk oranlarında artma problemleri ile ortaya çıkabilmekteyken; öğretmenler için uzaktan eğitim programının hazırlanmasında yaşanan zorluk, kaygı ve stres faktörlerinin artması ve meslekten ayrılma ya da uzaklaşma durumlarını ortaya çıkarmıştır (OECD, 2020). Yaklaşık 165 ülkede yaklaşık 63 milyon ilköğretim ve ortaokul öğretmeni bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020b).

UNESCO (2020a) dünyanın dört bir yanındaki öğretmenlerin, genellikle yeterli rehberlik, eğitim, destek ve kaynağa sahip olmadan, öğrencilerini uzaktan eğitim sürecine dahil etmek için mücadele etmek zorunda kaldığını; özellikle düşük gelirli ülkelerde, sözleşmeli ve yardımcı öğretmenler de dahil olmak üzere uzaktan öğretmenlik yapamayan birçok öğretmenin gelir ve iş güvenliği konusunda artan endişelerle karşı karşıya kaldıklarını; hatta dünyanın bazı bölgelerinde öğretmenlerin yüz yüze eğitim sağlanması için fiziksel olarak okullara çağırıldıklarını ve böylece öğrenmenin devam edebilmesini sağlamak için öğretmenlerin kendi sağlıklarını riske atmak zorunda kaldıklarını bildirmiştir.

Görünen o ki öğretmenler pandemi sürecinin başından itibaren büyük bir stres hali ile yüzleşmek durumunda kalmışlardır (Ozamiz-Etxebarria ve ark., 2021). Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenler COVID-19 döneminin ruh sağlıklarını olumsuz

etkilediğine inandıklarını, iş kaygılarının yüksek olduğunu ve gelecekle ilgili yararlı ve iyimser hissetmediklerini ifade etmişlerdir (Allen ve ark., 2020). Bir başka çalışmada ise öğretmenler COVID-19 döneminde ruhsal sağlıklarının etkilendiği, etkileşimsizlik ve çevrimiçi eğitim zorluklarıyla baş etmeye çalışmanın bir stres faktörü yarattığını vurgulamıştır (Baker ve ark., 2021). Ayrıca Chitra (2020), COVID-19 dönemindeki mesleki stresin iş memnuniyetini azalttığını da ifade etmiştir. Bu sebeple COVID-19 döneminin öğretmenlik mesleği üzerinde bir kaygı ve stres faktörü oluşturduğu açıkça söylenebilmektedir.

COVID-19 pandemi döneminin yarattığı kaygı ve stresten sadece ilkököl ve ortaokul öğretmenleri değil; okul öncesi öğretmenleri de etkilenmiştir (International Labour Organization, 2020b). Okul öncesi öğretmenleri, gelişim psikolojisi ve yaşa uygun pedagojik beceriler konusunda yetişmiş eğitim-öğretim elemanlarıdır (Ledoux ve ark., 2008). Aynı zamanda erken çocukluk dönemi çocuklarının rol model olarak gördükleri önemli yetişkinlerdir ve onlara gelişimlerini destekleyici çeşitli deneyimleri sağlayan kişilerdir (Cheung, 2020; Denham ve ark., 2012). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere çocukların hayatında önemli bir konumda olan okul öncesi öğretmenlerinin yüzleştikleri stres faktörlerinin varlığını sürdürmesi, öğretmenlerin iyilik halinin ve gelişimsel olarak uygun ve kaliteli uygulamalara yönelik yaklaşımlarının etkilenmesine, çocuklarda davranış problemlerinin görülmeye başlanmasına ve çocukların potansiyellerini tam olarak kullanamamalarına neden olmaktadır (Jeon ve ark., 2018; Jeon ve ark., 2014; Kwon ve ark., 2019; Roberts ve ark., 2016). Pandeminin okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçte yetersiz kaynaklar sebebiyle sorun yaşadıkları, çocukların derse katılımında zorluk çektikleri, velilerin eğitim-öğretimle ilgili olumsuz tutumlarıyla baş ettikleri, değerlendirme ile ilgili sorun yaşadıkları, iş yüklerinin arttığı ve bu sebeple iyilik hallerinin de azaldığı görülmüştür (Aral & Kadan, 2021; Bartan, 2022; Ryan ve ark., 2023). Bu sebeple COVID-19 pandemisi gibi bir stres faktörüyle

yüzleşmiş ve birçok sorunla karşı karşıya kalmış okul öncesi öğretmenlerinin de iyilik hallerinin araştırılması önem taşımaktadır.

Alanyazında COVID-19 pandemisinin öğretmenler üzerinde yarattığı ve bireylerin iyilik halini etkileyen etkenlerden biri yabancılaşma olarak görülmektedir (Chen ve ark., 2022; Zhu ve ark., 2021). Yabancılaşma kişinin stres faktörleri dahilinde insani kapasitesine aykırı işlerde çalışması sonucunda görülmektedir (Şimşek ve ark., 2012). Marx (2013) yabancılaşma kavramını çalışanın doğaya, kendine, emeğine ve türsel varlığına yabancılaşması ve bunların da ilişkili olarak çalışana yabancılaşması olarak açıklamıştır. Freud'a göre ise yabancılaşma, kişinin kendi benliğine yabancılaşması, duyarsızlaşması ve kişinin gerçek dünyadan kopması olarak açıklanmaktadır (akt. Ivanova, 2021). Yabancılaşmanın psikolojik boyutu ise anksiyete, düşük benlik saygısı, düşmanlık, dogmatizm, saldırganlık, yalnızlık, reddedilme ile ilişkilendirilmektedir (Sexton, 1983).

Yabancılaşmanın başlıca sebeplerinden biri ise tükenmedir (Şimşek ve ark., 2012). Tükenme ve yabancılaşma arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır (Powell, 1994). Maslach (1993) tarafından tükenme, diğer çalışanlarla aynı kapasiteye sahip bireyler arasında meydana gelebilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma hislerinin psikolojik bir sendromu olarak tanımlanmıştır ve tükenmenin bireyleri hem kişisel hem de sosyal olarak etkileyebildiğine vurgu yapılmıştır. Tükenmişliğin bir sonucu olarak bazı çalışanlar işi bırakmak durumunda kalabilirken kimi de potansiyellerinin çok altında bir başarı ile işlerine devam etmekte; bu durumsa işin kalitesini etkilerken bir yandan da tükenmiş çalışandan etkilenen diğer bireylerin de çalışma verimini düşürebilmektedir (Maslach, 1998). Öğretmenlik mesleğinde ise bu durum öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin onların öğrencilerini, yöneticilerini, velilerini ve dolayısıyla bütün paydaşlarını farklı düzeylerde etkileyebilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Farber, 1984).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda COVID-19'un okul öncesi öğretmenlerinde de bir stres faktörü oluşturduğu ve bunun da yabancılaşma ile tükenmişliği doğurmuş olabileceği görülmüştür. Bu sebepler doğrultusunda araştırmanın problem durumunu okul öncesi

öğretmenlerinin COVID-19 döneminde mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeylerinin ne seviyede olduğu ve bu iki değişkenin birbirleriyle ve diğer değişkenlerle (yaş, medeni hal, çocuğa sahip olma durumu, mesleki deneyim, çalışılan kurum türü) olan ilişkisi oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Yabancılaşma ve tükenmişlik arasında büyük benzerlikler mevcuttur ve bu iki kavram ile alt boyutları birbiriyle bir ilişki halindedir (Powell, 1994). Bu ilişki, çalışan bireyin bulunduğu kurumdaki olaylar karşısında elinden hiçbir şey gelmeyeceğini hissetmesinin yabancılaşma alt faktörü olan güçsüzlük duygusuna sebep olması ve bu güçsüzlüğün devamlı yaşanmasının kişide çaresizliğe ve işine olan ilgi ve önemseme duygularını kaybetmesine neden olması ve bunun da tükenmişliğin alt faktörü olan duyarsızlaşmayı beraberinde getirmesi olarak örneklendirilebilmektedir (Ergun Özler & Dirican Özçınar, 2014).

COVID-19 ise hayatın her alanını etkilediği gibi öğretmenlik mesleğini de etkilemiş ve öğretmenlerin üzerinde yabancılaşma ve tükenmişlik ile sonuçlanan stres kaynaklı bir etki bırakmıştır. Pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler üstünde ekstra bir stres yarattığı ve özellikle kırsal kesimlerde öğretmenlik yapan genç kişilerin pandemi sürecinde iş ve kariyer stresi yaşadıkları ve bu doğrultuda iş memnuniyetlerinin azaldığı literatür tarafından da saptanmıştır (Anderson ve ark., 2020; Li ve ark., 2021).

Unutulmamalıdır ki öğretmen, eğitimin temel öğelerinden biridir ve bir çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde hayati bir öneme sahiptir (Erjem, 2005; Viac & Fraser, 2020). Öğretmenlerin yabancılaşma ve tükenmişlik yaşamaları, öğrencileri ve aileleri başta olmak üzere ve iş arkadaşları dahil tüm çevresini etkilemektedir (Farber, 1984). Aynı zamanda profesyonel bir hak olan öğretmenin iyilik hali, kurumda çalışan kişilerin işlerinde daha etkili olmasına ve böylece öğrencilerin daha iyi öğrenmesine, davranmasına; insanların kendilerini değerli ve motive hissettikleri olumlu ve öğretici bir iş ortamı oluşmasına; kuruma

yeni bir öğretmen almayı gerektirmeyeceği için kurumda para tasarrufu yapılmasına da olanak tanımaktadır (Bubb & Earley, 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 döneminde mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeylerini incelemektir. Öğretmenlerin yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri ile bu düzeylere etki eden değişkenlerin belirlenmesinin COVID-19'un öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerinin ortaya koyulmasına, öğretmenlerin çalışma şartlarını ve ruhsal durumlarını iyileştirecek çalışmalar yapılmasına ve bu sebeple öğrencilerin öğretmenlerinin bilgi, birikim ve deneyimlerinden maksimum verimi alarak öğrenmelerinin sağlanmasına öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 döneminde yüzleşmiş olabilecekleri mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik durumlarıyla ilgili yapılacak gelecek çalışmalara da ışık tutacağı ve alanyazında büyük bir öneme sahip olacağı beklenmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Çalışmanın problem cümlesini "COVID-19 pandemisi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşması ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

#### ***Alt Problemler***

Araştırma alt problemleri aşağıdaki şekildedir:

1- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

3- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin medeni haline göre farklılaşmakta mıdır?

4- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin meslekte geçirdiği deneyim yılına göre farklılaşmakta mıdır?

6- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin çalıştığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?

7- Okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 dönemi mesleğe yabancılaşmaları ve tükenmişlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlılar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinde ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunda işaretledikleri ifadelerin gerçeği yansıttığı, demografik bilgilerini doğru bir şekilde belirttikleri, her bir kişinin tek e-posta üzerinden yalnızca 1 adet anket doldurduğu, yarı-yapılandırılmış görüşme sırasındaki ifadelerinin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Çalışma doğası gereği öğretmenler, COVID-19 dönemi öncesinde öğretmenlik deneyimine sahip ve COVID-19 dönemi sürecinde de çalışmaya devam etmiş, internet erişimi olan ve sosyal iletişim platformlarını kullanan gönüllü öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.

Instagram isimli sosyal medya algoritmasında hedef kitlenin kadın ve erkek kullanıcılar olarak ayarlanmasına rağmen çalışmanın çevrimiçi yürütülmesi, erkek grubunda yeterince veri elde edilememesine, ölçekleri tesadüfi bir biçimde sosyal medyayı aktif kullanan gönüllü kadın okul öncesi öğretmenlerinin doldurmasına neden olmuştur. Bu sebeple ölçeklerin cinsiyet değişkeniyle karşılaştırması yapılamamıştır.



Yine algoritmada hedef kitle yaş aralığı 20-65 olarak ayarlanmasına rağmen çalışmanın çevrimiçi yürütülmesi, önceden toplanması planlanan 50 yaş ve üzeri öğretmen grubunda yeterince veri elde edilememesine, ölçekleri tesadüfi bir biçimde sosyal medyayı aktif kullanan genç okul öncesi öğretmenlerinin doldurmasına neden olmuştur. Bu sebeple bu yaş grubu, yaş grubu karşılaştırmasına dahil edilememiştir.

## **Tanımlar**

**Tükenmişlik:** Diğer insanlarla aynı kapasiteye sahip çalışan bireyler arasında meydana gelebilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalmanın psikolojik bir sendromu (Maslach, 1993) olarak tanımlanmıştır.

**Duygusal tükenme:** Kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve duygusal olarak aşırı genişlemesi (Maslach & Goldberg, 1998) olarak tanımlanmıştır.

**Duyarsızlaşma:** Genellikle idealizmin kaybını içeren, diğer insanlara karşı olumsuz, duygusuz veya aşırı derecede mesafeli bir tepki (Maslach & Goldberg, 1998) olarak tanımlanmıştır.

**Kişisel Başarıda Azalma:** İşte yeterlilik ve üretkenlik duygularındaki düşüş (Maslach & Goldberg, 1998) olarak tanımlanmıştır.

**Yabancılaşma:** Çalışanın doğaya, kendine, emeğine ve türsel varlığına yabancılaşması ve bunların da ilişkili olarak çalışana yabancılaşması (Marx, 1932/2013) olarak tanımlanmıştır.

**Güçsüzlük:** Bireyin çevresinde gelişen olayları, pekiştireçleri ve sonuçlarını kontrol edememesi (Seeman, 1959) olarak tanımlanmıştır.

**Anlamsızlık:** Karar verme yetkisine ve yetisine sahip olmamaya, sahip hissetmeme ve neye inanmak gerektiği konusunda kararsızlık yaşamaya ve neden sorgulama ile sonuç öngörüsünde sorun yaşamak (Seeman, 1959) olarak tanımlanmıştır.

Normsuzluk: Belirli bir hedefe ulaşmak için sosyal olarak onaylanmayan ve uygun olmayan davranışların uygulanması gerektiğine dair yüksek beklentiye sahip olmak (Seeman, 1959) olarak tanımlanmıştır.

Yalıtılmışlık: Toplumda tipik olarak yüksek değer verilen hedeflerden veya inançlardan soyutlanma ve aynı değeri göstermeme (Seeman, 1959) olarak tanımlanmıştır.

Kendinden Yabancılaşma: Bireyin, gerçekleştirdiği eylemleri kendi için olmaktan çıkıp başkalarına yarar sağlaması ve gelecekte sağlayacağı ödülleri için yapmaya başlaması ve buna duyulan bağlılık (Seeman, 1959) olarak tanımlanmıştır.

COVID-19: Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri gelişen ve 13 Ocak 2020'de tanımlanan virüs (T. C. Sağlık Bakanlığı, 2020) olarak tanımlanmıştır.

Pandemi: Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda, hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi olarak tanımlanmıştır (T. C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Tükenmişlik

İngilizce literatürde “staff burnout” veya “job burnout” olarak verilen tükenmişlik kavramı; yerli literatürde tükenmişlik-tükeniş sendromu veya mesleki tükenmişlik olarak yer bulmaktadır (Arı & Bal, 2008). Buradaki tükenmişlik kavramı, bir mumun ya da ateşin söndürülmesini, yakıtın bitmesini ve bireylerin kendilerini tekrar şarj edilemez boş bataryalara benzetmelerini karşılayan bir metafor olarak karşımıza çıkmaktadır (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Tükenmişlik kavramı, bir kuram olarak ortaya atılmış bir kavram olmaması; aksine, uzun yıllar boyu süren araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış olması (Maslach, 1993) sebebiyle literatürde farklı tanımlarla yer bulmaktadır. İlk olarak 1960'larda uyuşturucu bağımlılığının etkilerini tanımlamak için kullanılırken, daha sonra Freudenberger tarafından uyuşturucu bağımlısı olup sosyal çevreden uzaklaşmış gençlerle çalışan sağlık gönüllülerinin fiziksel ve psikolojik durumlarını tanımlamak için kullanılmıştır (akt. Gold & Roth, 2005). Tanımların zamanla farklılaşmasında araştırmacıların farklı bakış açıları da etkili olmuştur. Örneğin çok boyutlu bakış açısı ile bakıldığında, diğer insanlarla aynı kapasiteye sahip çalışan bireyler arasında meydana gelebilecek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalmanın psikolojik bir sendromunu ifade etmektedir (Maslach, 1993). Bu bakış açısıyla tükenmişliği Maslach ve Leiter (2016), çalışma yaşamında uzun süreli maruz kalınan kişilerarası stres faktörlerinin sonucunda bireylerde bir tepki olarak da tanımlamıştır. Varoluşsal bakış açısından incelendiğinde ise tükenmişliğin temel nedeni varoluşsal anlam arayışındaki başarısızlık duygusu olarak görülmektedir (Pines, 1993). Diğer bir deyişle amaca bağlılık hissetmemek, iş arkadaşlarını umursamamak, işe duygusal olarak dahil olmamak genelde tükenmişliği ortaya

çıkartmazken; işe bağlılık ve duygusal olarak ilgileniş, iş ile ilgili varoluşsal bir anlam arayışı ve bunlarla gelen başarısızlık hissi tükenmişliği tetiklemektedir (Pines, 1993). Görüldüğü üzere geçmişte farklı tanımlarla literatürde yer bulan tükenmişlik kavramının tanımı, günümüzde Dünya Sağlık Örgütü [WHO] (2019) tarafından “başarıyla yönetilemeyen kronik işyeri stresinin sonucu olarak kavramsallaştırılan bir sendrom” olarak kabul edilmiştir.

### ***Tükenmişlik Modelleri***

Farklı bakış açıları ve tanımlarla ilişkili olarak ilgili alanyazında Freudenberger, Pines, Cherniss, Meier, Maslach gibi farklı araştırmacılar tarafından konunun ele alındığı görülmüştür. Konunun öncülerinden olan araştırmacı Maslach’ın geliştirdiği model, alanyazında en çok kabul gören ve kullanılan model olmuştur (Maslach, 1993; Özler & Dirican, 2015). Bu sebeple bu çalışmada Maslach’ın tükenmişlik modeli temel alınmış olup; literatürde yer alan ilgili diğer modellerle birlikte bu başlıkta ele alınmıştır.

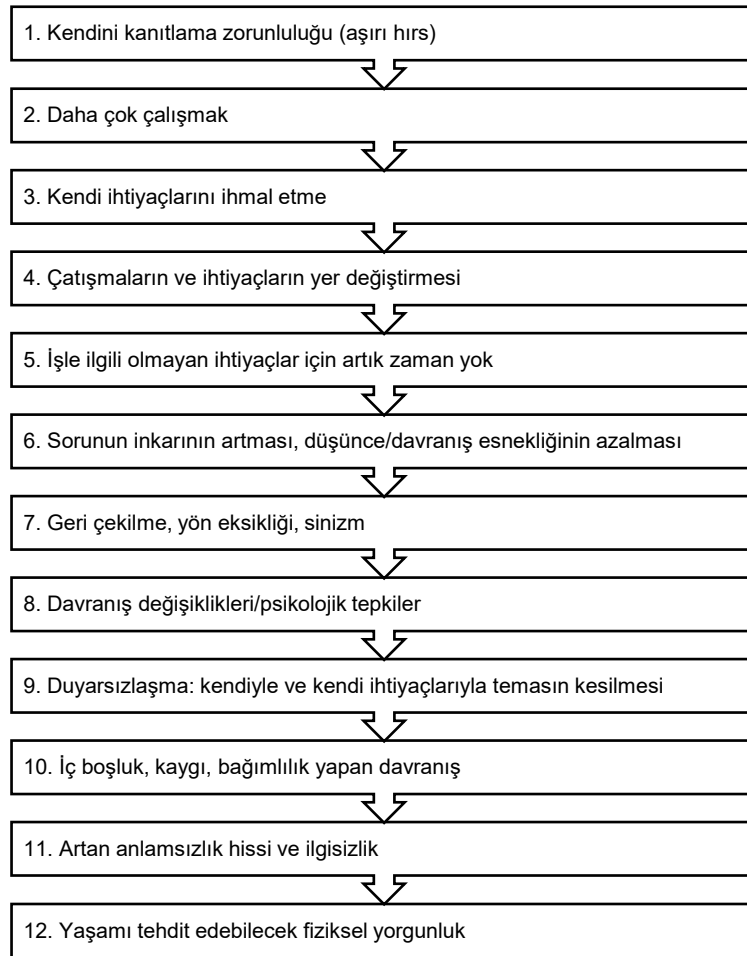
**Pines ve Tükenmişlik.** Pines tükenmişliği varoluşsal bakış açısıyla ele almıştır. Bu bakış açısında tükenmişliğin temel nedeni, varoluşsal bir anlam ararken ortaya çıkan bir başarısızlık duygusu olarak görülmektedir (Pines, 1993). Diğer bir deyişle kariyerlerinde somut bir anlama sahip olmak isteyen insanlar, seçtikleri kariyere yüksek beklentilerle motive olarak girerler ancak hiçbir fark yaratamadıklarını, başarısız olduklarını ve yaptıkları işin önemsiz olduğunu hissettiklerinde kendilerini çaresiz/umutsuz hissetmeye başlarlar ve bu da tükenmişliği beraberinde getirir (Pines & Keinan, 2005).

**Freudenberger ve Tükenmişlik.** Freudenberger’e (1974) göre tükenmişlik, kişinin kendini kanıtlama ihtiyacıyla birlikte bir göreve veya işe kendini adanma ve bağlılık duygusunun sonucu olan; insanları enerji düşümü ve boğulmuşluk hissi ile yüzleştiren; fiziksel, zihinsel, davranışsal ve/veya duygusal nitelikteki çeşitli semptomlarla ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur. Araştırmacı tükenmişliğin bir kurumda çalışmaya başladıktan yaklaşık 1 yıl sonra ortaya çıktığını ve farklı fiziksel/davranışsal semptomlarla kendini

gösterdiğini ifade etmiştir (Freudenberger, 1974). Freudenberger tarafından tükenmişlik, kendini kanıtama zorunluluğuyla başlayıp yaşamı tehdit edebilecek fiziksel bir yorgunlukla son bulan 12 aşamalı bir süreç olarak tasvir edilmiştir (Bkz. Şekil 1) (akt. Kaschka ve ark., 2011).

## Şekil 1

### *Freudenberger'in 12 Aşamalı Tükenmişlik Modeli*



**Cherniss ve Tükenmişlik.** Cherniss'e (1985) göre tükenmişlik, kronik ve kontrol edilemeyen stresin bir sonucudur. İş yükü, zayıf denetim, belirsiz kurallar ve müşterilerin dirençli davranışları vb. stres kaynaklarından çalışan ve iş ortamı sosyal, ekonomik ve politik olarak etkilenmekte ve bu durum da bireyin tükenmişlik yaşamasıyla sonuçlanmaktadır (Cherniss, 1982; 1985). Yaşanan bu psikolojik tükenmişlik sonucunda işe duyulan memnuniyette ise düşüş görülmektedir (akt. Wolpin ve ark., 1991).

Cherniss, bireylerin mesleki yetkinlik duygusunun mesleğe karşı diğer duygulardan daha üstün olduğuna ve yetkinlik hissini kaybetmenin mesleğin ilk yıllarından ziyade daha sonraki yıllarda çalışan bireyi zorlayacağına vurgu yapmıştır (Cherniss, 1989; 1992; 2016). Özellikle mesleğe yeni başlamış kişiler, kendilerini başarısız ve yetersiz hissettiklerinde hedeflerini küçülterek mesleki doyum ve özsaygıyı koruyabilecek, bu şekilde mesleğe devam edebileceklerdir (Cherniss, 2016). Ancak mesleğinin ilerleyen yıllarında olan ve mesleğini yaparken ani bir değişime maruz kalan kişi, eski deneyimlerini anımsayarak daha fazla beklenti içerisine girecek ve yaşadığı tükenmişlik kendisini zorlayabilecektir (Cherniss, 1992). Örneğin, mesleğinde kendisini emin ve yetkin hissedilen bir özel eğitim öğretmenin bölgedeki yapılanma sebebiyle başka bir göreve alınması, öğretmen üzerinde stres faktörü oluşturacak ve yetkinliğini sorgulamasına sebep olacaktır (Cherniss, 1989). Bu sebeple araştırmacı Cherniss, kariyerin ilk yıllarında yüzleşilen tükenmişliğin uzun vadede kalıcı etkiler bırakmadığını ve bireylerin tükenmişlikten kurtulabildiğini saptarken kariyerin ortasında yaşanan tükenmişliğin daha kalıcı etkiler yaratabileceğini de vurgulamaktadır (Cherniss, 1992). Bu sebeple Cherniss (1982) tükenmişliği sosyal ve temelinde iş stresi yatan bir problem olarak ele almış ve gerekli politikalar ve yasal düzenlemeler yapılmadığı sürece tükenmişliğin kalıcı etkilerinin ortadan kalkmasının mümkün olmayacağını savunmuştur.

**Meier ve Tükenmişlik.** Meier (1983) tükenmişliğin, bireylerin tekrarlayan iş yaşamı sonucunda iş inancında olumlu pekiştiricilerin olumsuz pekiştiricilere göre daha az olmasına ve bu pekiştiriciler üzerinde kontrol mekanizmalarının olmamasına veya bireysel yeterliliklerinin olmamasına inanmaları doğrultusunda geliştiğini belirtmiştir. Geliştirdiği bu tükenmişlik modelini, Bandura'nın öz-yeterlilik modelinden temel almıştır (akt. Güven & Sezici, 2016). Modele göre tükenmişlik süreci pekiştirici beklentileri (reinforcement expectations), sonuç beklentileri (outcome expectations), yeterli olma beklentileri (efficacy expectations) ve bağlamsal bilgi işleme süreci (contextual processing) olmak üzere 4 bağlamda ele alınmıştır (Meier, 1983). Pe kiştirici beklentileri kişinin yaptığı iş karşısında

düşük ödül ve yüksek ceza beklentisine sahip olmasını, sonuç beklentileri kişinin işi ve olumlu/olumsuz çıktıları üzerinde kontrol sahibi olmadığını hissetmesini, yeterli olma beklentileri ise kişinin çıktılar üzerinde bir yetersizlik hissetmesini ifade ederken; bilgi işleme süreci bu beklentilerin nasıl öğrenildiğine ve nasıl değiştiğine işaret etmiştir (Meier, 1983). Genel anlamda bu modelle tükenmişliğin davranışsal ve bilişsel sürecine vurgu yapılmıştır (Güven & Sezici, 2016).

Meier aynı zamanda bu bağlamların birbiriyle bir ilişki içerisinde olduğunu söylemektedir (Meier, 1984). Örneğin alanda çalışan bir öğretmen, öğrencilerin öğrenemediğini hissettiği noktada (sonuç beklentisi) yetersizlik hissiyle karşı karşıya kalacak (yeterli olma beklentisi); daha önce yaşadığı deneyimler doğrultusunda (bağlamsal bilgi işleme süreci) cezalandırılacağını düşünecek (pekiştirici beklentisi) ve sonucunda tükenmişlikle yüzleşme ihtimali doğacaktır (Doğuyurt, 2013).

**Maslach ve Tükenmişlik.** Maslach tükenmişliği 3 alt boyutta incelenmekte ve tanımlamaktadır. Bu boyutlar duygusal tükenme (enerji tükenmesi veya bitkinlik hissetme), duyarsızlaşma (kişinin işine olan zihinsel mesafesinin artması veya kişinin işiyle ilgili olumsuzluk veya sinizm duygularına sahip olması) ve kişisel başarı (mesleki verimin azalması) olarak isimlendirilmektedir (Maslach, 1993; Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2019). Maslach ve arkadaşları (2001) duygusal tükenmeyi “kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve duygusal olarak aşırı genişlemesi” olarak; duyarsızlaşmayı “genellikle kişinin hizmet verdiği insanlara olumsuz, duygusuz veya aşırı derecede mesafeli bir tepkiye sahip olması” olarak ve azalan kişisel başarıyı “kişinin yeterlilik duygularında bir düşüşü ve kişinin işinde düşük başarı elde etmesi” olarak açıklamıştır.

**Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion).** Kendisini tükenmiş olarak tanımlayan kişiler, genellikle duygusal olarak tükendiklerini belirtmektedir (Maslach ve ark., 2001). Bu alt boyut, kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve duygusal olarak aşırı genişlemesini ifade eder (Maslach & Goldberg, 1998). Duygusal tükenme yaşayan kişiler yataktan çıkıp işe gitmek için bile yeterli enerjiyi kendilerinde bulamamaktadırlar (Maslach

& Leiter, 1997). Bu tükenme boyutunun başlıca kaynakları stres, aşırı iş yükü ve işteki kişisel çatışmalardır (Maslach & Goldberg, 1998). Bireyin duygusal tükenmişlik yaşadığından bahsedebilmek içinse en az iki hafta boyunca her gün enerji düşüklüğü, dikkat bozuklukları ve uyku sorunlarının deneyimlenmiş olması gerekmektedir (Maslach & Leiter, 2016).

***Duyarsızlaşma (Depersonalization)***. Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişilerarası boyutunu temsil etmektedir (Maslach ve ark., 2001). Bu boyut, kişinin duygusal tükenmesinin ardından ortaya çıkmaktadır (Huberman & Vandenberghe, 2006). Genellikle idealizmin kaybını içeren, diğer insanlara ve işe karşı olumsuz, duygusuz veya aşırı derecede mesafeli bir tepkiyi ifade etmektedir (Maslach & Leiter, 1997; Maslach ve ark., 2001). Duygusal tükenmenin aşırı yüklenmesi doğrultusunda gelişen ve kişinin kendisini korumak için oluşturduğu bir endişe tamponu olarak tanımlanmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998).

***Kişisel Başarıda Azalma (Reduced Personal Accomplishment)***. Kişisel başarıda azalma, tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil etmektedir (Maslach ve ark., 2001). Mesleki yeterlilik, üretkenlik, başa çıkma becerileri ve moral duygularındaki düşüşü ifade etmektedir (Maslach & Leiter, 2016). Düşük öz-yeterlik duygusu, depresyon ve işteki yükü başa çıkamama durumları ile bağlantılıdır ve sosyal destek ile profesyonel olarak gelişme fırsatlarının eksikliği sebepleriyle daha da kötüleşebilmektedir (Maslach & Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma boyutunun getirileri olan işe ve insanlara karşı ortaya çıkmış olumsuz duygular ve mesafeli davranışların devam etmesi sonucunda kişisel başarı boyutunun sonuçları olan yetersizlik ve başarısızlık hissini artırması görülmektedir (Maslach & Leiter, 2016). Dışadönük bir karaktere sahip olmak bu boyutun en önemli belirleyicilerindendir (Bakker ve ark., 2014).

Literatürde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma öğretmen tükenmişliğinde temel iki boyut olarak yer alsa da tükenmişliğin tüm boyutlarının birbiriyle etkileşimi öğretmen tükenmişliğinde de ortaya çıkmaktadır (Fardous & Afzal, 2022; Gold ve ark., 1991; Maslach & Leiter, 2006). Örneğin stresle baş edemeyen öğretmenin duygusal olarak tükenmesi



psikolojik sorunlar doğuracağından dolayı sosyal ilişkilerinde ve iş veriminde düşüş yaratacakken; bu doğrultuda sosyal anlamda kendisini geri çekmesiyle izolasyon yaşayarak duyarsızlaşmasına da yol açacaktır (Fardous & Afzal, 2022). Bu duyarsızlaşma sonucundaysa işe ve insanlara karşı doğan mesafe de beraberinde yetersizlik ve başarısızlık hissini getirecek ve öğretmen tükenmişlikle yüzleşebilecektir (Maslach & Leiter, 2016). Bu nedenle duygusal tükenme gerçekleşmeden bu döngünün durdurulması için alınacak önlemler büyük bir önem taşımaktadır.

### ***Tükenmişliğin Etkileri***

Tükenmişlik, çalışanların duygularını yönetememelerinin bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır (Zapf ve ark., 2001). Süreç içerisinde, bir kurumda çalışmaya başladıktan yaklaşık 1 yıl sonra, ortaya çıkan tükenmişlik zamanında fark edilmez ve önlem alınmazsa ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2008; Freudenberger, 1974). Yapılan çalışmalar uzun süre maruz kalınmış ve önlem alınmamış tükenmişlik sendromunun bireyi fiziksel anlamda etkilediğini; kalp hastalığı, diyabet, obezite, kas ağrısı ve kas hastalıkları, baş ağrısı, uzun dönem halsizlik, kronik soğuk algınlığı, mide-bağırsak rahatsızlıkları, uykusuzluk, nefes darlığı, kolesterol yüksekliği gibi hastalıklarla ilişkili olduğunu göstermiştir (Armon ve ark, 2008; Shirom ve ark., 2013; Melamed ve ark., 2006; Toker ve ark., 2012; Appels & Schouten, 1991; Armon ve ark., 2010; Leone ve ark., 2009; Freudenberger, 1974).

Bireyler tükenmişlikten psikolojik anlamda da etkilenmektedir. Tükenmişlik yaşayan kişiler düşük düzey öz farkındalık, dayanıklılık, girişkenlik ve özsaygı, yüksek düzey yorgunluk ve bitkinlik, dış faktörler tarafından kontrol ediliyor olma inancı, çabuk öfkelenme ve ani sinirlenme, sık hayal kırıklığı yaşama, kolay ağlama, aşırı yüklenmiş hissetme, bağırma, sakinleştiriciye ihtiyaç duyma, duygu dengesizliği, depresyon, anksiyete, korunmasızlık ve şüphecilik ile yüzleşmektedir (Maslach ve ark., 2001; Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik yaşayan kişi üretkenliğinin ve etkililiğinin azalması sebebiyle iş ortamını da etkilemektedir (Maslach ve ark., 2001). Yapılan araştırmalar iş yerindeki aktif katılım ve sosyal desteğin az olması ile iş yükünün fazla olmasının mesleki tükenmişlik riskini arttırdığını saptamıştır (Farfán ve ark., 2019; Portoghese ve ark., 2014; Ruisoto ve ark., 2021; Woranetipo & Chavanovanich, 2021). Maslach (1998) mesleki tükenmişlik yaşayan bazı kişilerin işi bırakmak durumunda kaldığını; bazılarının ise potansiyellerinin çok altında bir başarı ile işlerine devam ettiklerini ifade etmiştir. Diğer bir taraftan bu sendromu yaşayan kişilerin, iş ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeyi aksatmaları sebebiyle yapılan işin kalitesini düşürme; iş ortamında bulunan diğer meslektaşlarının çalışma verimini düşürme; onların anksiyete, öfke ve güvensizlik hisleriyle yüzleşmelerine sebep olma ve bu durumun ailelere yansması/aktarılması gibi olumsuzluklara yol açabildiği vurgulanmaktadır (Burke & Greenglass, 2001; Maslach, 1998). Diğer bir deyişle, tükenmişlik yaşayan birey sadece kendi mesleğini ve bulunduğu kurum elemanlarını değil; dolaylı olarak başka meslekleri ve kurum çalışanlarını etkileyebilmektedir. Bu sebeple bireylerin tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi ve sonrasında bununla ilgili düzeltici adımlar atılmasının doğrudan ve dolaylı olarak tüm meslek ve meslek çalışanları üzerinde olumlu yönden etkili olacağı düşünülmektedir.

### ***Tükenmişliğe Neden Olan Değişkenler***

Tükenmişliğin nedenleri bireysel ve örgütsel değişkenler olmak üzere iki alt başlıkta toplanmaktadır (İraz & Ganiyusufoğlu, 2011).

**Bireysel Değişkenler.** Çalışanlar iş ortamına doğrudan bir tepki göstermemektedir; aksine, iş yerindeki kişilerarası ilişkilere anlamlar yüklerler (Maslach ve ark., 2001). Bu sebeple örgüt içerisindeki kişilerin tükenmeye yol açması tükenmişliğin bireysel etkilerini ortaya çıkartmaktadır (Ardıç & Polatçı, 2009).

**Kişilik.** Çalışanların kişilikleri, tükenmişlik üzerinde etkin rol oynamaktadır (Siebert, 2006). Yapılan çalışmalar yardım istemeye çekinen, sorumluluk bilinci yüksek, öz-yeterlilik

sahibi olmayan, mesleğine karşı sevgi beslemeyen, işkolik ve rekabetçi, nevrotik ve içedönük kişilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermiştir (Siebert, 2006; Wang ve ark., 2015; Dolgun, 2010; Anvari ve ark., 2011; Alarcon ve ark., 2009).

**Demografik Özellikler.** Çalışanların demografik özellikleri de tükenmişliklerini yordamaya aracı olan bireysel faktörlerdendir. Çalışmalar genç, düşük gelirlili, işteki statüsü düşük, evli olmayan, eğitim düzeyi yüksek bireylerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının yüksek olduğunu göstermiştir (Ardıç & Polatçı, 2009; Li ve ark., 2020; Garrosa ve ark., 2008; Maslach ve ark., 2001). Demografik bir başka özellik olarak cinsiyet için alanyazına bakıldığında ise farklı görüşler karşımıza çıkmaktadır. Erkekler iş ortamında daha katı olmaları sebebiyle duyarsızlaşma ile yüzleşmekteyken kadınlar daha çok duygusal tükenmişlikle yüzleşmektedir (Kalkızoğlu, 2018). Cinsiyetlerin tükenmişlik üzerinde bir farklılaşma yaratmadığını saptayan çalışmalar da mevcuttur (Yılmaz toplu, 2012; Ertürk, 2012). Ancak genel anlamda kadınların erkeklere göre daha fazla yaşadığı söylenebilirken (Etzion, 1987; Elliot ve ark., 2015; Purvanova & Muros, 2010) yine de cinsiyetin yordayıcı veya güçlü bir faktör olmadığına altını çizmekte fayda vardır (Maslach ve ark., 2001; Purvanova & Muros, 2010).

**Bireysel İhtiyaçlar/Beklentiler.** Çalışanların beklentileri genellikle hizmet sağladıkları kişilerle neler başardıklarını, kurumun sistemselliğini ve meslekle ilgili beklentilerini işaret etmektedir (Jackson ve ark., 1986). Kişilerin ihtiyaç ve beklentileri tükenmişliklerini yordamaktadır. Yaşça büyük kişilerin deneyimlere dayalı olarak var olan beklentilerini var olan koşullara uyarlamalarından dolayı daha genç kişilere göre daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir (Cordes & Dougherty, 1993).

**Eğitim.** Eğitim geçmişi tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olarak görülmektedir. Eğitim düzeyi ilerledikçe tükenmişlikle başa çıkmada başarılı olunacağı önyargısı oldukça yaygındır (Sılığ, 2003). Ancak çalışmalarda eğitim düzeyi yüksek öğretmenler duygusal tükenme ve yalıtılmışlık boyutlarında kendilerine ve öğrencilerine yönelik beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklı olabileceği düşünülerek daha fazla tükenmişlik

yaşadıkları görülmüştür (Luk ve ark., 2010). Başka sektör çalışanlarında da eğitim düzeyi yüksek kişilerin daha fazla tükenmişlikle yüzleştiği saptanmıştır ve bu durum da bu bireylerin yaşadıkları stresin ve sorumluluğunun daha fazla olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Maslach & Jackson, 1981).

**Deneyim.** Alanyazında mesleki deneyim yılı da tükenmişlik üzerinde önemli bir etken olarak görülmektedir ancak bu ilişkinin yönü ile ilgili kesin bir eğilim mevcut değildir. Bazı araştırmacılar daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptarken; mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha fazla tükendiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Acar, 2016; Kaya ve ark., 2010; Seferoğlu ve ark., 2014; Törnük, 2019). Mesleki deneyim yılıyla tükenmişlik arasında bir ilişki olmadığını saptayan çalışmalar mevcut olsa da (Kayabaşı, 2008; Tonga & Tantekin Erden, 2021) alanyazındaki genel fikir mesleki deneyimin tükenmişlikle negatif yönde ilişkili olduğu yönünde olmuştur (Brewer & Shapard, 2004).

**Örgütsel Değişkenler.** Tükenmişlikle ilgili yapılan ilk çalışmalar bireysel faktörler üzerinde durmuştur (Kuzu & Yıldırım, 2021). Ancak Maslach ve Leiter (1997) bireysel faktörlerden çok işsel/örgütsel faktörlerin tükenmişliğe sebep olduğunu ifade etmiştir (s.38). Bu faktörler iş yükü, ödül, kontrol, sosyal ilişkiler (yöneticiler ve iş yerindeki çevre ile kurulan), adalet ve değerler olarak 6 başlıkta uyumsuzluk olarak özetlenebilmektedir (Leiter & Maslach, 2005; Unterbrink ve ark., 2007).

**İş Yükü.** Örgütsel bir değişken olan iş yükü bir stres kaynağıdır (Smylie, 2006). Bir çalışanın verilen işi tamamlamak için yetersiz yeteneğe sahip olduğunu düşünmesi niteliksel iş yükü; aşırı iş miktarına sahip olması ise niceliksel iş yükü olarak adlandırılmaktadır (Bowling & Kirkendall, 2012). Tükenmişliğin özellikle duygusal tükenme alt boyutuyla pozitif yönlü bir ilişki içerisinde (Greenglass ve ark., 2001). Yapılan işin türü, boyutu, gereklilikleri, fazlalığı ve ağırlığı bireyin duygularıyla çatıştığında tükenmişlik görüldüğü söylenebilmektedir (Maslach ve ark., 2001). İş yükü aynı zamanda iş arkadaşlıklarıyla

yaşanan bir ilişkisizliğe de sebep olabilmektedir ve bu sebeple tükenmişliğin tetiklendiği söylenebilmektedir (Sılığ, 2003).

**Ödül.** Ödül olarak ifade edilen şey sadece kazanılan kazanç olarak düşünülmemelidir; çoğunlukla önemli olan yapılan işin takdir ve kabul görmesidir (Maslach ve ark., 2001). Gerekli desteği ve ilgiyi sağlayan ilham verici bir lidere sahip olmak kişisel başarıda azalma boyutuyla negatif ilişkili bulunmuştur (Green ve ark., 2014). Bu sebeple bireylerin başarı hislerini kuvvetlendiren ödül mekanizmasının doğru bir şekilde kullanılmasının, tükenmişliği önlemede koruyucu bir etken olabileceği söylenebilmektedir.

**Kontrol.** Kontrol uyumsuzluğu, bireyin işleri üzerinde yetersiz kontrole sahip olduklarını veya işi en etkili yol olduğuna inandıkları şekilde sürdürmek için yetersiz yetkiye sahip olmalarını ifade eder (Maslach ve ark., 2001). İşleri ve iş yükleri üzerinde kontrol yetkisi olmadığını düşünen çalışanlar kaygı duymaya başlarken; bu kaygı, kontrolün kendi ellerinde olduğunu hissetmesiyle azaltılabilmektedir (Bolat, 2011). Bu sebeple çalışanların karar verme süreçlerine dahil edilmeleri, tükenmişlik için önleyici bir faktör olarak görülmektedir (Maslach & Jackson, 1982).

**Sosyal İlişkiler.** İnsanlar topluluk içinde gelişirler ve en iyi şekilde, sevdikleri ve saygı duydukları insanlarla övgü, rahatlık, mutluluk ve mizah paylaştıklarında işlev görürler (Maslach ve ark., 2001). İş ortamındaki sosyal çevre ve kişiler arası problemler tükenmişlikle ilişkili bulunmuştur (Schaufeli & Buunk, 1996). Örneğin destekleyici bir yaklaşıma sahip yönetici çalışma koşullarını daha az stresli hale getirmektedir; iş arkadaşlarıyla ve çevresiyle sosyalliklerini sürdürmüş insanlar sosyal çevreden yalıtılmış kişilere göre daha az stres seviyesine sahiplerdir (Roskies & Lazarus, 1980). Unutulmamalıdır ki kişinin yüksek sosyal destek görmesi aynı zamanda kişinin doyumsal ihtiyaçlarını gidermesi ile tükenmişliği doğrudan azaltabilmektedir (Kanner, Kafry & Pines, 1978) Bu sebeple iş ortamındaki yönetici ve çalışma arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerin yükseltilmesinin tükenmişliğin önüne geçilmesinde etkili olabileceği söylenebilmektedir.

**Adalet.** Adalet, saygı ve öz-değerin yansımasıdır; iş yerinde hissedilir olan bir adaletsizlik ve eşitsizlik, duygusal olarak üzücü/yorucu olmasının yanında bir de işyeri hakkında derin bir sinizm duygusunu körüklemektedir (Maslach ve ark., 2001). Haksızlığa, üstünkörü veya saygısız kararlara maruz kalan çalışanlar, kendilerini o topluluktan yabancılaşmış hissedeceklerdir ve dolayısıyla bu da tükenmişliği beraberinde getirecektir (Maslach & Leiter, 2017). Bu sebeple bir kurumda adalet sisteminin doğru çalışması durumunda çalışanların tükenmişliklerinin azaldığı saptanmıştır (Bauwens ve ark., 2019).

**Değerler.** Bazı durumlarda, insanlar iş gereği etik olmayan ve kendi değerleriyle çatışan şeyler yapmak konusunda kendilerini kısıtlanmış hissedebilirler veya yüksek misyon beyanı ile pratik uygulama arasında bir tutarsızlık olduğunda veya değerler çatıştığında bu değerler arasında sıkışabilecektir (Maslach ve ark., 2001). Bu durum tükenmişliğin tetiklenmesine sebebiyet verebilecektir. Yapılan bir çalışmada tükenmişlik üzerinde en etkili değerlerin fedakârlık, insanlık onuru, eşitlik, estetik algısı, dürüstlük, adalet ve özgürlük olduğu saptanmıştır (Altun, 2002).

### **Öğretmenlik ve Tükenmişlik**

Tükenmişlik ilk zamanlarda sağlık gönüllüleri için kavramsallaştırılmış olsa da zamanla farklı meslek dallarının deneyimlediği bir sendrom haline evrilmiştir (Huberman & Vandenberghe, 2006, s. 2). Freudenberger (1974) başka insanların ihtiyaçlarına cevap vermek için çabalanan hemşire, doktor ve terapist gibi mesleklere sahip bireylerin daha fazla yorulduğunu, yardım etmek için bir baskı hissettiğini, daha uzun saatler çalışması gerektiğini ve bunun da tükenmişliğe sebebiyet verebilecek bir etken olduğunu belirtmiştir. Öğretmenliğin de bu meslekler arasında olduğunu söylemek mümkündür (Huberman & Vandenberghe, 2006). Ayrıca alanyazında öğretmenlik mesleği en stresli mesleklerden biri olarak yer almaktadır (Galton & MacBeath, 2008).

Öğretmenler daha çok zaman ve enerji harcamaları, daha az kaynakla daha çok iş yapmaları, verilen emeğin fark edilmemesi ve takdir edilmemesi sonucunda psikolojik olarak etkilenmekte, stres yaşamakta ve özellikle duygusal tükenmişlikle karşı karşıya kalmaktadır (Huberman & Vandenberghe, 2006). Bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki stres faktörleri sınıf mevcudunun fazlalığı, aşırı evrak/kâğıt işleri, çocukların davranışları ve meslektaşlarla/ebeveynlerle iletişim eksikliği olarak da sıralanabilmektedir (Blasé, 1986). Bu durum tükenmişliğin temelinde olan iş stresini beraberinde getirmekte ve öğretmenlerin tükenmişlikle yüzleşmelerine sebebiyet vermektedir (Blasé, 1982).

Öğretmenlerin mesleklerindeki birincil motivasyonları çocukların öğrenmelerine ve büyümelerine şahit olmalarıdır (Galton & MacBeath, 2008). Problem çıkartan öğrencilerle ilgilenmekten sınıfın geri kalanına verimli eğitim verilememesi, öğrencilerin ilgisiz ve dikkatsizliği, disiplin sorunları önemsizlik ve başarısızlık hissine sebep olurken öğretmenlerin varoluşsal bir anlam çıkartmalarını engellemekte ve tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilmektedir (Pines, 2002).

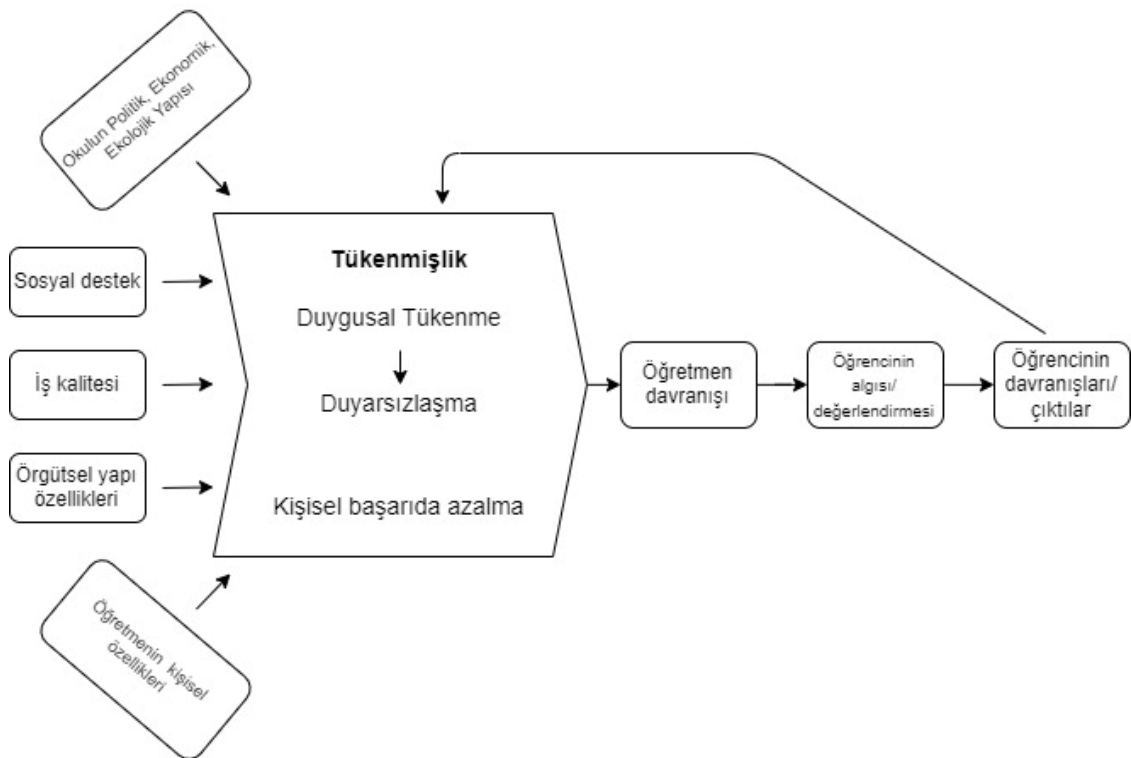
Maslach ve Leiter (1997) öğrencilerin öğretmenlerinin çabalamadığını, sabırsızlığını ve dikkatsizliğini ve dolayısıyla tükendiğini hissettiklerini ifade ederken öğretmenin tükendiğini zamanında fark etmeyen ve önlem almayan okul yöneticilerinin aslında kendi öğrencilerinin de öğrenmelerine engel olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin tükenmişliklerini zamanında fark etmek ve doğru zamanda önlem almak için Gold ve Roth (1993) üç kritik konuya vurgu yapmıştır: stresin yaygınlığı ve etkisi, öğretmenlerin moralinin düşmesi ve mesleği bırakan veya bırakmak isteyen öğretmen sayısı. Bu koşullar göz önünde bulundurularak öğretmenin durumunun fark edilmesi, öğretimin gidişatının değerlendirilmesi ve önlemler alınması koruyucu bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik, öğrencilerle yakın bir ilişki içinde çalışan, diğer insan hizmetlerinin daha bireysel ve sıralı odağından farklı olarak, bu ilişkileri bir sınıf içinde “toplucu” ele alan bir meslektir (Maslach & Leiter, 2006). Maslach ve Leiter (2006) tükenmişliğin, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranış ve deneyimlerine katkıda bulunan bir faktör

olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel özelliklerine kadar çok sayıda faktörden etkilenmesi, ve buna bağlı olarak okulların politik ve ekonomik bağlamda öğretmenlik ilişkisinin kalitesini ve etkisini kapsayan bir araştırma programı geliştirmesi üzerinde durmuştur. Bu temelde araştırmacılar tarafından Öğretmen Tükenmişliği Modeli (Şekil 2) geliştirilmiştir. Bu modelde öğretmen tükenmişliği sosyal çevredeki niteliklerden okul ortamındaki diğer niteliklere, okulun ekolojisine, ekonomik koşullara ve işin kendisinin özel doğasına kadar birçok faktörden etkileniyor olarak gösterilmektedir (Huberman & Vandenberghe, 2006).

## Şekil 2

*Maslach ve Leiter'in (2006) Öğretmen Tükenmişliği Modeli*



Tükenmişlik okul öncesi eğitimcileri özelinde de ele alınması gereken bir durumdur. Okul öncesi dönemi bir çocuğun doğumdan itibaren 1.sınıfa başladığı zaman aralığını kapsamaktadır (Derman ve ark., 2020). Bu yaş aralığındaki çocuklarla bir öğretmen olarak çalışırken bazı stres faktörleri ortaya çıkmaktadır (Clipa & Boghean, 2014). Bu stres faktörleri çocukla anlaşmayı kolaylaştıracak bir dil kullanmaya özen gösterme sorumluluğu,



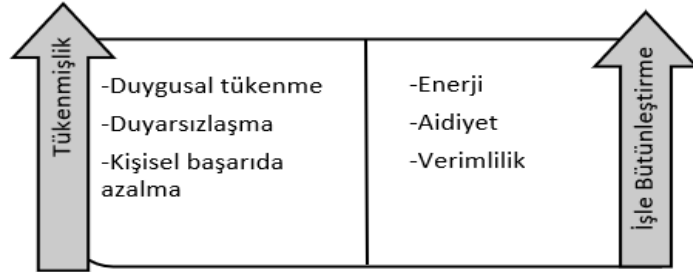
çocuğun eğitim hayatına ilk atılımı, özel gereksinimli çocukların anaokuluna entegrasyonu, öğretmen ve öğrenci arasındaki nesil farklılığı, alan ve malzeme yetersizliği, personel azlığı olarak örneklendirilebilmektedir (Gramaticu, 2011; akt. Clipa & Boghean, 2014). Kaiser (1982) uzun süre oturamama; konuşmanın tonunda, hızında, miktarında, düzeninde; sınıftaki disiplin sorunlarının sayısında ve ciddiyetinde; hata bulma davranışında; bir görevin tamamlanması için gereken süre ihtiyacında; öfkede; var olan ilgisizliklerin rahatsız edici olarak hissedilmesinde; bir olayın sürekli anlatımında; kilo değişimlerinde; başkalarını suçlama eğiliminde; öğrenci davranışlarını eleştirme miktarında; mahremiyete ve yalnızlığa çekilme eğiliminde; alkol tüketiminde ve/veya uyuşturucu kullanımında ani artış gibi değişimlerin gözleendiği durumlarda öğretmenlerin yoğun bir stresle karşı karşıya kalmış olabileceklerine ve bu sinyaller üzerinden farkındalığın artması gerektiğine vurgu yapmıştır.

### ***Tükenmişliği Önleme ve Çalışanı İşle Bütünleştirme***

Önleme terimi, bir hastalığın/sendromun başlamasını önlemek/geciktirmek için veya bunun mümkün olmadığı durumlarda olası sonuçlarını olabildiğince hafifletmek için atılması gereken adımları ifade etmektedir (Karl & Fischer, 2013). Tükenmişliği önleme ve başa çıkma konularında ise tükenmişliğin zıttı olan işle bütünleştirme (job engagement) terimi kullanılmaktadır (Ardıç & Polatçı, 2009). Maslach ve Leiter (1997) işle bütünleştirmenin tükenmişlik üzerinde en etkili koruyucu ve önleyici faktör olduğunu savunmaktadır. Bu kavram çalışanların işe kendilerini adadıkları, yoğun bir enerjiyle yaklaşarak işle bütünleştikleri bir sistemi tanımlamaktadır (Gündüz ve ark., 2013). Bu terimin odağında tükenmişlik alt boyutlarına karşılık olarak *enerji (energy)* (duygusal tükenmeye karşı), *aidiyet (involvement)* (duyarsızlaşmaya karşı) ve *verimlilik (efficacy)* (kişisel başarıda azalmaya karşılık) olmak üzere (Şekil 3) üç temel niteliğin olumlu gelişimini desteklemek için tasarlanmış bir çalışma ortamının ve kişiyi değiştirmek gibi stresi azaltmaya odaklanan stratejiler yerine işyeri şartlarını iyileştirmenin çalışanların refahını ve üretkenliğini artıracığı inancı bulunmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Leiter, 1997).

### Şekil 3

#### Tükenmişlik ve İşle Bütünleştirme İlişkisi



**Bireysel Bütünleştiriciler.** Tükenmişliği azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukla bireyin sorunların üstesinden gelme becerilerine odaklanmaktadır (Maslach & Leiter, 2001). Bireyin işiyle olan ilişkisinin, içsel motivasyon kaynaklarının, sağlığının ve yaşam tarzının değiştirilmesi gibi farklı bireysel bütünleştiriciler de ele alınabilmektedir (Maslach & Goldberg, 1998).

Öğretmenlik mesleği doğası gereği çalışma arkadaşlarıyla çok fazla ilişki kurmayı gerektirmeyen, “yalnız” bir meslek olarak ifade edilmektedir (Lieberman & Miller, 1978). Ancak alanyazında çalışma alanındaki diğer öğretmenlerden yeni şeyler öğrenmek de kişinin ilgisini mesleğine yönlendiren, işine karşı duyduğu isteği artıran, sıkılmayı önleyen bir bütünleştirici olarak kabul görmektedir (Earls, 1981). Bu sebeple öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla iletişim ve sosyal etkileşim halinde olmaları tükenmişliği önlemede önem taşımaktadır.

Bütün bunlarla birlikte kişinin kendisiyle kaliteli zaman geçirmesi de tükenmişliği önleyici faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Seidman ve Zager’in (1991) yürüttüğü bir çalışmada alkol tüketimi gibi zararlı alışkanlıklarla vakit geçiren insanların yeni bir hobi edinmek gibi yararlı alışkanlıklara zaman ayıran kişilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasının da özellikle duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma boyutlarında tükenmeyi önlemenin bir yolu olduğu söylenebilmektedir (Iancu ve ark., 2018).

**Örgütsel Bütünleştiriciler.** İşin yoğunluğunu azaltıcı, yeni başlayanlar ve örgüt içi rotasyonlar için gerekli oryantasyonların yaptırılması, görev değişimleri, örgüt içi adaletin sağlanması ve hissettirilmesi, çalışanın doğru zamanda ödüllendirilmesi, kişisel gelişimin desteklenmesi, problem çözme mekanizmaların sorunsuz çalışması ve problemi kalıcı çözümlenmesi örgütsel bütünleştiricilere örnek verilebilmektedir (Arı & Bal, 2008).

Yöneticilerin işyerleri ve çalışma sistemi ile ilgili düzenleme yapmaları gerektiği ve bu şekilde tükenmişliğin örgütsel etkenlerinin ortadan kaldırılabileceği söylenebilmektedir. Freudenberger (1974) tükenmişliğin önlenabilir hale gelmesi için bir kurumda çalışanlara eleştiri hakkı verilmesi, görevler arası sürekli değişimler yapılması, çalışma saatlerinin sınırlandırılması, tatillerin üç ayda bir gibi düzenli olarak verilmesi, grup çalışmalarına yoğunlaşılması, çalışanlara çalıştaylar ve eğitimler sağlanması, gönüllü çalışmacıların işe dahil edilmesi ve kurum genelinde herkesin fiziksel egzersize teşvik edilmesi gerektiğini savunmuştur.

## **Yabancılaşma**

Yabancılaşma (alienation) terimi Latince'de "bir şeyin aidiyetini başkasına vermek, alıp götürmek, çıkarmak" anlamına gelen *alienare* yükleminden türemiştir (Schacht, 1970). Filozoflar ve sosyologlar gibi pek çok araştırmacı da yabancılaşmayı güçsüzlük, ilgisizlik, yalnızlık ve değerlerin kaybı da dahil olmak üzere çeşitli insan durumları ile ilişkilendirmektedir (Twining, 1980). Örneğin Freud yabancılaşmayı kişinin kendi benliğine yabancılaşması, duyarsızlaşması ve gerçek dünyadan kopmak olarak açıklar (akt. Ivanova, 2021). Aslen yabancılaşma, birey ve onun ontolojik yapısı ile ne olması ve nasıl davranması gerektiğini tanımlayan, tarihsel olarak hassas etik normlar arasındaki karmaşık ilişkiyi tanımlayan bir kavramdır (Rae, 2011). Birlik, uyum veya bağlantılılık eksikliği olan, belirli bir durum içinde özne ve nesne arasında meydana gelen bir ayrılma/bölünme durumunu veya sürecini ifade etmek için kullanılır (Gilabert, 2020).

Yabancılaşma bireyin belirli bir bağlamla olan ilişkisinin kalitesindeki düşüşle ortaya çıkar ve bu bozulma, memnuniyetsizliğe veya kaybolmuş ya da henüz ulaşılmamış daha iyi bir şeye karşı özlem duymaya yol açar (Stokols, 1975). Özellikle anksiyete, düşük benlik saygısı, düşmanlık, dogmatizm, saldırganlık, yalnızlık, reddedilme ile ilişkili olan yabancılaşmayla karşılaşan kişilerin yalnızca bilişsel işlevsellik açısından bozulmadığı, aynı zamanda sosyal gerçekliği çarpıtmaya ve kaygılarının, korkularının ve belirsizliklerinin yansıtılması yoluyla dünyayı düşmanca ve kaygı yüklü olarak algılamaya eğilimli olduğu saptanmıştır (McClosky & Schaar, 1965).

### ***Yabancılaşmayı Açıklayan Kuramcılar***

Farklı bakış açıları ve tanımlarla ilişkili olarak ilgili alanyazında Hegel, Marx, Fromm, Durkheim, Seeman gibi farklı düşünürler tarafından konunun ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmada Seeman'ın yabancılaşma kuramı temel alınmış olup; literatürde yer alan ilgili diğer kuramlarla birlikte bu başlıkta ele alınmıştır.

**Hegel ve Yabancılaşma.** Hegel alanyazında yabancılaşma ekolünün en önemli temsilcisidir (Williamson & Cullingford, 1997). Hegel'den önce dinsel bir kavram olan yabancılaşma, ilk defa Hegel ile birlikte felsefi olarak ele alınmıştır (Yapıcı, 2004). Hegel yabancılaşmayı insanın, insan ve başkaları tarafından yönetilen nesne olarak ikiye ayrılması sonucunda kendi yarattıklarının kendine yabancı gelmesi olarak tanımlamaktadır (akt.Cevizci, 1999).

**Marx ve Yabancılaşma.** Hegel'in vefatından sonra Marx'ın 1932 yılında yayınlanan 1844 El Yazmaları [Economic and Philosophic Manuscripts of 1844] kitabında çağdaş toplum ve bireyi eleştirmek amacıyla kullanılmış yabancılaşma terimine geniş çaplı yer verilmiş ve bu kitap geniş kitlelere ulaşmıştır (Schacht, 1970). Marx yabancılaşma kavramını kapitalist perspektiften ele almıştır. Yabancılaşma çalışan kişinin doğaya, kendisine, emeğine ve varlığına yabancılaşması; bunların da ilişkili olarak çalışana

yabancılaşması olarak tanımlanmaktadır (Marx, 2013). Yabancılaşan çalışanın kendini işinin dışında hissettiği ve işinin de kendi dışında olduğu, zorla çalıştırıldığına inandığı, üretim sürecinin ve emeğin bir ihtiyacın tatmini değil; sadece kendi dışındaki ihtiyaçları karşılamının bir yolu olduğu söylenebilmektedir (Marx, 2013).

**Fromm ve Yabancılaşma.** Fromm Marx'ın yabancılaşma anlayışını çağdaş topluma uyarlamıştır (Schacht, 1970). Kapitalist toplum insanı sosyolojik süreçle ilişkilendirerek yabancılaşmanın bireyden ve toplumdan etkilenim sonucu ortaya çıktığını savunmaktadır (akt. Ertaylan, 2018). Ona göre yabancılaşan kişi kendisinden ve diğer insanlardan kopmuş, yaptığı eylemleri başkaları için yaptığını düşünen bir hale bürünmektedir (Fromm, 1990). Bu kişi yaptığı işi kendisinin yönetemediğini, sadece para için çalıştığını, sistemin bir kölesi olduğunu, işin merkezinde olmadığını hisseder ve benlik duygusunu kaybetmiştir (Fromm, 1955).

**Durkheim ve Yabancılaşma.** Durkheim yabancılaşmayı anomi olarak ele almıştır (akt. Smith & Bohm, 2008). Anomi kavramı yabancılaşmayla aynı davranışları tanımlayan bir kavram olarak kullanılmaktadır (Horton, 1964). Durkheim modern sanayi toplumunda bireyin ve toplumun işlevselliğindeki doyuruculuğun olmadığını, bu doyumsuzluğun bireyleri anomiyile, diğer bir deyişle düzenli ve kurallı toplumsal bir yaşamdan uzaklaşmayla, huzursuzlukla ve yaşam amacının değersizliğiyle yüzleştirdiğini ve sonuç olarak bireylerin şu anki koşullardan ziyade mutluluğu gelecekte aradıklarını savunmaktadır (akt. Fromm, 1990).

**Seeman ve Yabancılaşma.** Marx, Durkheim gibi filozofların çalışmalarından çıkarımlar yaparak yabancılaşmayı özüne indirgeyen düşünür ise Seeman'dır (Healy, 2020). Yabancılaşmayı sosyopsikolojik bir bakış açısıyla ele alan Seeman, yabancılaşmanın çalışan kişinin var olan potansiyelinin inkârını temsil ettiğini ifade etmiştir (Seeman, 1959; 1967).

Seeman (1959)'a göre yabancılaşmaya karşılık gelen 5 farklı anlam (boyut) mevcuttur. Seeman bu alt anlamları güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve

kendinden yabancılaşma olarak ele almıştır. Birbirlerinden bağımsız olmayan, birbirleriyle ilişki içerisinde olan bu boyutlar (Seeman, 1967) alt başlıkta açıklanmıştır.

### ***Yabancılaşmanın Alt Boyutları***

**Güçsüzlük.** Yabancılaşma en temelde güçsüzlük hissiyle karakterize olan bir durumdur (Horton, 1964). Güçsüzlük Marx tarafından “kontrolün kaybedilmesi” olarak ifade edilmiştir (akt. Sarfraz, 1997). Bireyin çevresinde gelişen olayları, pekiştireçleri ve sonuçlarını kontrol edememesini ifade eder (Seeman, 1959). Dolayısıyla güçsüzlükle yüzleşen bireyler geleceklerinin başkaları tarafından manipülasyon ve şans yoluyla çizildiğini ve hatta kendi gelecekleri üzerinde bir kontrol hakkına sahip olmadıklarını düşünmektedir (Zielinski & Hoy, 1983). Güçsüzlük karar verme, kontrol etme ve hükmedilme bağlamlarında üç ayrı düzey ile karakterizedir (Lukes, 2005). Yoğun güçsüzlük hissine kapılan bireylerde üzüntü, korku, kadercilik, karamsarlık, teslimiyet, kaygı, boyun eğme ve utanç gibi duygular ön plana çıkmaktadır (TenHouten, 2016). Örneğin iş konusunda karar yetkisine çok az sahip olan çalışanlar, kendi dünyalarını da yönetilemez olarak göreceklendir ve bu sebeple sosyal ve kişisel durumların sonuçlarını etkileyebilmek için yeterli güce sahip biri olmadıklarını algılayacaklardır (Seeman, 1967).

**Anlamsızlık.** Anlamsızlık düzenli olmayan bir hayat akışı ya da anomi durumlarında ortaya çıkan bir tepkidir ve yabancılaşmanın güçsüzlük boyutuyla karakterizedir (Horton, 1964; Travis, 1986). Diğer bir deyişle güçsüzlük yaşayan kişi eş zamanlı olarak anlamsızlık yaşamaya da eğilimlidir. Anlamsızlık, bireylerin önemli olaylara katılım gösteremedikleri, geleceğin sonuçlarını tahmin edemedikleri ya da edemeyeceklerini/etkisiz olduklarını hissettikleri durumlarda ortaya çıkmaktadır (TenHouten, 2016). Bahsedilen anlam, bireyin işteki amacını, bu amaca doğru giderken kullanılan araçları ve bu iki olgunun önem ve yeterliliğini kapsamaktadır (Schmidt, 2011). Yani, yüksek bir amaca giden yolda araçların yetersiz olması bir uyumsuzluk yaratacak ve anlamsızlık doğmasını olası kılacaktır (Seeman, 1967).

**Normsuzluk.** Normsuzluk kavramı Durkheim'in "anomi" konseptinden türetilmiştir (Dean, 1961). Bir sistemdeki belirli düzen veya düzensizlik içerisinde var olan kasıtlı ya da kasıtsız kuralsızlığı ve merhametsizliği içermektedir (TenHouten, 2016). Belirli bir hedefe ulaşmak için sosyal olarak onaylanmayan ve uygun olmayan davranışların uygulanması gerektiğine dair yüksek inanca sahip olmak anlamına gelmektedir (Seeman, 1959). Diğer bir deyişle kötü bir sonuç doğurmadığı sürece istenilen her şeyi yapmanın ahlaki olarak kabul edilebilir olduğuna, yasaların aşılabılır olduğuna ve işe yarayan bir davranışın doğru ya da yanlış olmasının bir önemi olmadığına dair inançları barındırır (Kohn, 1976). Düzenli bir kariyerde bağlılık için çok az fırsat sağlayan iş, kuralsız bir yaşam görüşünü teşvik etmekte ve işin bireyi anlamlı bir şekilde bağlamadığı durumlarda, sosyal düzen genellikle kişi tarafından daha az destekleyici ve daha az güvenilir olarak görülmektedir (Seeman, 1967). Genellikle düşük düzey sosyoekonomik statüye sahip bireylerde bu algı daha yüksek olmaktadır (Ross & Mirowsky, 1987).

**Yalıtılmışlık.** Yalıtılmışlık sosyal bir uyum eksikliğinden ziyade, toplumda tipik olarak yüksek değer verilen hedeflerden veya inançlardan soyutlanma ve aynı değeri göstermeme sonucu ortaya çıkan durum şeklinde tanımlanmaktadır (Seeman, 1959; 1972). Bu terim literatürde bazen yalnızlıkla bağdaştırılmaya çalışılsa da burada bahsedilen tercihi bir yalnızlığı değil; anlamlı ilişki kuramamaktan dolayı ortaya çıkan yalnızlığı ifade etmektedir (Schacht, 1970).

Yalıtılmışlık sosyal ve kültürel anlamda olabilmektedir. Sosyal yalıtılmışlık (social isolation) bireyin sistemin normlarına karşı etkisiz kaldığında geliştirdiği kendi normları ve bunlara göre hareket etmesini, kültürel yalıtılmışlık (cultural estrangement) ise bireyin hem önemli hem de gündelik olaylar hakkındaki fikirleri ve görüşlerinin diğer çalışanlardan farklı olduğunu fark ettiği durumda kendisini uyumsuz hissetmesini ifade etmektedir (Sarraz, 1997; Seeman, 1972). Genel anlamda yalıtılmışlık yaşayan çalışanlar bu durumla otoriteden, kurumdaki etkili kişiden, kurumdaki arkadaşlardan ve son olarak saygın çalışanlardan yalıtılmışlık olmak üzere dört şekilde yüzleşmektedir. (Zielinski & Hoy, 1983).

Diğer bir deyişle çalışanın iş sürecindeki motivasyonu ödüllendirilmediğinde kişi kendini kurumsal faaliyetlerden ve kurumdaki kişilerden geri çekmeye başlayacaktır (Seeman, 1967). Ancak kişilerin kurum içi ve kurum dışı olmak üzere sosyal etkinliklere daha fazla katılarak bu durumu azaltabilecekleri de söylenebilmektedir (Calabrese, 1989).

**Kendine Yabancılaşma.** Bu alt boyut yabancılaşmayı kategorileştirmekten ziyade yabancılaşmanın ana fikrine çok yakın bir anlam taşımaktadır (Seeman, 1975). Bireyin gerçekleştirdiği eylemleri kendi için olmaktan çıkıp başkalarına yarar sağlaması ve gelecekte sağlayacağı ödülleri için yapmaya başlamasını ve buna duyulan bağlılığı ifade eder (Seeman, 1959). Diğer bir ifadeyle, kişinin çalışma amacının çocuklarına bakmak, ev geçindirmek gibi en temelde kendisini değil, başkalarını ödüllendiren bir hale bürünmesidir. Sevgi ve aidiyet gibi temel insan ihtiyaçlarının karşılanmadığı, sıklıkla ödüllendirici olmayan faaliyetlerde bulunduğu, ideal ve gerçek benlik arasında tutarsızlığın olduğu durumlarda görülmektedir (Seeman, 1972). Bu kişiler umutsuzluğa kapılmakta ve zamanla üzüntü, bıkkınlık, şaşkınlık, hayal kırıklığı, yalnızlık duygularıyla karşı karşıya kalmaktadır (TenHouten, 2016). Bu sorunun temel kaynağı ise işteki içsel tatmin eksikliği ve kontrol eksikliği olarak görülmektedir (Seeman, 1975). Örneğin çalışanını ödüllendirmeyen işe ayrılan uzun saatler, kişilerde bir hayal kırıklığı ve hoşnutsuzluk duygusu oluşturmakta ve işte yabancılaşma ve önyargılı tutumlar bir arada bulunma eğiliminde olmaktadır (Seeman, 1967).

### ***Yabancılaşma Nedenleri***

Yabancılaşma sosyal yapı ile birey arasındaki bir uyumsuzluğun olması durumunda ortaya çıkan çok boyutlu ruhsal bir durumdur (Wegner, 1975). Bu durumun ortaya çıkmasında farklı etkenler rol oynamaktadır. Literatürde yabancılaşma ile ilişkili olarak hem örgütsel yapı hem de bireysel özellikler ele alınmaktadır (Heaven & Bester, 1986; Marshall ve ark., 2007; Chiaburu ve ark., 2014). Aşağıda yabancılaşma nedenlerine örgütsel yapı ve bireysel özellikler olmak üzere iki başlık halinde yer verilmiştir.



**Örgütsel Yapı.** Örgüt öğelerden, öğeler arasındaki ilişkilerden ve yapıdan oluşan bir birimken; yapı, örgütsel faaliyetin varlığını oluşturan öğeler arasındaki ilişkilerin yüksek birleşimini ifade etmektedir (Ahmady ve ark., 2016). Literatürde yabancılaşma ile ilişkili görülen örgütsel yapı bağlamları aşağıda verilmiştir.

**İş Bölümü.** Örgütsel yapının doğasında olan iş bölümü yabancılaşmanın bir yordayıcısı olarak ele alınmaktadır. İş bölümü bölünen işlerin doğrudan ilişki içinde olması, farklı organizasyon ilkelerini barındırması ve bölünen işler arası çatışmalar yaratabilmesi özelliklerinden dolayı yabancılaşma ile ilişkili görülmektedir (Dudley, 1978). Bu yapının karmaşık ve çok parçalı olması kişilerin uzmanlık alanlarını verilen görev üzerinde az etkiyle uygulamalarına, bu sebeple üretkenlik sürecine daha az dahil olmalarına sebebiyet verirken aynı zamanda çalışanların işe karşı yabancılaşmalarına yol açtığı söylenebilmektedir (Erikson, 1986).

**Aidiyet.** Aidiyet, örgütsel yapının yabancılaşma bakımından olmazsa olmazıdır. Çalışanın kuruma yani içinde bulunduğu bu örgüte karşı aidiyet hissetmemesi çıktılarının ve hatta kendilerinin başkalarına ait olmasından ve bu sebeple işin anlamını ve değerini kaybetmesinden kaynaklanmaktadır (Erikson, 1986). Bu, üretilen ürünün kendi üretim zevkleri için değil başkaları için parayla alınabilen bir şey olması işin anlamını kaybetmesini, kişilerin bir hiyerarşik düzende “çalışan, işçi” durumunda olmalarını ifade etmektedir ve çalışan kişi ile üretilen çıktı ne kadar bireyden uzaksa çalışanın aidiyet hissi o kadar kaybolacak, yabancılaşma eğilimi de bir o kadar artacaktır (Erikson, 1986). Bu sebeple bireylerin yaptıkları işi anlamlı ve değerli bulmaları, işe karşı aidiyet hislerini artıracığından dolayı yabancılaşmayı azaltmaya da yardımcı olabilecektir (Bryant, 2014).

**Kontrol.** Kontrol olarak ele alınan bu kavram bireylerin yapılan iş üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Bireylerin bir kurumda, içinde buldukları örgütte ve hatta yaşadıkları ülkede de risk almaya dair bir yetkilerinin olmaması, çevrelerindeki dünya ve özellikle de kendi yaşamları üzerinde daha az kontrole sahip olduklarını hissetmelerine yol açacaktır (Banai & Reisel, 2003). Örneğin, bireyleri etkileyecek karar verme süreçlerine katılamamak

bir kontrol eksikliğini ifade eder ve yabancılaşma için bir yordayıcı görevi görmektedir (Knoop, 1986).

**Katılım.** Çalışanlar çalışma faaliyetlerine katılımlarını kaybettiklerinde yabancılaşma eğiliminde olurlar. Örneğin bir işçinin makine kullanması, önemli olanın makine olduğunu hissetmesine sebep olurken aynı zamanda kendisinin ruhsuzlaşmasına, hissizleşmesine, tükenmesine, işi bir amaç değil araç olarak görmesine ve yabancılaşmasına yol açar (Erikson, 1986). Bu sebeple çalışanın emeği kurum tarafından üstün tutulduğunda bu eğilimin azalacağını söylemek mümkündür. Bir başka katılım örneği olarak karar verme ve yönetim süreçleri de yabancılaşma üzerinde etki yaratan örgütsel yapı faktörüdür. Çalışanların karar verme süreçlerinde yer almamalarının yabancılaşmanın bir yordayıcısı olduğu söylenebilmektedir (Aiken & Hage, 1966). Bu nedenle çalışanlarının fikirlerine danışan, onları önemli gelişmelerde karar verme süreçlerine dahil eden kurumların, bu kişilerin yabancılaşmalarını önleyebileceği söylenebilmektedir.

**Liderlik.** Liderlik literatürde sıklıkla karşımıza çıkan bir kişilik özelliğidir. Literatürde farklı liderlik özelliklerinin yabancılaşma ile ilişkili olduğu görülmüştür. Örneğin destekleyici liderlik özelliğine sahip yöneticilerin çalışanlar üzerinde yabancılaşmayı azaltıcı bir etkisi olduğu saptanmıştır (Banai & Reisel, 2007; 2003). Düşünceli ve destekleyici liderler çalışanların yüksek iş tatmininin desteklenmesine aracı olmaktadır (Banai & Reisel, 2003). Bununla birlikte etkileşimli liderlik türü (yaratıcılık ve yenilikçilikten ziyade verimli çalışma için çalışanlarını motive eden ve ödül/statü sağlayan liderlik türü) yüksek düzey yabancılaşma ile ilişkili bulunurken dönüşümcü liderlik türü (işin çıktısından ziyade öz yeterlilik, sosyal kimlik, örgüt ve çalışanın değeri bağlamlarına önem göstererek çalışanların içsel motivasyonunu da artıran liderlik türü) düşük düzey yabancılaşma ile ilişkili bulunmuştur (Sarros ve ark., 2002; Kıralı, 2013).

**Bireysel Özellikler.** Literatürde yabancılaşma ile ilişkili görülen bireysel özellikler ile ilgili bazı kavramlar aşağıda verilmiştir.

**Cinsiyet.** Cinsiyetin yabancılaşmayla ilişkisinde literatür kesin ya da ortak fikirli bir yargı henüz bulgulamamıştır. Ancak yabancılaşmayla ilişkili olan iş tatmini ve iş stresi ile cinsiyet ilişkisi bakan çalışmalar mevcuttur. Örneğin alanyazında yapılan bazı araştırmalar kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde iş stresi ve daha düşük düzeyde iş tatmini yaşadıklarını göstermiştir (Wilks & Neto, 2013; Matud, 2004; Pines & Zaidman, 2003; Tytherleigh ve ark., 2007). Ancak farklı ülkelerde yapılan bazı araştırmalarda kadınların erkeklerle karşılaştırıldığında eşit veya daha yüksek düzeyde iş tatminine sahip olduğunu, eşit düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını bildirmiştir (Steitz & Kulpa, 1984; Lowe 2007; Shields 2006).

**Kişilik Özelliği.** Kişilik özellikleri, insanların tutarlı düşünce, duygu ve davranış kalıplarını yansıtmaktadır (Diener ve ark., 2018). Bazı kişilik özellikleri işe yabancılaşmayla ilişkili bulunmuştur. Örneğin depresyon, sosyallik, tepkisel saldırganlık, içe dönüklük ve duygusal değişkenlik gibi özelliklerin işe yabancılaşmanın yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Vinokurov & Kozhina, 2020). Literatürde yer alan, Beş Faktör Kişilik Özellikleri olarak tanımlanan kişilik özellikleri de mevcuttur ve bunlar dışa dönüklük (extroversion), duygusal dengesizlik (neuroticism), uyumluluk (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness) ve açıklık (openness) olarak kategorilere ayrılmaktadır (Somer ve Goldberg, 1999). Yapılan araştırmalarda beş faktör kişilik özelliklerinin özellikle duygusal dengesizlik boyutunda yabancılaşma ile ilişki saptandığı görülmüştür (Alomeroglu ve ark., 2017; Develioğlu & Tekin, 2013; Nasurdin ve ark., 2005)

**Özsaygı.** Özsaygı bireylerin kendi benliği, önemi, değeri ve bunlar hakkındaki düşünceleri, inançları, duyguları anlamında kullanılan bir terimdir (Akhtar & Shaukat, 2016). Vasıfsız işçi, işsiz, ailesini geçindiremeyen veya potansiyelinden daha az bir işte çalışan kişiler düşük özsaygıya sahip olma eğilimindedir (TenHouten, 2016). Aynı zamanda sorumluluk dağılımındaki eşitsizlikler ve bir sistemdeki adaletsizlikler de özsaygıyı azaltmaya yönelik etkiler bırakmaktadır (Gök & Tekin, 2015). Ancak özsaygının yitimindeki asıl kaynak bir başkasının, bir başka güç ve otoritenin kişinin sahip olduklarını ele geçirmesi,

satın alması veya kişiden koparması olarak görülmektedir (Göktürk & Günalan, 2006). Bu doğrultuda özsaygının azalmasının yabancılaşmanın artmasıyla negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilmektedir (Heaven & Bester, 1986).

**Stres.** Çalışma ortamındaki belirsizlik ve kontrol eksikliği, stresin temelini oluşturur (Judge & Colquitt, 2004). Özellikle kurumlardaki adaletsizlik ve aşırı talep, bireyin psikolojisini, fiziksel sağlığını ve davranışlarını etkilerken aynı zamanda bireyin gelecekteki olayları tahmin ve kontrol edemeyeceğine dair düşünceye kapılmasına ve stresin tetiklenmesine sebep olabilmektedir (Elovainio ve ark., 2004; Elovainio ve ark., 2005). Örneğin, bir çalışan yeni bir çalışana kendisinden daha fazla ücret ödendiğini öğrendiğinde bu durum onun stres yaşamasına neden olabilmektedir (Greenberg, 2004). Unutulmamalıdır ki stresli bir çalışma ortamında çalışan kişi bu stresle başa çıkmak için gerekli donanıma sahip olmayabilir (Jamal, 2005). Ayrıca kaygı ve stres durumları bireyleri zorluklarla mücadele etmeye motive edebilirken bazen de bir kaçış mekanizması olarak kullanma durumuna getirebilir (TenHouten, 2016). Bu sebeple stres faktörlerinin öngörülüp ortadan kaldırılması çalışanın sağlığı, işin işleyişi, yabancılaşma ve iş memnuniyeti için önem taşıyabilecektir.

### **Öğretmenlik ve Yabancılaşma**

Yabancılaşma sosyal yaşamın kapsadığı tüm sistemlerde görülmekte ve bu sistemi bileşenleriyle birlikte etkilemektedir. Eğitim de bu sistemlerden birisi olarak tanımlanır ve eğitim sisteminde (okul kurumunda) yabancılaşma okulda çalışanlardan öğrenim görenlere ve ailelerine kadar, kişilerin yapmaları gereken işlerden soğumalarını ya da uzaklaşmalarını ifade eder (Kesik & Cömert, 2014).

Öğretmenin yabancılaşması birçok faktörden kaynaklı olabilmektedir. Örneğin öğretmenlik, eğitim sisteminin sürdürülmesinde temel bir öge olmasına rağmen öğretmenin karar ve kontrol eylemlerini sınırlayıcı yönetmelikler, emeğinin ve çabasının takdir

görmemesi, yalnızlık hissi, kurumsal olanakların ve kaynakların yetersizliği gibi olumsuz sistemsel bileşenler ve çevresel faktörler öğretmenin mesleğe yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Şirin, 2009). Araştırmacılar, kurum yöneticilerinin demokratik olmayan ve otoriter bir yönetim anlayışına sahip olması (Dworkin ve ark., 2003), yöneticilerin öğretmenin mesleki faaliyetleri üzerinde aşırı kontrolcü olması (Cox & Wood, 1980), mesleki dayanışmanın ve kurum içi sosyalliğin az olması (Schlichte ve ark., 2010), görev yaptığı okula karşı aidiyet hissedilmemesi (Edwards, 1995) ile öğretmenin mesleğe yabancılaşmasının bir ilişki içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda öğretmenin mesleğe yabancılaşmasının öğretmenin gördüğü değer, sınıf mevcudunun kalabalıklığı, ders yükü ve yoğun çalışma saatleri, müfredat, öğretmenlere sunulan olanaklar, öğrencinin öğrenmesi, iş doyumu, tükenmişlik gibi faktörler tarafından da etkilendiği söylenebilmektedir (Vavrus, 1989; LeCompte & Dworkin, 1991; Thomson & Wendt, 1995).

Yabancılaşmanın öğretmen üzerinde meslekten soğuma, yaptığı işin anlamsızlaşması, eğitim sürecinin ve mesleğin tekdüze hale gelmesi ve sıkıcılaşması, okulda dışlandığını hissetme gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmesi sebebiyle okul yöneticilerinin okuldaki çalışma şartlarını iyileştirmesi ile personellerine eşit mesafeli bir tutumla adil ve hakkaniyetli davranması önem taşımaktadır (Örücü ve ark., 2022). Yabancılaşma aynı zamanda kısa sürede tüm kurumu etkisi altına alabilmekte ve hem kurum hem de kişi için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Chiaburu ve ark., 2013). Bu sebeple kurumda stres ve çatışma yönetimine yönelik bir destek biriminin açılması, çalışanların yönetsel süreçlere dahil edilmesi, çalışanlar tarafından da kabul edilmiş bir sosyal politikanın geliştirilmesi yabancılaşmanın önlenmesinde ve kişilerin korunmasında yararlı bir etken olabilecektir (Toffler, 1989, Reward, 1989, akt. Şimşek ve ark., 2006).

### ***Tükenmişlik ve Yabancılaşma***

Tükenme ve yabancılaşma arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır (Powell, 1994). Tükenmişlik, çalışan ile iş yeri arasında temelde bir kopukluk veya uyumsuzluktur ve bu durum yabancılaşmanın ortaya çıkardığı sosyal sistemden ayrılma veya uzaklaşma hissine paraleldir (Clark, 1959; Leiter & Maslach, 2004). Aynı zamanda bu iki kavram benzer bileşenlerle bir ilişki içerisindedir. Örneğin iki kavramda da iş yükü önemli bir faktördür. Çalışanlardan yapılamayacak işler yapmalarını istemek, anlık öfkelerin hedefi haline getirmek gibi davranışları içeren iş yükü tükenmişlik için çalışanların kendilerini bitkin, kullanılmış hissetmesine, enerjyi tekrar kazanmak için bir desteğe sahip olmadıklarını düşünmelerine sebep olan bir faktörken (Örücü & Hasırcı, 2020); yabancılaşma için çalışanların kendilerini güçsüz hissetmelerine yol açan, kişilerin yaptıkları işin anlamsızlığını sorgulamalarına ve hatta kendilerini işlerinden soyutlamalarına neden olan bir etkendir (İnanlı & Büyüközkan, 2022). Benzer şekilde iş yerinde kontrol ve katılım durumlarının az olması da her iki durumu etkilemekte, diğer bir deyişle tükenmişliğin ve yabancılaşmanın artmasına sebep olmaktadır (Banai & Reisel, 2003; Aiken & Hage, 1966; Farfán ve ark., 2019). Bu bilgiler ışığında yabancılaşma önlenmezse tükenmişliğin ortaya çıkması veya tükenmişliğin yabancılaşmayı yordaması olasıdır (Ergun Özler & Dirican Özçınar, 2015; Uler, 2020). Bu iki durumu da önleyebilmek için hem bireysel hem de örgütsel farkındalığın artırılması ve bununla ilgili önlemler alınması önem taşımaktadır (Örücü ve ark., 2022).

Tükenmişlik ve yabancılaşma iş yaşamıyla ilgili olan ve belirli psikolojik süreçler gerektiren iki kavramdır (Ergun Özler & Dirican Özçınar, 2014). COVID-19 dönemi de aynı zamanda öğretmenlerin iş yaşamında bir stres faktörü oluşturmuştur (Anderson ve ark., 2020). Bu sebeple yabancılaşma, tükenmişlik ve COVID-19 dönemiyle ilişkili yerli ve yabancı literatürde yer alan çalışmalar geçmişten güncel olacak şekilde ve bu ilişkinin anlaşılması adına İlgili Araştırmalar başlığında verilmiştir.

## İlgili Araştırmalar

### *Türkiye’de Yapılan Araştırmalar*

**Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar.** Bu alt başlıkta okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen ve Türkiye’de yapılan tükenmişlik araştırmalarına yer verilmiştir.

Akman ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde Türkiye’deki farklı illerde çalışan 395 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Çalışmadaki veriler “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Demografik Bilgi Formu” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin tükenmişlik alt boyutlarıyla (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) ilişkili olmadığı, medeni durumun sadece kişisel başarı boyutuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz Toplu (2012) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmüş çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Çalışma 83 okul öncesi öğretmeni ve 484 ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma bulgularında 32-36 yaş arasındaki öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 42 yaş ve üzeri öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmiş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüş; bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin evli ve boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmiş düzeylerinden, evli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise boşanmış öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmiş düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüş; 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüş ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, 21 yıl ve üzeri

mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Tükenmişliğin boyutları açısından öğretmenlerin sahip olunan çocuk sayısı ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ertürk (2012) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmüş olan çalışmada özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve anksiyete düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinin farklı ilçelerinde bulunan ve özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında en az 1 sene görev yapmış olan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Beck Anksiyete Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma bulgularında tükenmişlik ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak aynı ilişkinin devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin anksiyete düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında olduğunu söylemenin mümkün olmadığı, devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterdiği, cinsiyetin hem devlet hem de özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, tükenmişliğin mesleki deneyim ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Şenel ve Buluş (2016) tarafından yürütülmüş araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordaması, tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlikte öz yeterliğin rolü incelenmiştir. Araştırmaya 236 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulguları öz yeterlik algısının tükenmişliği anlamlı olarak yordadığını, duygusal tükenmişlik ile kişisel başarıda azalma boyutlarının birbirleriyle olan ilişkisinde duyarsızlaşma boyutunu etken olduğunu ve tükenmişlik üzerinde öz yeterlik algısının aracı olduğunu saptamıştır.

Mahmood ve Sak (2019) tarafından yürütülmüş çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel sinizm tutumlarının ilişkisi incelenmiştir. Çalışmaya 408 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Örgütsel Sinizm Ölçeği yer



almıştır. Araştırma sonucunda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile örgütsel sinizmin tüm boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken; kişisel başarıda azalma ile örgütsel sinizmin performansı düşüren etkenler boyutu hariç diğer tüm boyutlarıyla arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tonga ve Tantekin Erden (2021) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık puanları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini okul öncesi eğitim veren devlet kurumlarında çalışan 271 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma verilerini toplamak için Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek ve tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu; bilinçli farkındalık ve tükenmişlik seviyeleri arasında negatif ve orta düzey bir ilişki olduğu; bilinçli farkındalık ve tükenmişlik düzeylerinin yaş ve mesleki deneyim gibi bazı kişisel özelliklere göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Şimşek (2023) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmüş çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pandemi dönemindeki mesleki doyumunu, tükenmişliği ve duygusal emeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 53 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Mesleki Doyum Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Duygusal Emek Ölçekleri yer almıştır. Araştırma sonucunda pandemi döneminde okullar kapalı ve açık olduğu her iki dönemde de mesleki doyumun çok yüksek olduğu ve tükenmişliğin çok düşük olduğu; okulların kapalı olduğu dönemde mesleki doyum ile tükenmişliğin alt boyutları arasında negatif ve orta düzey bir ilişkinin olduğu; tüm ölçeklerdeki alt boyutların pandemi sırasındaki ve sonrasındaki puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

**Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar.** Bu alt başlıkta okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen ve Türkiye’de yapılan yabancılaşma araştırmalarına yer verilmiştir.

Kabaklı-Çimen (2018) tarafından yürütülmüş çalışmada devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 288 okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma

düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri genel olarak düşük; güçsüzlük ve normsuzluk boyutlarının kısmen yüksek ve anlamsızlık boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu; yalıtılmışlık ve güçsüzlük alt boyutlarında kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak devlet okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların, özel okul öncesi eğitim kurumlarda çalışanlara göre yabancılaşma, kendine yabancılaşma ve normsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Önder ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen çalışmada son sınıf okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 300 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzey okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma yaşadığı, devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin özeldekilere göre daha fazla duyarsızlaşma ve tükenmişlik yaşadıkları, okula yabancılaşma seviyelerinin üniversite türüne göre farklılaşmadığı, Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının genel lise ve meslek lisesi mezunlarından daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı, Anadolu lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı, Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre daha yüksek anlamsızlık yaşadıkları, yaş ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, genel okula yabancılaşma düzeyi ile yaş arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişki bulunduğu görülmüştür.

Kayaalp ve Özdemir (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere 503 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği, Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yabancılaşma yaşamadıkları; örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik arasında orta düzey ve pozitif yönlü anlamlı, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma arasında orta düzey ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu; örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma durumlarının örgütsel sinizm davranışları üzerinde anlamlı yordayıcı rolü oynadığı saptanmıştır.

Mutlu ve Öcal (2021) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmasını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 227 okul öncesi öğretmenin gönüllü katılımıyla yürütülmüş çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenleri için Mesleki Yabancılaşma Ölçeği (VAS-PT), Örgütsel İklim Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma puanları ile öz-yeterlik inançları ve örgütsel iklim puanları arasında pozitif ve negatif anlamlı ilişki bulunduğu; öğretmenlerin mesleki yabancılaşma puanları ile Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu; Okul Öncesi Öğretmenleri için Mesleki Yabancılaşma Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile Örgütsel İklim Ölçeği'nin "Destekleyici İlke Davranışı", "Samimi Öğretmen Davranışı" ve "İş Arkadaşları Arasında İşbirlikçi Öğretmen Davranışı" puanları arasında negatif yönlü ilişki mevcut olduğu; Örgütsel İklim Ölçeği'nin "Kaygısız Öğretmen Davranışı" ve "Kısıtlayıcı İlke Davranışı" boyutları ile Okul Öncesi Öğretmenleri için Mesleki Yabancılaşma Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki mevcut olduğu saptanmıştır.

Can ve Gündüz (2021) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma seviyeleri ile güç mesafesi ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise eğitim kurumlarında çalışan 497 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Genel Güç Mesafesi Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çok düşük düzey güç mesafesi algısına, orta düzey öz yeterlik algısına, çok düşük düzey işe yabancılaşma algısına sahip olduklarını; genel güç mesafe algıları ile yenilikçi davranış (öz

yeterlik ölçeği) arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğunu; işe yabancılaşmanın cinsiyete, medeni duruma, branşa, mesleki kıdeme göre farklılaştığını ancak eğitim durumuna, görev yapılan okuldaki çalışma yılına göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Özgen ve Erdem (2023) tarafından yapılan araştırmada farklı okul türlerinde ve kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancılaşmanın nedenleri incelenmiştir. Araştırmaya farklı okul tür ve sınıflardan seçilen 7 öğretmen (1 okul öncesi öğretmeni) katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yabancılaşma sebepleri iş, kurum ve iletişimle ilgili faktörler olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler yabancılaşma sebepleri olarak idari sorunları, mesleğin prestij kaybını, ekonomik sorunları, program, araç-gereç-malzeme eksikliğini, çalışma koşullarını, velilerin ilgisizliğini, çevresel baskıları, karar verme süreçlerine katılamamayı, yönetimin olumsuz tutumunu, yöneticilerin atanma koşullarını, okulun fiziki koşullarını, siyasi ve ideolojik düşünceleri, kişisel tutum ve davranışları, bilgi paylaşım yapamamayı ve gruplaşmayı göstermişlerdir.

İlgili literatürde okul öncesi öğretmenliği özelinde tükenmişlik ve yabancılaşma kavramlarını birlikte inceleyen ve hatta bu çalışmada olduğu gibi konuyu COVID-19 pandemisi süreci dahilinde ele alan güncel bir çalışmaya rastlanılmıştır. Örücü ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülmüş Covid-19 Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Eğilimleri İle Tükenmişlik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli bu araştırma pandemi döneminde uzaktan eğitime dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma eğilimleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 196 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda kendine yabancılaşmanın, güçsüzlüğün ve anlamsızlığın tükenmişliği etkilemediği; kuralsızlık ve yalıtılmışlığın tükenmişliği etkilediği saptanmıştır. Her ne kadar bahsi geçen çalışma bu çalışma ile benzerlik gösterse de farklı örneklem, ölçekler ve yöntem kullanılmasıyla birbirinden ayrılmaktadır. Örneğin o çalışma uzaktan eğitim sürecini

deneyimleyen öğretmenlerle yürütülürken bu çalışmaya farklı sebeplerden dolayı uzaktan eğitim yapamayan öğretmenler de (örn. Köy okulunda çalışan öğretmenler) dahil edilmiştir. Aynı zamanda o çalışmada Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılırken bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri için özel olarak geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği (Kıvrı, 2013) kullanılmıştır. Ek olarak bahsi geçen çalışma nicel bir yöntemle dayalıyken bu çalışmada karma yöntem kullanılarak konunun derinlemesine incelenmesine öncelik verilmiştir.

Bu çalışmada yapılan yerli literatür taraması sonucunda öğretmenlerle yapılan yabancılaşma çalışmalarında örgütsel sinizm, demografik özellikler, öz yeterlik, örgütsel iklim gibi konuların üzerinde durulduğu ve bu çalışmalara ilkökul, ortaokul, lise, branş öğretmenliği gibi farklı öğretmenlik dallarının dahil edildiği görülmüştür. Diğer bir deyişle, yerli literatürde okul öncesi öğretmenleri özelinde yürütülen yabancılaşma çalışmalarında sayıca yetersizlik söz konusu olduğu fikri doğmuştur. Bununla birlikte yine okul öncesi öğretmenleri özelinde yürütülen tükenmişlik çalışmalarının sayıca fazla olduğu ancak bu çalışmalarda birbirlerini bu kadar etkilemelerine rağmen (Bkz. Bölüm 2) tükenmişlikle birlikte yabancılaşma konusuna yeterince değinilmediği görülmüştür.

### ***Yurtdışında Yapılan Araştırmalar***

**Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar.** Bu alt başlıkta okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen ve yurtdışında yapılan tükenmişlik araştırmalarına yer verilmiştir.

Tsigilis ve arkadaşları (2006) yürüttükleri bir çalışmada devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan Yunan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve mesleki memnuniyetlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 175 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veriler Çalışan Memnuniyeti Envanteri ve Maslach Tükenmişlik Envanteri aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu; devlette çalışanların özel kurumdakilere göre işten ve

amirlerinden daha memnun oldukları; işin doğasından ve çalışma koşullarından duyulan memnuniyetin, devlette çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin tahminine olumsuz katkıda bulunduğu ve işin doğasından ve doğrudan amirden artan memnuniyet seviyelerinin, özelde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin azalmasıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Sas ve arkadaşları (2011) tarafından yürütülmüş araştırmada öğretmenlerin tükenmişliklerine yönelik etkenler incelenmiştir. Çalışmaya 162 okul öncesi öğretmeni ve ilkokul öğretmeni katılmıştır. Veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermiştir.

Clipa ve Boghean (2015) tarafından yürütülmüş araştırmada Romanya'daki okul öncesi öğretmenlerinin üzerindeki stres faktörlerini ve öğretmenlerin bu faktörlere yönelik algılarını açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmaya iki ilçedeki anaokullarında çalışan 150 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma verileri Mesleki Stres Algı Ölçeği (PBPC) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ve neredeyse yarısının bu mesleği bırakma eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Lee ve Wolf (2019) tarafından yürütülmüş çalışmada Gana'nın Greater Accra Bölgesi'ndeki temsili bir anaokulu öğretmenleri örneğinde tükenmişliğin boyutlarının neler olduğunun ve hangi değişkenlerin tükenmişliği yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 444 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüş ve verileri toplamak amacıyla İş Talepleri Modeli, Materyal Kaynak İndeksi ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma boyutlarında tükendiği; tükenmişliğin kurum türü boyutu özelinde (resmi-özel) anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Li ve arkadaşları (2020) tarafından yürütülmüş çalışmada Çin'deki okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve ilişkili olduğu değişkenler belirlenmiştir. Çalışma 1795 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüş ve çalışmada verileri toplamak amacıyla

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi Depresyon Ölçeğinin (CES-D) Çince versiyonu ve Algılanan Stres Ölçeği-14 kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmış ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri vücut kitle endeksleri, çalıştıkları okul türü, gelir memnuniyeti, depresyon ve algılanan stres ile önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ji ve Yue (2020) tarafından yürütülen çalışmada Çin'deki okul öncesi eğitim kurumlarının örgütsel ikliminin öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkileri ve altında yatan etkenler incelenmiştir. Araştırmaya 436 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma verileri Anaokulu Örgüt İklimi Ölçeği, Anaokulu Öğretmenleri İş-Aile Çatışması Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri Tükenmişlik Ölçeği'nin Çince versiyonları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında, anaokulu örgütsel ikliminin iş-aile çatışması ve öğretmen tükenmişliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu; iş-aile çatışmasının öğretmen tükenmişliği ile pozitif olarak ilişkili olduğu; iş-aile çatışmasının, anaokulu örgütsel ikliminin öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkilerine kısmen aracılık ettiği saptanmıştır.

Benner ve arkadaşları (2023) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmüş araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik belirtileri çocukluk çağı travması ve algılanan dayanıklılık ile incelenmiştir. Araştırmaya 146 öğretmen (okul öncesi öğretmeni, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri) katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, algılanan dayanıklılık duygusu arttıkça öğretmenlerin çocukluk çağı travmasının olumsuz etkisinin ve tükenmişlik belirtilerinin azaldığını saptamıştır.

**Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar.** Bu alt başlıkta okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen ve yurtdışında yapılan yabancılaşma araştırmalarına yer verilmiştir.

Calabrese ve Anderson (1986) tarafından yapılan çalışma 76 öğretmenle yürütülmüş ve veriler Dean'in Yabancılaşma Ölçeği ve Baesley Stres Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmada öğretmen yabancılaşması ve stresin birbirleriyle ilişkisi ve toplumsal cinsiyetin bu durumlar dahilinde farklılaştığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonuçlarında her iki cinsiyet için de stres ve yabancılaşma arasında bir ilişki

olmadığı; kadın öğretmenlerin potansiyel olarak erkek öğretmenlere göre daha yüksek okul ortamı stresi yaşadığı ancak yabancılaşma anlamında bir fark olmadığı; genç ve düşük deneyimli öğretmenlerin yaş olarak büyük ve deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek yabancılaşma yaşadığı saptanmıştır.

Ganza (2001) tarafından yürütülmüş çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin işe ilişkin yabancılaşma düzeylerini belirlemek ve yabancılaşmayı yordayabilecek olan iş ortamını incelemek amaçlanmıştır. Karma desen olarak tasarlanmış ve 60 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüş çalışmada veriler Dean'in Yabancılaşma Ölçeği ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonuçlarında 12 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek yabancılaşmaya sahip olduğu; 5 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlerin yüksek izolasyon yaşadığı; 5-12 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin yüksek güçsüzlük yaşadığı; öğretmenlerin müdürleriyle, meslektaşlarıyla olumlu iletişime sahip oldukları ancak diğer düzeylerdeki öğretmenlerle hiç etkileşim kurmadıkları; öğretmenlerin karar verme süreçlerine dahil edildikleri görülmüştür.

Brooks ve arkadaşları (2008) tarafından yürütülen iki yıllık bir vaka çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin yabancılaşma ve yabancılaşmanın alt boyutlarıyla ilgili deneyim ve yorumları incelenmiştir. Araştırmaya bir devlet lisesindeki 42 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, soyutlanma ve yabancılaşma olmak üzere beş alt yapıdan oluşan bir küme olarak kavrayan kavramsal bir çerçeve aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bu yabancılaşma alt boyutlarının her birini deneyimlediğini, ancak her bir öğretmenin bunları farklı şekillerde yorumladığını; bireysel olarak öğretmenler için yabancılaşma deneyimlerinin durumdan duruma değiştiğini ve zaman içinde geliştiğini; öğretmen yabancılaşmasının değişken-akışkan bir fenomen olduğunu saptamıştır.

Tsang (2018) tarafından yürütülen ve Hong Kong'daki öğretmen yabancılaşmasını incelemeyi amaçlayan çalışmaya 21 öğretmen katılmış ve veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri, istihdam



durumları ve okullardaki yapısal konumları nedeniyle yabancılaşmadan mustarip olabilecekleri; yabancılaşma alt boyutlarının fazla ve az deneyimli öğretmenler arasında farklılık gösterebileceği sonucuna varılmıştır.

Dash ve Vohra (2019) tarafından yürütülen çalışmada Hindistan'daki okul müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmenlerin davranışları, işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılık durumları arasındaki ilişki ve bunlar üzerinde öğretmeni psikolojik güçlendirmenin etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri 12 maddelik Liderlik Güçlendirme Davranışı Ölçeği, 12 maddelik Psikolojik Güçlendirme Ölçeği, İş Becerikliliği Ölçeği, Tek Faktörlü 8 maddelik İşe Yabancılaşma Ölçeği ve 6 maddelik Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya özel kurumlarda çalışan 624 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarında psikolojik güçlendirmenin, güçlendirici liderlik ile iş becerikliliği arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği; iş becerikliliğinin güçlendirici liderlik ile işe yabancılaşma ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği; işe yabancılaşmanın iş becerikliliği ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği saptanmıştır. Ayrıca liderliği güçlendirmenin, iş becerikliliği üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Pan ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinde bireysel özgünlük ve depresyon arasındaki ilişkinin farkındalık ve kendine yabancılaşmanın etkileri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmaya 328 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri Bireysel Özgünlük Ölçeği, Beş Yönlü Farkındalık Anketi, Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği ve Genel Yabancılaşma Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda farkındalık ve kendine yabancılaşmanın, bireysel özgünlük ve depresyon arasında sıralı bir aracı rol oynadığı; bireysel depresyonun yalnızca kişinin kendi olumsuz önyargılarından değil, aynı zamanda kişinin kendi olumlu faktörlerinden de etkilendiği saptanmıştır.

Bu çalışmanın araştırmacısının yaptığı yabancı literatür taraması sonucunda öğretmenlerle yapılan yabancılaşma çalışmalarında stres, toplumsal cinsiyet, iş ortamı, öğretmen algısı, örgütsel bağlılık, depresyon gibi konuların üzerinde durulduğu ve bu

alışmalara yerli literatürde de olduğu gibi ilkokul, lise gibi farklı öğretmenlik dallarının dahil edildiği görölmüştür. Bununla birlikte yine okul öncesi öğretmenleri özelinde yürütölen tükenmişlik çalışmalarının yabancı literatürde de sayıca fazla olduğu ancak bu çalışmalarda da tükenmişliğin yanında yabancılaşma konusuna yeterince değinilmediği görölmüştür. Ayrıca yerli literatürün aksine, yabancı literatürde okul öncesi öğretmenlerinin yabancılaşma ve tükenmişlik durumlarının COVID-19 pandemisi kapsamında ele alındığı bir çalışmaya da rastlanılamamıştır. Bu noktada yapılan bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

## Bölüm 3

### Yöntem

#### Araştırmanın Türü

Çalışma karma yöntem olarak planlanmıştır ve sıralı açıklayıcı (sequential explanatory) desene sahiptir. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel yöntemin bir arada kullanıldığı çalışmaları ifade eder ve bu yöntem sayesinde nitel ve nicel yöntemlerin ayrı ayrı kullanıldığında ortaya çıkacak eksikleri tamamlayarak daha güvenilir bir çalışma yapılmasına olanak sağlar (Gültekin ve ark., 2020). Sıralı açıklayıcı desen araştırmacının önce nicel araştırmayı yürüttüğü, sonuçları analiz ettiği ve daha sonra nitel araştırma ile bunları daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak için sonuçları temel aldığı araştırma yöntemidir (Creswell & Creswell, 2018).

Çalışmanın ilk aşaması olan nicel boyutu korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalarda araştırmacı, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin derecesini, değişkenleri manipüle etme veya kontrol etme amacı gütmeyen, korelasyon istatistiği kullanılarak tespit eder (Creswell, 2015). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin diğer değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amacıyla bir adet demografik bilgi formu, iki adet geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçek yer almıştır.

Çalışmanın ikinci aşaması olan nitel boyutu fenomenolojik araştırma olarak tasarlanmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı, bir araştırmaya katılanların bir fenomen/olgu/olay hakkındaki insani deneyimlerinin özünü belirlemektedir (Creswell & Clark, 2017). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 süreci dönemindeki mesleki yabancılaşma ve tükenmişlik deneyimlerini belirlemek amacıyla bir adet yarı-yapılandırılmış görüşme formu yer almıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ise araştırmalarda nitel, açık uçlu veri toplamak; belirli bir konu hakkında katılımcının düşüncelerini, duygularını ve inançlarını keşfetmek; kişisel ve bazen hassas konuları

derinlemesine incelemek amaçlarıyla kullanılmaktadır (DeJonckheere & Vaughn, 2019). Nitel boyutun raporlanması için SRQR kontrol listesinden rehber olarak yararlanılmıştır (Tekindal ve ark., 2021).

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu/Katılımcılar**

Araştırma evrenini Türkiye’de bulunan okul öncesi öğretmenleri oluştururken; nicel örneklemini gönüllü örneklem yoluyla belirlenen COVID-19 süreci öncesinde herhangi bir kurumda mesleğe başlamış ve COVID-19 sürecinde aynı kurum şartı olmaksızın çalışmaya devam eden, internet erişimine sahip ve sosyal iletişim platformlarını (Facebook, Telegram, Whatsapp, Twitter, Instagram, Zoom) kullanabilen 284 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Gönüllü örneklem, bireyselleştirilmemiş doğası sayesinde araştırmaya katılım kararının katılımcıda olduğu bir örnekleme türüdür (Vehovar ve ark., 2016). Bu örnekleme sosyal medya aracılığıyla ulaşılmada çalışma verilerinin toplandığı ve hala pandemi kaynaklı kapanmaların olduğu dönemde öğretmenlere ulaşımda kolaylık sağlanması, farklı şehirlerdeki öğretmenlere de daha rahat ulaşılabilmesi ve dolayısıyla çalışmanın evrenini temsil etmesi amaçlanmıştır.

Nitel örneklemin büyüklüğü hakkındaki görüşlerse değişmektedir. Fraenkel ve ark. (2012) nitel çalışmalarda örneklemdaki katılımcı sayısının genellikle 1-20 arasında olduğunu belirtirken (s.103); Creswell ve Clark (2017), nitel çalışmalarda az sayıda birkaç kişiyle çalışılmasının daha fazla ayrıntı elde edilmesine ve konu ile ilgili derinlemesine anlayış geliştirilmesine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Bu sebeple bu araştırmanın nitel örneklemini belirlerken, yarı-yapılandırılmış görüşme sürecini kolaylaştırmak ve okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 döneminden önceki tükenmişlik ve yabancılaşma durumlarını çözümlenmek amacı dahilinde nicel örneklem içerisinde tabakalı tesadüfi örnekleme (stratified random sampling) yoluyla ve oranlı olarak seçilmiş 82 okul öncesi öğretmenine e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Tabakalı tesadüfi örnekleme, tesadüfi yolla toplanan verilerin

karakteristik özelliklerinin süreç sonunda elde edilen veri çıktısında eşit oranda temsil edilmesini amaçlar (Creswell & Clark, 2017). Tabakalı örneklemin oranlı olması, çeşitli tabakalara tahsis edilen elemanların sayısı, tabakaların hedef popülasyondaki temsili ile orantılı olmasını hedefler (Daniel, 2011). 82 okul öncesi öğretmeni ile yola çıkılan nitel veri toplama sürecinde veri doyumu elde edilmesi hedeflenmiştir. Veri doyumu, araştırmacının kategorinin özelliklerini geliştirebileceği hiçbir ek veri bulunmaması anlamına gelir. Diğer bir deyişle veri toplanırken benzer veriler tekrar tekrar görüldüğünde, araştırmacı deneysel olarak bir kategorinin doygun olduğundan emin olur (Glaser & Strauss, 2006). Bu çalışmada ise verilerin doyuma ulaştığı noktada, 15 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler sonucunda durdurulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci için gerekli olan izinler sırasıyla ölçeklerin geliştiricilerinden (EK-1), Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (EK-7) ve T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden (EK-2) alınmıştır. COVID-19 dönemi sebebiyle yüz yüze veri toplanamamıştır. Bu sebeple çalışmanın nicel veri toplama araçları çevrimiçi veri toplama platformu olan Google Forms üzerine aktarılmış ve Instagram, Twitter, Facebook, Telegram ve WhatsApp isimli çevrimiçi sohbet platformları üzerinden ilk olarak 06.01.2022 tarihinde çalışmayı tanıtan hesaplar açılarak duyurulmuştur. Ancak duyuru yoluyla belirli zaman diliminde yeterli veri elde edilememesiyle birlikte ücretli reklam hizmeti satın alınması yoluna gidilmiştir. Konuyla ilgili etik kaygılardan dolayı bir uzmana danışılmış ve ücretli reklam verilmesinde etik açıdan bir sorun bulunmadığı görüşü alınmıştır. Bu sebeple Instagram üzerinden paylaşılan duyuru gönderisine araştırmacı tarafından karşılanmış olan ücretli reklam hizmeti alınmış ve algoritma üzerinden hedef kitle belirlenmesi yapılmıştır. Kitlenin ilgi alanları kreş, anaokulu, erken çocukluk eğitimi, çocuk, öğretmen olarak belirlenirken; kadın ve erkek öğretmenlere eşit ulaşabilmek adına cinsiyet kriteri konmamış ve hedef kitlenin yaşı 20-65 olarak belirlenmiştir. Çalışma duyurusu yukarıda bahsedilen ilgi

alanları doğrultusunda karşılıklarına çıkan katılımcı öğretmenler, duyuru üzerinde yer alan çalışma linki aracılığıyla Google Forms'a aktarılan ölçeklerimize gönüllü olarak ulaşmıştır.

Google Forms'a aktarılan veri toplama araçlarını doldurmadan önce katılımcılardan onam formunu okumaları ve gönüllü katıldıklarını aşağıdaki kriterler dahilinde onaylamaları istenmiştir. Araştırmanın dahil edilme kriterleri aşağıdaki şekildedir;

- 1- Mesleğe en az 3 sene önce başlamış olmak
- 2- Aynı kurumda devam etmiş olma şartı olmaksızın, ara vermeden, okul öncesi öğretmeni görev tanımıyla okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaya devam etmiş ve ediyor olmak

Yukarıda verilen koşulları sağladığını beyan eden katılımcılar öncelikle demografik formu doldurmuştur. Bahsi geçen çalışma koşullarını okumamış olmaları ihtimalini ortadan kaldırmak için demografik form içerisine ayrıca yerleştirilmiş "Meslekte kaçınıcı yılınız?" sorusuna cevaben "0-2" seçeneğini işaretleyen katılımcılar yukarıda ifade edilen 1. dahil edilme kriterine uymadığı için veri sürecinden çıkartılmıştır. Demografik formu tamamladıktan sonra katılımcılar tükenmişlik ve yabancılaşma ölçeklerini doldurmuştur. Hazırlanan çevrimiçi anket sonunda araştırmanın ikinci aşaması olan nitel görüşme kısmına gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin e-posta bırakması rica edilmiştir. Toplanan bu nicel veriler araştırmanın planlanan süresi gereği ve veri akışının yavaşlaması dolayısıyla 21.04.2022 tarihinde 284 katılımcı ile durdurulmuştur.

Nicel verilerin analizi tamamlandıktan sonra nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. E-postasını bırakan ve görüşmeye katılmaya istekli olduğunu anket içerisinde beyan eden öğretmenler öncelikle tükenmişlik ve yabancılaşma alt boyutlarından aldıkları puanlar doğrultusunda tesadüfi ancak oranlı olarak sırasıyla *düşük-orta-yüksek* ve *çok düşük-düşük-kısmen yüksek-yüksek-çok yüksek* olarak tabakalara ayrılmışlardır. Tabakalara ayrılan 82 öğretmene veri doyumunu yapılması planlanmış ve çalışmanın ikinci aşamasını açıklayan bir e-posta gönderilmiştir. Bu e-posta içerisinde öğretmenlere ikinci aşamaya

katılmaları durumunda adlarına ağaç bağışı yapılacağı belirtilmiştir ancak dönüş alınamamıştır. Aynı e-posta tekrar hazırlanmış ve aynı kişilere bu sefer hediye kitap gönderisi yapılacağı ifadesi eklenerek tekrar gönderilmiştir. Öğretmenler bu sefer katılmaya daha istekli olmuşlardır. Şartları kabul edip çalışmaya gönüllü katılmak istediklerini beyan eden öğretmenlerle, öğretmenlerin ve araştırmacının uygun olduğu ortak bir gün ve saatte Zoom programı üzerinden yalnızca 1 defa olmak üzere 50'şer dakikalık görüşmeler, uzman görüşü alınmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme başında araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın genel amacından bahsetmiş, araştırma kurallarını tekrar aktarmış ve katılımcılardan ikinci bir gönüllü katılım onayı almıştır. Öğretmenler görüşmeye ev gibi kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda katılmışlardır. Görüşme boyunca katılımcıların ses ve görüntüleri, izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlere seçtikleri bir kitap hediye olarak iletilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan elektronik teşekkür belgesi yollanmıştır (EK-6). Görüşmeler sonunda araştırmacı veri doyumuna karar vermiş ve nitel veri toplama süreci 15 katılımcıyla 13.10.2022 tarihinde tamamlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada Demografik Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (İnce & Şahin, 2015) ve Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği (Kıhrı, 2013) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

### ***Demografik Bilgi Formu***

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve katılımcıların demografik bilgilerini içeren 15 soruluk bir formdur. Bu formda yer alan cinsiyet, yaş, medeni hal, çocuk sahibi olma durumu, meslekte geçirilen yıl, çalışılan kurumun türü ve COVID-19 kaynaklı kayba sahip olma durumu soruları katılımcıların tanıtıcı bilgilerini toplama amacı taşımaktadır. Katılımcılardan bunlar dışında kişisel ve tanımlayıcı bir bilgi istenmemiştir.

### **Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu**

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (EK-3), Nuri Barış İnce ve Ali Ekber Şahin tarafından, Maslach ve Jackson'ın geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Maslach, Jackson ve Schwab tarafından eğitimcilere uyarlanarak elde edilmiş formunun 2015 yılında Türkçe'ye uyarlanmış halidir (İnce & Şahin, 2015). Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçek duygusal tükenme (9 madde), duyarsızlaşma (5 madde) ve kişisel başarı (8 madde) olmak üzere 3 alt boyuta sahiptir. 7'li likert tip bir ölçek olan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu uygulanan eğitimciler, Hiçbir zaman seçeneğinden 0; Yılda birkaç kez seçeneğinden 1; Ayda bir kez seçeneğinden 2; Ayda birkaç kez seçeneğinden 3; Haftada bir kez seçeneğinden 4; Haftada birkaç kez seçeneğinden 5; Her gün seçeneğinden 6 puan almaktadır. Ölçeğin puanlamasında duygusal tükenme boyutunda en yüksek alınabilecek puan 54, ve duyarsızlaşma boyutunda 30 ve kişisel başarı boyutunda 48 puan olarak belirlenmiştir. Envanterin üç boyutundan alınabilecek puan aralıkları ve bu aralıkların karşılık geldiği düzeyler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

#### *MTE-EF Puanlama Anahtarı*

Alt Boyutlar	Düzeyler		
	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Duygusal Tükenme	0-16	17-26	27 ve üzeri
Duyarsızlaşma	0-8	9-13	14 ve üzeri
Kişisel Başarı	37 ve üzeri	31-36	0-30

Alt boyutlardan kişisel başarı boyutu ters yönlü ilişkiyi göstermektedir. Bu sebeple bu boyut azalan kişisel başarı duygusunu ifade etmektedir. Kişisel başarı boyutundan yüksek puan alan bireylerin tükenmişlik düzeyleri daha düşük sayılmaktadır. Örneğin duygusal tükenme boyutunda 45 puan alan bir birey yüksek düzey tükenmişlikle yüzleşmekte, yani işe gitmek için gerekli enerjiye bile sahip olmadığı ver duygusal anlamda bitkin olduğunu düşünmekteyken; kişisel başarı boyutunda 45 puan alan bir birey düşük



düzey tükenmişlik yaşamakta, diğer bir deyişle kendisini bu meslekte hala başarılı görmektedir.

Oluşturulan bu ölçeğin uyarlama pilot çalışmaları Ankara'da görev yapan 220 devlet okulu öğretmeniyle yürütülmüş ve sonrasında 540 öğretmenden elde edilen asıl veriler toplanmıştır. Geçerlilik analizini doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanarak yapmışlardır. Verilerin uyum indeksleri  $\chi^2/sd=4,3$ , RMSEA=0,07, CFI=0,94, NFI=0,93, GFI=0,87, AGFI=0,84 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değeri duygusal tükenme boyutu için 0,88, duyarsızlaşma boyutu için 0,78, kişisel başarı boyutu için ise 0,74 olarak hesaplanmıştır ve araştırmacılar bu bilgiler ışığında formun geçerli-güvenilir olduğuna karar vermişlerdir.

Bu çalışmada da MTE-EF'nin Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Değerlerin duygusal tükenme boyutunda 0,92, duyarsızlaşma boyutu için 0,86, kişisel başarı boyutu için 0,95 olduğu saptanmıştır. Bulunan bu değerlerin ölçeğin geliştirilme sürecindeki sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilmektedir.

### ***Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği***

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği (EK-4) Gülşen Kırkı tarafından Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı kapsamında geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları İstanbul'da bulunan 70 adet okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 231 okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür ve tamamlanmıştır.

69 maddeden oluşan ölçek anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk alt boyutlarına sahiptir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. 5'li likert tip modele uygun geliştirilmiş ölçek uygulanan bireyler Kesinlikle katılıyorum seçeneğinden 5; Katılıyorum seçeneğinden 4; Kararsızım seçeneğinden 3; Katılmıyorum seçeneğinden 2; Kesinlikle katılmıyorum seçeneğinden 1 puan almaktadır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puan ne kadar yüksek olursa öğretmenlerin o

kadar yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları kabul edilmiştir. Alt boyutlar ve bu alt boyutlara ait maddeler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Alt Boyutlar ve Madde Numaraları*

No	Faktör Adı	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
1.	<i>Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)</i>	17	2, 9, 13, 16, 18, 19, 22, 25, 28, 34, 47, 49, 57, 58, 59, 60, 68
2.	<i>Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation)</i>	17	4, 6, 11, 12, 14, 17, 20, 29, 32, 37, 41, 52, 55, 61, 63, 65, 69
3.	<i>Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement)</i>	16	1, 24, 26, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 44, 45, 54, 56, 62, 64
4.	<i>Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)</i>	13	3, 5, 8, 10, 15, 21, 23, 31, 35, 39, 46, 51, 66
5.	<i>Normsuzluk (Normlessness)</i>	6	7, 43, 48, 50, 53, 67
	Toplam	69	

Alt boyutların Cronbach alfa değerleri araştırmacılar tarafından  $\alpha=0,96$  (Anlamsızlık Duygusu);  $\alpha=0,96$  (Yalıtılmışlık Duygusu);  $\alpha=0,91$  (Kendine Yabancılaşma);  $\alpha=0,91$  (Güçsüzlük Duygusu); ile  $\alpha=0,823$  (Normsuzluk) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı içinse Cronbach alfa değeri  $\alpha=0,96$ ; Guttman değeri  $G=0,781$ ; Spearman Brown değeri  $S=0,781$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek olduğunun kanıtlandığına karar verilmiştir. Faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda tüm faktörler ve toplam arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkiler faktörler arasında en yüksek anlamsızlık alt boyutu ile kendine yabancılaşma alt boyutu arasında ( $r=0,535$ ;  $p<0,001$ ) ; en düşük de kendine yabancılaşma alt boyutu ile yalıtılmışlık alt boyutu arasında ( $r=0,251$ ;  $p<0,001$ ) gerçekleşmiştir. Söz konusu sonuçlar tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını göstermiş ve bu analizler sonucunda araştırmacılar ölçeğin geçerli-güvenilir olduğunun kanıtlandığına karar vermişlerdir.

Bu çalışmada da Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach alfa değerleri  $\alpha=0,91$  (Anlamsızlık Duygusu);  $\alpha=0,88$  (Yalıtılmışlık Duygusu);  $\alpha=0,73$  (Kendine Yabancılaşma);

$\alpha=0,90$  (Güçsüzlük Duygusu); ile  $\alpha=0,61$  (Normsuzluk) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı içinse Cronbach alfa değeri  $\alpha=0,96$  bulunmuştur. Bulunan bu değerlerin ölçeğin geliştirilme sürecindeki sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilmektedir.

Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için Kabaklı-Çimen'in (2018) bu ölçeği kullandığı çalışması baz alınmış ve 4,20-5,00 (çok yüksek); 3,40-4,19 (yüksek); 2,60-3,39 (kısmen yüksek); 1,80-2,59 (düşük); 1,00-1,79 (çok düşük) aralıkları kullanılmıştır. Bununla birlikte yine Kabaklı-Çimen'in çalışmasında olduğu gibi ortalama puanları arasındaki anlamlı farkların test edilmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemisinden önceki ve COVID-19 pandemisi sırasındaki deneyimlerini, meslekleriyle ilgili görüşlerini ve mesleğe dair yabancılaşma ve tükenmişlik durumlarını öğrenmek ve yorumlamak amacıyla hazırlanmıştır (EK-5). Form temelde 15 adet açık uçlu sorudan oluşmuştur ancak bu bir görüşme sürecidir, bu sebeple öğretmenlerin verdiği cevaplara göre detaylandırma soruları eklenmiştir. Örnek görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

Soru 2- Okul öncesi öğretmenliği mesleğini tanımlar mısınız?

Soru 11- Şu anda kurumunuzda var olan kurallar ve zorunluluklar hakkında düşünceleriniz nelerdir?

-Bu kurallara ve zorunluluklara uyumunuzla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Soru 13- Kendinizi mesleğinize karşı yabancılaşmış hissediyor musunuz?

-Sizce sebepleri ne olabilir? Pandemi öncesinde de aynı şeyleri hissediyor muydunuz?

Soru 14- Mesleğinizi yaparken tükenmişlik yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

-Böyle düşünmenize neden olan etkenleri açıklayabilir misiniz?

Pandemi öncesinde de aynı şeyleri hissediyor muydunuz?

### **Verilerin Analizi**

Ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak alınan en düşük ve en yüksek puan, puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, medyan, çeyrekler arası uzaklık verilmiştir. Değişkenlere ait verilerin normal dağılımı çarpıklık ve basıklık değerleri ve Shapiro Wilk normallik testi ile değerlendirilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre veriler Spearman ve Pearson korelasyon analizi, Kruskal-Wallis testi, Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çoklu karşılaştırma testi olarak normal dağılmayan değişkenlerde Dunn-Bonferroni testi kullanılmış, medyan (M) ve çeyrekler arası uzaklık (IQR) değerleri çoklu karşılaştırmalarda göz önünde bulundurulmuş ve  $p < 0,05$  değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile MAXQDA 2022 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerle ilgili kavramlara ve ilişkilere ulaşma yöntemini ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu analiz yöntemiyle öğretmenlerin COVID-19 pandemisi öncesine yönelik tükenmişlik ve yabancılaşma durumları ile ilgili toplanan veriler Yıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği gibi kavramsallaştırılmış, kodlanmış, temalara yerleştirilmiş, ve bu kodlar ve temalar mantık çerçevesinde düzenlenmiş, bulgular ayrı ayrı ortaya konmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bu nitel veriler, nicel verilerle birlikte yorumlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguları desteklemek amacıyla alıntılara ve alıntısı yapılan kişilerin demografik bilgilerine çalışmada yer verilmiştir.

### **Nicel Verilerin Normallik Analizleri**

Değişkenler arası farkın tespitinden önce normallik testleri yapılmıştır. Ölçeklerin kendi içlerinde normal dağılım durumları çarpıklık ve basıklık katsayıları esas alınarak değerlendirilmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1,96 ve +1,96 arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Hair ve ark., 2019). Ölçek verilerinin değişkenlere göre normal dağılım durumları ise Kolmogorov-Smirnov'a göre çok daha güçlü bulunan Shapiro-Wilk ile incelenmiştir (Razali & Wah, 2011).

**Tükenmişlik Ölçeğinde Normal Dağılım.** Tablo 3'te tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3**

#### *Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Normallik İstatistikleri*

Boyutlar	Alt boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
T	T1	284	0,796	-0,386
	T2	284	3,539	14,051
	T3	284	-0,900	-0,595

T=Tükenmişlik; T1=Duygusal tükenme; T2=Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; N=örneklem sayısı.

Alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla duygusal tükenme için 0,796 ve -0,386; duyarsızlaşma için 3,539 ve 14,051; kişisel başarıda azalma için -0,900 ve -0,595'tir. Tükenmişlik alt boyutlarının değerlerine bakıldığında duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma alt boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta olmasından dolayı normal dağılım gösterdiği söylenebilirken duyarsızlaşma boyutunda normal dağılım görülmemektedir.

**Yabancılaşma Ölçeğinde Normal Dağılım.** Tablo 4'te yabancılaşma ölçeğinin alt boyutlarına çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

**Tablo 4***Yabancılaşma Alt Boyutlarına Göre Normallik İstatistikleri*

Boyutlar	Alt boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
Y	Y1	284	0,861	0,039
	Y2	284	0,708	-0,147
	Y3	284	0,112	0,157
	Y4	284	0,605	-0,562
	Y5	284	-0,152	-0,541
	YT	284	0,606	-0,195

Y=Yabancılaşma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; ss=standart sapma; N=örneklem sayısı.

Tablo 4'e göre alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla anlamsızlık için 0,861 ve 0,039; yalıtılmışlık için 0,708 ve -0,147; kendine yabancılaşma için 0,112 ve 0,157; güçsüzlük için 0,605 ve -0,562; normsuzluk için -0,152 ve -0,541; toplam yabancılaşma puanı için 0,606 ve -0,195'tir. Yabancılaşmanın toplam ve alt boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

Yabancılaşma ve tükenmişlik alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında (Tablo 3, Tablo 4) duyarsızlaşma alt boyutu hariç diğer alt boyutlar normal dağılım göstermiştir. Bu sebeple birinci alt probleme yanıt aramak üzere yapılacak korelasyon analizinde duyarsızlaşma alt boyutuyla birlikte bakılacak tüm alt boyutlar için parametrik olmayan (Spearman) testlerin, diğer alt boyutlar için parametrik testlerin (Pearson) kullanılması uygun bulunmuştur. Korelasyon katsayısının (r) 0-0,10 olması ihmal edilebilir; 0,11-0,39 düşük; 0,40-0,69 orta; 0,70-0,89 yüksek ve 0,90-1,00 çok yüksek korelasyon olarak yorumlanmıştır (Schober ve ark., 2018).

**Yaşa Göre Normal Dağılım.** 50 ve üzeri yaş grubunda veri sayısı çok az olduğu için (n=7) analize dahil edilmemiştir. Alt boyutların yaşa göre normal dağılım durumları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5***Alt Boyutların Yaşa Göre Normal Dağılım Durumu*

Boyutlar	yaş	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
T1	20-25	0,960	20	0,547
	26-31	0,916	93	0,000**
	32-37	0,903	81	0,000**
	38-43	0,901	61	0,000**
	44-49	0,870	22	0,008**
T2	20-25	0,515	20	0,000**
	26-31	0,585	93	0,000**
	32-37	0,540	81	0,000**
	38-43	0,502	61	0,000**
	44-49	0,580	22	0,000**
T3	20-25	0,763	20	0,000**
	26-31	0,870	93	0,000**
	32-37	0,860	81	0,000**
	38-43	0,817	61	0,000**
	44-49	0,859	22	0,005**
Y1	20-25	0,936	20	0,199
	26-31	0,947	93	0,001**
	32-37	0,909	81	0,000**
	38-43	0,897	61	0,000**
	44-49	0,864	22	0,009**
Y2	20-25	0,956	20	0,004**
	26-31	0,927	93	0,000**
	32-37	0,943	81	0,007**
	38-43	0,941	61	0,208
	44-49	0,864	22	0,009**
Y3	20-25	0,972	20	0,805
	26-31	0,988	93	0,581
	32-37	0,985	81	0,445
	38-43	0,957	61	0,030*
	44-49	0,929	22	0,116
Y4	20-25	0,973	20	0,826
	26-31	0,948	93	0,001**
	32-37	0,926	81	0,000**
	38-43	0,902	61	0,000**
	44-49	0,942	22	0,214
Y5	20-25	0,968	20	0,707
	26-31	0,966	93	0,016*
	32-37	0,972	81	0,070
	38-43	0,981	61	0,483
	44-49	0,961	22	0,520
YT	20-25	0,958	20	0,496
	26-31	0,978	93	0,114
	32-37	0,951	81	0,004**
	38-43	0,925	61	0,001**
	44-49	0,967	22	0,641

\*p<0,05; \*\*p<0,01; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma.

Tablo 5'e göre tükenmişliğin ve yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre en az 1 grup normal dağılım göstermediği için (p<0,05) Kruskal-Wallis uygulanarak farkın varlığının tespit edilmesi uygun bulunmuştur.

**Medeni Hale Göre Normal Dağılım.** Alt boyutların medeni hale göre normal dağılım

durumları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Alt Boyutların Medeni Hale Göre Normal Dağılımı*

Boyutlar	medeni hal	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
T1	evli	0,901	214	0,000**
	bekar	0,934	70	0,001**
T2	evli	0,521	214	0,000**
	bekar	0,540	70	0,000**
T3	evli	0,843	214	0,000**
	bekar	0,849	70	0,000**
Y1	evli	0,917	214	0,000**
	bekar	0,938	70	0,002**
Y2	evli	0,947	214	0,000**
	bekar	0,950	70	0,007**
Y3	evli	0,985	214	0,023*
	bekar	0,992	70	0,944
Y4	evli	0,937	214	0,000**
	bekar	0,942	70	0,003**
Y5	evli	0,988	214	0,082
	bekar	0,969	70	0,080
YT	evli	0,958	214	0,000**
	bekar	0,966	70	0,053

\*p<0,05; \*\*p<0,01 T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma.

Tablo 6'ya bakıldığında tüm alt boyutlarda evli ya da bekar grubunun en az birinde normal dağılım gözlenmediği için ( $p<0,05$ ) tüm alt boyutlar için Mann Whitney U testinin uygulanması uygun bulunmuştur.

**Çocuk Sahibi Olmaya Göre Normal Dağılım.** Alt boyutların çocuk sahibi olma

değişkenine göre normal dağılım durumları Tablo 7'de verilmiştir.



**Tablo 7***Alt Boyutların Çocuk Sahibi Olmaya Göre Normal Dağılımı*

Boyutlar	çocuk	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
T1	var	0,881	154	0,000**
	yok	0,939	130	0,000**
T2	var	0,467	154	0,000**
	yok	0,590	130	0,000**
T3	var	0,830	154	0,000**
	yok	0,855	130	0,000**
Y1	var	0,915	154	0,000**
	yok	0,942	130	0,000**
Y2	var	0,941	154	0,000**
	yok	0,964	130	0,001**
Y3	var	0,985	154	0,094
	yok	0,978	130	0,031*
Y4	var	0,920	154	0,000**
	yok	0,960	130	0,001**
Y5	var	0,988	154	0,204
	yok	0,960	130	0,001**
YT	var	0,945	154	0,000**
	yok	0,984	130	0,134

\*p<0,05; \*\*p<0,01; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma.

Tablo 7y'e bakıldığında tüm alt boyutlarda çocuk sahibi olan ve olmayan grubunun en az birinde normal dağılım gözlenmediği için (p<0,05) tüm alt boyutlar için Mann Whitney U testinin uygulanması uygun bulunmuştur.

**Mesleki Deneyime Göre Normal Dağılım.** Alt boyutların mesleki deneyim yılı değişkenine göre normal dağılım durumları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8***Alt Boyutların Mesleki Deneyim Yılına Göre Normal Dağılımı*

Boyutlar	Meslekteki yıl	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
T1	3-8	0,945	111	0,000**
	9-14	0,881	110	0,000**
	15+	0,883	63	0,000**
T2	3-8	0,572	111	0,000**
	9-14	0,499	110	0,000**
	15+	0,583	63	0,000**
T3	3-8	0,861	111	0,000**
	9-14	0,841	110	0,000**
	15+	0,798	63	0,000**
Y1	3-8	0,947	111	0,000**
	9-14	0,914	110	0,000**
	15+	0,897	63	0,000**
Y2	3-8	0,963	111	0,004**
	9-14	0,942	110	0,000**
	15+	0,912	63	0,000**
Y3	3-8	0,987	111	0,332
	9-14	0,977	110	0,053
	15+	0,980	63	0,402
Y4	3-8	0,960	111	0,002**
	9-14	0,935	110	0,000**
	15+	0,886	63	0,000**
Y5	3-8	0,964	111	0,004**
	9-14	0,982	110	0,134
	15+	0,986	63	0,711
YT	3-8	0,981	111	0,123
	9-14	0,956	110	0,001**
	15+	0,917	63	0,000**

\*p<0,05; \*\*p<0,01 T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma.

Tablo 8'e bakıldığında Kendine Yabancılaşma hariç, tüm alt boyutlarda grupların en az birinde normal dağılım gözlenmiştir ( $p<0,05$ ). Alınan uzman görüşü doğrultusunda Kendine Yabancılaşma alt boyutu dahil olmak üzere tüm alt boyutlar için Kruskal Wallis analizinin uygulanması uygun bulunmuştur.

**Kurum Türüne Göre Normal Dağılım.** Alt boyutların kurum türü değişkenine göre normal dağılım durumları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9***Alt Boyutların Kurum Türüne Göre Normal Dağılımı*

Boyutlar	Kurum türü	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
T1	özel kurum	0,907	99	0,000**
	resmi kurum	0,909	185	0,000**
T2	özel kurum	0,538	99	0,000**
	resmi kurum	0,523	185	0,000**
T3	özel kurum	0,844	99	0,000**
	resmi kurum	0,841	185	0,000**
Y1	özel kurum	0,932	99	0,000**
	resmi kurum	0,928	185	0,000**
Y2	özel kurum	0,961	99	0,005**
	resmi kurum	0,945	185	0,000**
Y3	özel kurum	0,979	99	0,110
	resmi kurum	0,992	185	0,363
Y4	özel kurum	0,948	99	0,001**
	resmi kurum	0,938	185	0,000**
Y5	özel kurum	0,974	99	0,046*
	resmi kurum	0,983	185	0,027*
YT	özel kurum	0,966	99	0,011*
	resmi kurum	0,968	185	0,000**

\*p<0,05; \*\*p<0,01; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma

Tablo 9’da verildiği üzere tüm alt boyutlarda özel ve resmi grubunun en az birinde normal dağılım gözlenmediği için ( $p<0,05$ ) tüm alt boyutlar için Mann Whitney U testinin uygulanması uygun bulunmuştur.

**Nitel Verilerin Analizi ve Güvenilirliği**

Görüşmeler sırasında katılımcı öğretmenlerin hem ses kaydı alınmış hem de araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuştur. Gerçekleştirilen her bir görüşmeden sonra (yeni bir görüşmeye geçmeden önce) kayıtlı ses dosyalarının Word dosyasına dökümü araştırmacı tarafından gözlem notlarıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Her bir döküm hazır hale geldikten sonra birer kez daha araştırmacı tarafından ses kaydı eşliğinde gözden geçirilmiş ve eksik veri olmadığı teyit edilmiştir. Hazır hale gelen her bir döküm MAXQDA 2022 programı üzerine aktarılmış ve program üzerinde kodlanmaya başlanmıştır.

Program üzerine aktarılan dökümlerin analizinde Miles ve Huberman’ın (1994) da önerdiği aşağıdaki yol izlenmiştir:

- 1-Veriler kodlanmıştır,
- 2-Kodlar kategorileştirilmiş, kategoriler temalaştırılmıştır,
- 3-Kod, kategori ve temalar düzenlenmiştir,
- 4-Bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan bu içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla daha önce içerik analizi deneyimi olan iki uzman, araştırmacıyla eş zamanlı olarak 5 dökümün kodlamasını gerçekleştirmiştir. Kodların uyumluluğunun ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin ölçülmesi amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki güvenilirlik formülü kullanılmıştır:

$$\frac{\text{mutabık olunan kod sayısı}}{\text{mutabık olunan kod sayısı} + \text{mutabık olunmayan kod sayısı}}$$

Miles ve Huberman (1994) yukarıda verilen formül sonucunda kodlayıcılar arasında %80 uyum çıkmasının yeterli olabileceğine işaret etmiştir. Araştırmamızda ise formül doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri %86,6 olmasıyla yeterli bulunmuştur. 15 dökümün kodlamalarının bittiği noktada araştırmacı artık veri doyumuna eriştiğine karar vermiş ve görüşme sürecini sonlandırmıştır. Elde edilen kodlar frekanslarıyla birlikte MAXQDA 2022 aracılığıyla görselleştirilmiştir. Görseller üzerinde verilen frekanslar her bir koda kaç öğretmenin işaret ettiğini ifade etmiştir. Aynı kategoride bulunan kod frekanslarının toplamının toplam öğretmen sayısına eşit olmamasının nedeni her bir öğretmenin birden fazla koda değinebilmiş olmasından kaynaklanmıştır. Kategorileri ve temalarıyla birlikte tanımlanan bu kodlar öğretmenlerin demografik bilgileriyle birlikte verilmiş ve nicel verilerle harmanlanarak yorumlanarak raporlaştırılmıştır (Bkz. Bölüm 4).

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

#### Nicel Veriler

#### *Betimleyici İstatistikler ve Boyutların İlişkisi*

Anketlere katılım göstermeyi kendi rızasıyla kabul eden 377 kişinin 93'ü "en geç 2019 Mart ayından formun doldurulduğu tarihe kadar herhangi bir kurumda okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyor olma" koşulunu sağlamadığı için dışlanmış ve bu veriler çıkarıldığında kalan 284 veri üzerinden nicel analiz gerçekleştirilmiştir. Katılım gösteren kişilerin demografik bilgilerinin yüzde ve frekans verileri Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

#### *Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	Grup	Frekans	Yüzde
Yaş	20-25	20	7,0
	26-31	93	32,7
	32-37	81	28,5
	38-43	61	21,5
	44-49	22	7,7
	50 ve üzeri	7	2,5
	Toplam	284	100
Cinsiyet	Kadın	279	98,2
	Erkek	5	1,8
	Toplam	284	100
Medeni hal	Evlü	214	75,4
	Bekar	70	24,6
	Toplam	284	100
Çocuk sahibi olma durumu	Var	154	52,2
	Yok	130	48,8
	Toplam	284	100
Meslekteki yıl	3-8	111	39,1
	9-14	110	38,7
	15+	63	22,2
	Toplam	284	100
Çalışılan kurum türü	özel	99	34,9
	resmi	185	65,1
	Toplam	284	100
COVID-19 kaynaklı kayıp durumu	Evet	54	19
	Hayır	230	81
	Toplam	284	100

Tablo 10'a göre katılımcıların (n=284) %32,7'si 26-31 yaş aralığında; %98,2'si kadın; %75,4'ü evli; %52,2'si çocuk sahibi; %39,1'u 3-8 yıldır bu mesleği yapıyor; %65,1'inin çalıştığı kurum resmi kurumdur. Aynı zamanda bu katılımcıların %81'i COVID-19 kaynaklı

kayıp yaşamamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarına göre betimleyici istatistikleri Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Betimleyici İstatistikler*

Boyutlar	Alt boyutlar	N	En Az	En Yüksek	$\bar{x}$	ss
T	T1	284	0	54	16,72	12,897
	T2	284	0	25	1,94	3,967
	T3	284	0	48	33,57	13,762

T=Tükenmişlik; T1=Duygusal tükenme; T2=Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; ss=standart sapma; N=örneklem sayısı.;  $\bar{x}$ =ortalama.

Tablo 11’de tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin alınan en az ve en yüksek puan, puanların ortalamaları, standart sapma değerleri yer almaktadır. Tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme alt boyutunda alınan puanlar 0-54 arasında, duyarsızlaşma alt boyutunda alınan puanlar 0-25 arasında, kişisel başarıda azalma alt boyutunda alınan puanlar 0-48 arasında değişmektedir. Bununla birlikte duygusal tükenme alt boyutunda alınan puanların ortalaması 16,72; duyarsızlaşma alt boyutunda alınan puanların ortalaması 1,94; kişisel başarıda azaltma alt boyutunda alınan puanların ortalaması 33,47 olmuştur. Standart sapmalara bakıldığında duygusal tükenmişlik ss=12,897; duyarsızlaşma ss=3,967; kişisel başarıda azalma ss=13,762’dir.

Ortalamalar baz alındığında öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda orta düzey tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Tsigilis ve arkadaşları (2006), Ansari ve arkadaşları (2022) ile Yüksel’in (2020) yürüttükleri çalışmalar, öğretmenlerde orta düzey duygusal tükenme tespit ederek bu çalışmayla paralellik göstermiştir. Literatürde tükenmişliğin sebeplerinden biri olarak iş yükünün fazla olması işaret edilmektedir (Maslach, 1993). Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda mesai saatleri dışında da mesai işleri yürüten öğretmenlerin duygusal tükenmelerinin arttığı görülürken; iş arkadaşlarıyla kurulan yardıma dayalı ilişkinin ve bir işle bütünleştirme yolu olan mesleki gelişim için daha fazla fırsata sahip olmalarının, öğretmenlerin duygusal tükenmelerini azalttığı ortaya çıkmıştır (Williams & Dikes, 2015; Jeon ve ark., 2018; Xiu ve ark., 2019). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde iş yüklerinin

arttığını ifade etmişlerdir (Bkz. Şekil 8). Pandemi sürecinde deneyimlenen bu uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutunun “düşük düzey” yerine “orta düzeyde” çıkmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir taraftan bazı öğretmenler, pandeminin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve bu dönemde iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin duygusal paylaşım ve kolektif çalışma bağlamlarında güçlendiğini ifade etmişlerdir (Bkz. Şekil 7). Öğretmenlerin bu ifadelerinden pandeminin mesleklerine olumlu katkıları olduğunu düşündükleri görülmekte ve bu durumun, öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyutunda “yüksek düzey” tükenmişlik yaşamalarını önleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler duyarsızlaşma boyutunda ise düşük düzey tükenmişlik yaşamaktadır. Akyürek (2020), Arvidsson ve arkadaşları, (2019) ve Şanlı ve Tan (2017) yürüttükleri çalışmalarda öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda düşük düzey tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Dolayısıyla bu bulgunun literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Alanyazında tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu, çalışanın duygusal tükenmesi sonucunda, sadece işe değil iş yerinde etkileşim kurması, hizmet vermesi, bakım sağlaması gereken kişilere karşı da bir ilgisizlik duyması ve kendini izole ederek bu şahıslarla etkileşimini minimuma indirmesi olarak ele alınmaktadır (Maslach, 1986; Maslach & Jackson, 1984). Örneğin, öğretmenler özelinde ele alındığında duyarsızlaşma, çocukların eğitimlerine, öğrenmelerine, gelişimlerine karşı ilginin kaybedilmesi olarak tanımlanabilecektir. Bu doğrultuda da çocuğu dinlememe, ihtiyaçlarını karşılamama, çocuğa ismiyle hitap etmeme gibi duyarsız davranışların ortaya çıkmasının kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Ancak yaptığımız görüşmelerde öğretmenler mesleki tatminlerini ve mesleki başarı hislerini çocukların gelişimlerine ve öğrenmelerine şahit olarak sağladıklarını özellikle vurgulamışlardır (Bkz. Şekil 5). Bu sebeple öğretmenlerin yaşadıkları “orta düzey duygusal tükenmeye” rağmen “düşük düzey duyarsızlaşma” yaşamalarının, öğrencilerine halen duyuyor oldukları ilgiden ve öğrencilerin sağladığı mesleki tatmin ve başarı hissinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Tükenmişlikle ilgili olarak bir diğer bulgu ise öğretmenlerin kişisel başarıda azalma boyutunda orta düzey tükenmişlik yaşıyor olmalarıdır. Chan (2011), Yılmaz ve arkadaşları (2014) ve Nazari ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin kişisel başarıda azalma boyutunda orta düzey tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmanın literatürle paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Alanyazında çalışanın kendini yetersiz hissettiği ve yaptığı işi anlamsız bulduğu noktada kişisel başarıda azalma olarak ortaya çıkan bir tükenmişlik görüldüğü vurgulanmaktadır (Verhoeven ve ark., 2003, Hussein, 2018). Yapılan görüşmelerde öğretmenler, özellikle pandemi dönemindeki eğitim sürecinde mesleğe karşı yetersizlik, başarısızlık, isteksizlik, mesleğe karşı soğuma, tükenmişlik ve yabancılaşma hissettiklerini ifade etmişlerdir (Bkz. Şekil 8). Bu olumsuz deneyimlerin öğretmenlerin kişisel başarıda azalma alt boyutunun “düşük düzey” yerine “orta düzeyde” çıkmasının nedeni olabileceği düşünülmektedir. Bunun haricinde öğretmenler, yaptıkları işi anlamlı bulduklarını ve özellikle çocuğun gelişimi doğrultusunda yüksek başarı duygusu yaratan bir meslek olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Bkz. Şekil 5). Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenlerin ciddi bir kısmı genel olarak kendilerini tükenmiş hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bunun en çok yetersizlik/yorgunluk hissiyle karakterize olduğu ifade ederken, kurum/veli kaynaklı sorunlar ve yabancı öğrencilerle iletişimde ortaya çıkan dil problemleri sebebiyle bu hisse sahip olduklarını vurgulamışlardır (Bkz. Şekil 10). Öğretmenlerin her şeye rağmen mesleklerine dair olumlu düşünce ve algılara sahip oldukları görülmekte ve bu durum, hem kişisel başarıda azalma alt boyutunda hem de diğer alt boyutlarda yüksek düzey tükenmişlik yaşamalarını önleyici bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğretmenlerin yabancılaşma alt boyutlarına göre betimleyici istatistikleri Tablo 12’de verilmiştir.



**Tablo 12***Yabancılaşma Alt Boyutlarına Göre Betimleyici İstatistikler*

Boyutlar	Alt boyutlar	N	En Az	En Yüksek	$\bar{x}$	ss
Y	Y1	284	17	79	38,14	14,507
	Y2	284	17	79	39,94	13,078
	Y3	284	20	73	48,53	9,944
	Y4	284	13	62	29,92	12,163
	Y5	284	7	30	19,48	4,947
	YT	284	81	319	176,03	49,348

Y=Yabancılaşma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; ss=standart sapma; N=örneklem sayısı;  $\bar{x}$ =ortalama.

Tablo 12'ye göre yabancılaşma alt boyutu olan anlamsızlık alt boyutunda alınan puanlar 17-79 arasında, yalıtılmışlık alt boyutunda alınan puanlar 17-79 arasında, kendine yabancılaşma alt boyutunda alınan puanlar 20-73 arasında, güçsüzlük alt boyutunda alınan puanlar 13-62 arasında, normsuzluk alt boyutunda alınan puanlar 7-30 arasında, toplam yabancılaşma boyutunda alınan puanlar 81-319 arasında değişmektedir. Standart sapmalara bakıldığında anlamsızlık ss=14,507; yalıtılmışlık ss=13,078; kendine yabancılaşma ss=9,944; güçsüzlük ss=12,163; normsuzluk ss=4,947; toplam yabancılaşma ss=49,348'dir. Bununla birlikte anlamsızlık alt boyutunda alınan puanların ortalaması 38,14 ve ağırlıklı ortalaması  $\bar{x} = 2,19$ ; yalıtılmışlık alt boyutunda alınan puanların ortalaması 39,94 ve ağırlıklı ortalaması  $\bar{x} = 2,34$ ; kendine yabancılaşma alt boyutunda alınan puanların ortalaması 48,53 ve ağırlıklı ortalaması  $\bar{x} = 3,03$ ; güçsüzlük alt boyutunda alınan puanların ortalaması 29,92 ve ağırlıklı ortalaması  $\bar{x} = 2,29$ ; normsuzluk alt boyutunda alınan puanların ortalaması 19,48 ve ağırlıklı ortalaması  $\bar{x} = 3,24$ ; toplam yabancılaşma boyutunda alınan puanların ortalaması 176,03 ve ağırlıklı ortalaması  $\bar{x} = 2,62$  olmuştur.

Ağırlıklı ortalamaya göre öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık, güçsüzlük boyutlarında düşük düzey yabancılaşma; toplam yabancılaşma ve normsuzluk, kendine yabancılaşma alt boyutlarında kısmen yüksek yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Alanyazında yer alan çalışmalarda öğretmenlerin alt boyutlar özelinde farklı yabancılaşma düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Örneğin Kabaklı-Çimen'in (2018) yürüttüğü çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin genel yabancılaşma ve anlamsızlık seviyeleri düşük; güçsüzlük ve normsuzluk seviyeleri kısmen yüksek olarak bulunmuştur. Yörür'ün

(2016) araştırmasında öğretmenlerin normsuzluk boyutunda yüksek yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Çağlar (2013) öğretmenlerin genel yabancılaşma düzeylerinin orta düzey olduğunu bulmuştur. Şirin (2010) öğretmenlerin düşük düzey güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma yaşadıklarını bildirmiştir. Alanyazında ortaya çıkan bu tutarsız sonuçların kullanılan ölçeklerin farklılığıyla, araştırmaların örneklemelerindeki karakteristiklerin (bölge, branş, kademe vb.) farklılığıyla, farklı öğretmenlik kademeleri ve branşlarında çalışma şartlarının standart olmamasıyla, çalıştıkları kurumun kendi içindeki örgütsel yapısıyla, kişinin ruhsal durumuyla veya başka çevresel faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde yabancılaşmanın anlamsızlık, yalıtılmışlık, güçsüzlük alt boyutlarının bir ilişki içerisinde olduğu vurgulanmaktadır (Kesik & Cömert, 2014). Diğer bir deyişle güçsüzlük yaşayan birey anlamsızlık yaşamaya meyillidir; yalıtılmışlık da anlamsızlıkla ilişkili olarak, çevreyle anlamlı bir ilişki kuramamanın doğurduğu yalnızlaşmayı ifade etmektedir (Horton, 1964; Schacht, 1970; Travis, 1986). Bu üç boyut genellikle bireylerin katılım gösteremedikleri, karar süreçlerine dahil edilmedikleri, etkisiz olduklarını hissettikleri, diğer çalışanlardan farklı olduklarını fark ettikleri ve kendilerini uyumsuz hissettikleri durumlarda ortaya çıkmaktadır (Seeman, 1972; TenHouten, 2016). Alanyazına göre anlamsızlık, bireyin işteki amacını, bu amaca doğru giderken kullanılan araçları ve bu iki olgunun önem ve yeterliliğini kapsarken (Schmidt, 2011); güçsüzlük karar verme, kontrol etme ve hükmedilme bağlamlarında üç ayrı düzey ile karakterizedir (Lukes, 2005). Buna ek olarak yalıtılmışlık çalışanın iş sürecindeki motivasyonu ödüllendirilmediğinde kişi kendini kurumsal faaliyetlerden ve kurumdaki kişilerden geri çekmeye başlamasını ifade etmektedir (Seeman, 1967). Yapılan görüşmelerde de öğretmenler mesleğin genel olarak somut ödül ve dönütlerle başarı duygusu hissettirdiğini, süreçte çocuğun gelişimine şahit olunarak ayrıca keyif ve aidiyet hissi sağlaması yönleriyle mesleki tatmin sağladığını, kurumda karar verme süreçlerine dahil edildiklerini, yöneticilerin anlamlı kurallar koyduklarını, yöneticilerin adil ve destekleyici bir yaklaşımaları olduğunu, iş arkadaşlarının destekleyici olduklarını ve birlikte paylaşımda bulduklarını belirtmiş ve bu durumdan memnun olduklarını

bildirmişlerdir (Bkz. Şekil 5). Bu sebeple öğretmenlerin bu olumlu iş deneyimlerinin yabancılaşma üzerinde koruyucu faktör rolü oynaması sayesinde bu boyutlarda düşük düzey yabancılaşmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi bu çalışmada aynı zamanda öğretmenlerin toplam yabancılaşma, normsuzluk, kendine yabancılaşma alt boyutlarında kısmen yüksek yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Kendine yabancılaşma ve normsuzluk boyutlarında temel etkenler sırasıyla ödül ve içsel tatmin eksikliğini ve istenen sonuca ulaşmak için onaylanmayan davranışların dahi yapılması gerektiğine olan inancı içermektedir (Seeman, 1959; Seeman, 1975). Görüşmelerde öğretmenler mesleğin çok yorucu olduğunu, mesleği yaparken kendilerini yetersiz hissettiklerini, kaygılarının yüksek olduğunu ve mesleğin monotonluğunun bir sıkıcılık yarattığını vurgulamışlardır (Bkz. Şekil 6). Bu mesleki içsel tatmini etkileyebilecek faktörlerin, öğretmenlerin kendine yabancılaşma seviyelerini de etkilemiş olabileceği ve bu sebeple bu alt boyutta kısmen yüksek yabancılaşmayla yüzleşmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ancak öğretmenler görüşmeler sırasında mesleklerini yaparken onaylanmayan kuralsız davranışları yapmanın gerekliliği ile ilgili bir vurgu yapmamışlardır. Buna rağmen normsuzluk boyutunun kısmen yüksek çıkmasının görüşmeye katılan öğretmenlerin bu bilgileri paylaşmaktan dolayı yargılanacaklarını düşünmeleriyle, mesleki ve etik kaygılar taşımalarıyla veya kendilerini yeterli olarak ifade edememiş olmalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenler, görüşmelerde mesleğe karşı genel bir yabancılaşma hissetmediklerini ifade etmiş ve bunun sebebi olarak mesleği severek yapmalarını ve mesleki gelişimlerine önem vermelerini göstermişlerdir (Bkz. Şekil 9). Öğretmenlerin bu algıları mesleğe karşı halen bir ilgi ve sevgi duyduklarına işaret ederken, daha yüksek seviyelerde genel bir yabancılaşma yaşamalarını önlemiş bir koruyucu faktör olarak karşımıza çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

### ***Tükenmişlik ve Yabancılaşmanın Birbiriyle İlişkisi ve Tartışma***

Birinci alt probleme yanıt aramak üzere yapılacak korelasyon analizinde duyarsızlaşma alt boyutuyla birlikte bakılacak tüm alt boyutlar için parametrik olmayan (Spearman; rho) testler, diğer alt boyutlar için parametrik testler (Pearson; r) kullanılmıştır. Yabancılaşma ve tükenmişliğin birbirleriyle olan ilişkisi Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**

#### ***Tükenmişlik ve Yabancılaşma Alt Boyutları Pearson Korelasyon Analizi***

Alt boyutlar	T1	T2**	T3
Y1	0,506*	0,441*	-0,324*
Y2	0,403*	0,368*	-0,286*
Y3	0,363*	0,329*	-0,249*
Y4	0,473*	0,364*	-0,300*
Y5	0,281*	0,246*	-0,128*
YT	0,473*	0,404*	-0,378*

\*p<0,05; \*\*=rho; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT= Toplam Yabancılaşma

Tablo 13'e göre tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ile anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük arasında orta düzey anlamlı ve pozitif yönlü ( $r_{Y1}=0,506$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y2}=0,403$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y4}=0,473$ ,  $p<0,05$ ); kendine yabancılaşma ve normsuzluk ile düşük düzey anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur ( $r_{Y3}=0,363$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y5}=0,281$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu duygusal tükenme arttıkça yabancılaşma da artmaktadır olarak yorumlanabilmektedir.

Tükenmişliğin ikinci bir alt boyutu olan duyarsızlaşma ile anlamsızlık arasında orta düzey anlamlı pozitif ilişki görülürken ( $\rho_{Y1}=0,441$ ,  $p<0,05$ ); yabancılaşmanın diğer alt boyutları ile arasında düşük düzey anlamlı pozitif yönlü ilişki bulunmuştur ( $\rho_{Y2}=0,368$ ,  $p<0,05$ ;  $\rho_{Y3}=0,329$ ,  $p<0,05$ ;  $\rho_{Y4}=0,364$ ,  $p<0,05$ ;  $\rho_{Y5}=0,246$ ,  $p<0,05$ ). Bulunan bu sonuç duyarsızlaşma arttıkça yabancılaşma da artmaktadır olarak yorumlanabilmektedir.

Tükenmişliğin üçüncü alt boyutu olan kişisel başarıda azalma ile yabancılaşmanın tüm alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı düşük düzey ilişki saptanmıştır ( $r_{Y1}=-0,324$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y2}=-0,286$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y3}=-0,249$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y4}=-0,300$ ,  $p<0,05$ ;  $r_{Y5}=-0,128$ ,  $p<0,05$ ). Diğer bir deyişle, kişisel başarıda azalma boyutu ters puanlandığından dolayı bu bulgu,

kişisel başarıda azalma hissi arttıkça yabancılaşmanın da arttığı yönünde yorumlanabilmektedir.

Toplam yabancılaşma ile tükenmişlik alt boyutlarının ilişkisi incelendiğinde ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma orta düzey pozitif yönlü anlamlı ( $r_{T1}=0,473$ ,  $p<0,05$ ;  $\rho_{T2}=0,404$ ,  $p<0,05$ ); kişisel başarıda azalma ile düşük düzey negatif yönlü anlamlı ( $r_{T3}=-0,387$ ,  $p<0,05$ ) ilişki saptanmıştır. Bu bulgu ve tüm bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arttıkça yabancılaşma düzeylerinin de arttığı söylenebilmektedir. Geçmişten günümüze ve farklı meslek gruplarıyla yapılan çalışmalarda da tükenmişlik arttıkça yabancılaşmanın arttığı görülmüştür (Powell, 1994; Bullock, 2002; Ergun Özler & Dirican Özçınar, 2015; Camadan ve ark., 2017; Uler, 2020; Kaya, 2021). Bu sebeple bulunan bu ilişkinin literatürün bu yönüyle uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan nitel görüşmelerde öğretmenler tükenmişlik hissettiklerini dile getirirken (Bkz. Şekil 10) ne kadar yorulular da bu mesleği severek yaptıklarına ve mesleki güncelliklerini korumaya çalıştıklarına, bu sebeple mesleğe karşı bir yabancılaşma hissetmediklerine işaret etmişlerdir (Bkz. Şekil 9). Bu noktada boyutlar arası meydana gelen orta ve düşük düzey ilişkilerin sebebi olarak, öğretmenlerin mesleği severek yapmalarının ve mesleki gelişimlerine önem vermelerinin, yaşadıkları tükenmişliğe rağmen aynı oranda yabancılaşmalarını önlemiş bir koruyucu faktör olarak karşımıza çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Bulunan tüm bu ilişkiler doğrultusunda birinci alt problem *“Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır”* olarak kabul edilmiştir.

### ***Alt Boyutların Yaş Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma***

İkinci alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmama durumu Kruskal Wallis ile tespit edilmiştir ve Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14***Yaş'a Göre Kruskal Wallis Analizi*

Boyut	Alt B.	Gruplar					Test İstatistikleri	
		20-25 (n=20)	26-31 (n=93)	32-37 (n=81)	38-43 (n=61)	44-49 (n=22)	Test Değeri	p Değeri
T	T1	17,50	14,00	12,00	11,00	10,00	H=6,191	0,185
		(24,50- 9,75)	(33,00- 7,00)	(23,50- 7,00)	(19,50- 5,50)	(21,50- 5,50)		
		M(IQR)						
Y	T2	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	H=8,408	0,078
		(2,00- 0,00)	(3,00- 0,00)	(1,00- 0,00)	(2,00- 0,00)	(2,00- 0,00)		
		M(IQR)						
Y	T3	43,00	37,00	36,00	39,00	41,50	H=7,923	0,094
		(45,00- 33,75)	(43,50- 16,50)	(43,00- 16,00)	(44,50- 29,50)	(45,25- 34,00)		
		M(IQR)						
Y	Y1	41,00	38,00	34,00	33,00	35,00	H=4,850	0,303
		(55,25- 27,00)	(48,00- 28,00)	(46,00- 26,00)	(44,50- 26,00)	(40,50- 24,00)		
		M(IQR)						
Y	Y2	38,50	42,00	34,00	37,00	37,50	H=4,974	0,290
		(49,25- 32,00)	(52,00- 29,50)	(49,50- 29,00)	(47,00- 29,00)	(43,50- 31,50)		
		M(IQR)						
Y	Y3	48,50	50,00	49,00	45,00	46,00	H=4,922	0,295
		(55,00- 45,00)	(56,00- 44,50)	(56,00- 42,00)	(53,50- 40,50)	(50,25- 42,50)		
		M(IQR)						
Y	Y4	33,50	31,00	26,00	26,00	26,50	H=5,449	0,244
		(39,50- 25,25)	(41,00- 21,00)	(39,00- 21,00)	(33,00- 19,00)	(34,00- 17,75)		
		M(IQR)						
Y	Y5	18,00	21,00	19,00	19,00	19,00	H=6,053	0,195
		(23,50- 16,00)	(24,00- 17,00)	(23,00- 16,50)	(22,00- 15,00)	(21,25- 15,00)		
		M(IQR)						
Y	YT	177,50	182,00	169,00	154,00	164,50	H=5,459	0,243
		(215,00- 145,75)	(220,50- 141,50)	(215,00- 138,00)	(196,50- 134,00)	(183,75- 135,25)		
		M(IQR)						

\*p<0,05; M(IQR)= Medyan(Çeyrekler Arası Uzaklık); n=Birim sayısı; H=Kruskal Wallis; T=Tükenmişlik; Y=Yabancılaşma; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; Alt B.=Alt Boyutlar

Tablo 14'te yer alan Kruskal Wallis çıktılarına göre yaş grupları ve alt boyutlar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Literatürde yabancılaşmanın ve tükenmişliğin yaşa göre farklılık göstermediğini bulan çok fazla çalışma mevcuttur (Emir, 2012; Akyürek, 2020; Şimşek ve ark., 2012; Şirin, 2010; Polat ve ark., 2012). Örneğin Tuğrul ve Çelik'in (2002) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarının yaşla ilişkili olmadığı saptarken; Atmaca (2020) yabancılaşmanın yaş aralığına göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları bu çalışma ile örtüşmektedir.

Literatürde bu boyutların yaşa göre farklılaştığını söyleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Gold ve arkadaşları (1991) yürüttükleri çalışmada yaşı genç olan kişilerin yaşı ileri olanlara göre daha yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarına ve daha düşük kişisel başarıda azalma yaşadıklarına işaret ederken; Calabrese ve Anderson (1986) genç öğretmenlerin yaşça büyük öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Buna ek olarak Şimşek ve Can'ın (2022) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri 31-40>51 yaş ve üzeri; anlamsızlık düzeyleri 31-40>51 yaş ve üzeri ve 41-50>51 yaş ve üzeri; toplam işe yabancılaşma düzeyleri 31-40>51 yaş ve üzeri ve 41-50>51 yaş ve üzeri olarak saptanmıştır. Literatürde var olan bu belirsizliğin sebebi bilinmemektedir ancak yapılan bazı çalışmalarda ise bireylerin deneyimlediği farklı iş ve yaşam streslerinin yaş değişkenini etkileyebildiği vurgulanmıştır (Theorell ve ark., 2014). Diğer bir deyişle literatürde, tükenmişlik ve yabancılaşma durumlarının yaşa göre farklılaştığını bulan çalışmalarda bu durumun asıl sebebinin yaş değil deneyim olabileceği yönünde fikirler mevcuttur. Bu sebeple bu çalışmada da yaşa göre farklılık bulunmamasının sebebinin, farklı iş stresleri ve mesleki deneyimler olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında ikinci alt problem *“Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin yaşına göre farklılaşmamaktadır”* olarak sonuçlandırılmıştır.

### ***Alt Boyutların Medeni Hal Değişkeni ile Karşılaştırması***

Dördüncü alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin medeni hale göre farklılaşıp farklılaşmama durumu Mann Whitney U ile analiz edilmiştir ve sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15***Medeni Hale Göre Mann Whitney U Testi Çıktıları*

Alt Boyut	Medeni hal	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	$\rho$ Değeri
T1	evli	214	139,66	29887.50	6882,500	-1,019	0,308
	bekar	70	151,18	10582.50			
T2	evli	214	142,55	30506.00	7479,000	-0,020	0,984
	bekar	70	142,34	9964.00			
T3	evli	214	141,13	30202.00	7197,000	-0,492	0,623
	bekar	70	146,69	10268.00			
Y1	evli	214	138.13	29560.50	6555,500	-1,568	0,117
	bekar	70	155.85	10909.50			
Y2	evli	214	137.53	29431.50	6426,500	-1,784	0,074
	bekar	70	157.69	11038.50			
Y3	evli	214	139.33	29816.50	6811,500	-1,138	0,255
	bekar	70	152.19	10653.50			
Y4	evli	214	140.48	30062.00	7057,000	-0,726	0,468
	bekar	70	148.69	10408.00			
Y5	evli	214	140.41	30048.50	7043,500	-0,750	0,453
	bekar	70	148.88	10421.50			
YT	evli	214	138.58	29657.00	6652,000	-1,405	0,160
	bekar	70	154.47	10813.00			

\* $p < 0,05$ ; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; U= Mann Whitney U testi; n=Birim sayısı.

Tablo 15'ta gösterilen Mann Whitney U testi çıktılarına göre hiçbir alt boyut puanlarında medeni hal bakımından anlamlı fark bulunmamıştır ( $U_{\min}=6426,500$ ,  $U_{\max}=7479,000$ ,  $p > 0,05$ ). Şirin'in (2010) beden eğitimi öğretmenleriyle yürüttüğü ve Kesik ve Cömert'in (2014) sınıf ve branş öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmalarda medeni durum ve yabancılaşma arasında farklılık saptamamıştır. Bununla birlikte Kayabaşı'nın (2008) ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada medeni durum ve tükenmişlik arasında farklılık bulunamamıştır. Literatürde bulunan başka çalışmalar da medeni halin tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir (Dağlı & Averbek, 2017; Ünsal & Usta, 2021; Eryılmaz & Burgaz, 2011; Farashi & Omranzadeh, 2014). Bu doğrultuda bu çalışma bulgusunun literatürle paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

Bazı çalışmalar medeni durumunun tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde farklılaştığına işaret etmiştir. Örneğin Mousavy (2014) evli öğretmenlerin evli olmayanlara göre önemli ölçüde yüksek tükenmişlik yaşadıklarını belirtirken; İnandı ve arkadaşları (2018) yabancılaşma ile medeni hal arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Maslach ve Jackson (1981) evli kişilerin, kişilerarası ilişki kurma ve sorumluluk alma



kapasitelerinin bekarlara oranla daha gelişmiş olabileceğini düşünerek, evli olanların daha az tükenmişlik yaşayabileceğini ifade etmiştir. Literatürdeki bu farkın kaynağı tam olarak bilinmemektedir. Ayrıca bu çalışmaya, çalışma yönteminin doğası gereği, gönüllü katılan bekar öğretmen örnekleminin evli örnekleme göre tesadüfi bir biçimde az olması da göze çarpmaktadır. Bu sebeple gelecek araştırmalarda medeni hal gruplarının çeşitlendirilmesi (ör.boşanmış, nişanlı vb.) ile evli ve bekar örneklemin daha geniş ve eşit tutulmasıyla daha kesin sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda üçüncü alt problem “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin medeni haline göre farklılaşmamaktadır” olarak sonuçlandırılmıştır.

### **Alt Boyutların Çocuk Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma**

Beşinci alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumunu değerlendirmek için yapılan Mann Whitney U testi çıktıları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16**

#### **Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Çıktıları**

Alt Boyut	çocuk	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p Değeri
T1	var	154	128,55	19796,00	7861,000	-3,119	0,002**
	yok	130	159,03	20674,00			
T2	var	154	131,64	20271,00	8336,000	-2,625	0,009**
	yok	130	155,38	20199,00			
T3	var	154	145,20	22360,50	9594,500	-0,603	0,546
	yok	130	139,30	18109,50			
Y1	var	154	126,71	19514,00	7579,000	-3,527	0,000**
	yok	130	161,20	20956,00			
Y2	var	154	123,12	18961,00	7026,000	-4,329	0,000**
	yok	130	165,45	21509,00			
Y3	var	154	125,32	19299,50	7364,500	-3,840	0,000**
	yok	130	162,85	21170,50			
Y4	var	154	128,57	19800,00	7865,000	-3,112	0,002**
	yok	130	159,00	20670,00			
Y5	var	154	127,57	19645,50	7710,500	-3,341	0,001**
	yok	130	160,19	20824,50			
YT	var	154	124,40	19157,50	7222,500	-4,043	0,000**
	yok	130	163,94	21312,50			

\*p<0,05; \*\*p<0,01; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; U= Mann Whitney U testi; n=Birim sayısı

Tablo 16'ya göre kişisel başarıda azalma (T3) hariç ( $p>0,05$ ) tüm alt boyutlarda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılık duygusal tükenme, duyarsızlaşma, anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk ve toplam yabancılaşma boyutlarında çocuğu olmayanların ( $Z_{T1}=-3,119$ ,  $p=0,002$ ;  $Z_{T2}=-2,625$ ,  $p=0,009$ ;  $Z_{Y1}=-3,527$ ,  $p=0,000$ ;  $Z_{Y2}=-4,329$ ,  $p=0,000$ ;  $Z_{Y3}=-3,840$ ,  $p=0,000$ ;  $Z_{Y4}=-3,112$ ,  $p=0,002$ ;  $Z_{Y5}=-3,341$ ,  $p=0,001$ ;  $Z_{YT}=-4,043$ ,  $p=0,000$ ) lehine olarak saptanmıştır. Diğer bir deyişle, çocuğu olmayan okul öncesi öğretmenleri, tükenmişlikle ve mesleki yabancılaşmayla daha çok yüzleşmektedir.

Sezer (2012) yürüttüğü çalışmada çocuk sahibi olmanın öğretmenler üzerinde tükenmişlik üzerinde olumlu koruyucu etkileri olduğunu saptamışken; Akın (2019) öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algılarının çocuk sahibi olup olmama durumuna göre farklılaştığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Emir (2012) yürüttüğü çalışmada sahip olunan çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin daha az yalıtılmışlık yaşadıklarını tespit ederken; Kılıç (2010) yürüttüğü çalışmada çocuk sayısı ile normsuzluk, kendine yabancılaşma boyutları hariç diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir fark saptamıştır. Konuyla ilgili yabancı literatürde de benzer sonuçlar bulan çalışmalar mevcuttur (Maslach & Jackson, 1985; Cañadas-De la Fuente ve ark., 2018). Bu sebeple bu çalışmanın literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Hofstede (2001), Doğu kültürüyle yetişmiş kişilerin daha toplulukçu, Batı kültürüyle yetişmiş kişilerin daha bireyselci bakış açısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Buradaki toplulukçuluk kavramı, kişilerin içerisinde bulunduğu ve bir arada yaşadığı topluluğa bağlılık göstermesi, onların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çaba ve sorumluluk göstermesi ve kendi davranışlarını bu topluluğun normları çerçevesinde geliştirmesini ifade eder. Bireyselci kültürde ise bireyler daha yalnızdır ve kendi istek ve ihtiyaçlarını ön planda tutarak kendi normlarını oluşturmaya eğilim göstermektedir (Hofstede, 2001). Bu iki ayrı kültürel yapı, bireylerin olaylar karşısında verdikleri duygusal tepkileri de etkileyebilmektedir. Örneğin toplulukçu kültüre sahip toplumlarda, bireyselci toplumların sahip olduğundan daha fazla koruma ve yardımlaşma ortamı mevcut olduğu için bu bakış açısı ve kültür yapısının

tükenmişliği önemli ölçüde azaltıcı bir rolü olduğu ifade edilmektedir (Kılınç ve Yener, 2021). Diğer bir deyişle kalabalık bir aileye sahip bireyler ihtiyaçları olan sosyal desteği aileleri ile sağlayabilmektedir (Yakut ve ark., 2013). Ancak bazı çalışmalarda sahip olunan çocuk sayısının tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde farklılaştırıcı bir etken olmadığına işaret edilmiştir (Mahmutyazıcıoğlu, 2015; Kıvrı, 2013; Gülören, 2011). Ülkemizi hem toplulukçu hem bireyselci özellikleri bir arada taşıyan bir kültüre sahip olduğu için, kişileri bu şekilde bir sınıfa yerleştirmek mümkün değildir (Göregenli, 1995). Bu sebeple literatürde bulunan bu farkın, çalışma katılımcılarının kendi kültürel birikimlerinin farklılığından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, bu çalışmaya katılan ve çocuğu olmayan kişilerin toplulukçu kültürde büyümüş olabileceği, ancak çocuk sahibi olmamaları sebebiyle ihtiyaçları olan duygusal desteğin olması gerekenden az olabileceği ve bu sebeple daha yüksek tükenmişlik ve yabancılaşma yaşamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu doğrultuda dördüncü alt problem *“Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşmaktadır”* olarak sonuçlandırılmıştır.

### ***Alt Boyutların Mesleki Deneyim Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma***

Altıncı alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin mesleki deneyim yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumunun tespiti için yapılan Kruskal Wallis analizi Tablo 17’de verilmiştir. Verilen Kruskal Wallis analiz çıktılarında tespit edilen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Dunn-Bonferroni testi kullanılmış ve farkın kaynağı tespit edilirken medyan (M) ve çeyrekler arası uzaklık (IQR) göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 17

## Mesleki Deneyim Yılına Göre Kruskal Wallis Analizi ve Dunn-Bonferroni Testi Çıktıları

B.	Alt Boyutlar	Gruplar			Test İstatistikleri	
		3-8 (n=111)	9-14 (n=110)	15+ (n=63)	Test Değeri	p
T	T1	17,00 (8,00-32,00) <sup>a</sup>	14,00 (7,00-25,00) <sup>b</sup>	9,00 (4,00-18,00) <sup>b</sup>	H=13,090	0,001**
M (IQR)	T2	1,00 (0,00-3,00) <sup>a</sup>	0,00 (0,00-1,00) <sup>b</sup>	0,00 (0,00-2,00) <sup>b</sup>	H=14,213	0,001**
	T3	37,00 (16,00-44,00) <sup>a</sup>	38,50 (25,50-44,00) <sup>a</sup>	41,00 (34,00-46,00) <sup>a</sup>	H=4,728	0,094
Y	Y1	39,00 (29,00-51,00) <sup>a</sup>	33,50 (26,00-45,00) <sup>ab</sup>	29,00 (25,00-40,00) <sup>b</sup>	H=12,665	0,002**
	Y2	42,00 (32,00-52,00) <sup>a</sup>	36,00 (28,75-48,25) <sup>b</sup>	33,00 (28,00-41,00) <sup>b</sup>	H=12,443	0,002**
M (IQR)	Y3	50,00 (45,00-56,00) <sup>a</sup>	47,00 (42,00-56,00) <sup>ab</sup>	45,00 (40,00-52,00) <sup>b</sup>	H=9,789	0,007**
	Y4	31,00 (24,00-42,00) <sup>a</sup>	25,50 (20,75-37,00) <sup>ab</sup>	23,00 (17,00-31,00) <sup>b</sup>	H=15,355	0,000**
	Y5	21,00 (17,00-24,00) <sup>a</sup>	19,00 (16,00-22,00) <sup>ab</sup>	19,00 (15,00-21,00) <sup>b</sup>	H=7,947	0,019*
	YT	184,00 (147,00-226,00) <sup>a</sup>	163,50 (136,50-205,25) <sup>ab</sup>	149,00 (132,00-182,00) <sup>b</sup>	H=14,584	0,001**

\*p<0,05; \*\*p<0,01; M(IQR): Medyan(Çeyrekler Arası Uzaklık, Q1-Q3); n=Birim sayısı; B.=Boyut; H=Kruskal Wallis; T=Tükenmişlik; Y=Yabancılaşma; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; U= Mann Whitney U testi; n=Birim sayısı; a,b üst simgeleri gruplar arası farkları göstermektedir.

Tablo 17’de yer alan a ve b üst simgeleri gruplar arası farkları göstermektedir. Buna göre kişisel başarıda alt boyutu hariç (p>0,05) diğer alt boyutların hepsinde en az iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05).

Tükenmişlik alt boyutlarına bakıldığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda 3-8 yıl mesleki deneyime sahip kişiler ile 9-14 ve 15+ mesleki deneyim yılına sahip kişiler arasında 3-8 yıl çalışanların lehine bir fark saptanmıştır (p<0,05). Diğer bir deyişle çalışma hayatının ilk 3-8 yılında olan kişiler daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile yüzleşmektedir.

Yabancılaşma alt boyutlarına bakıldığında hiçbir alt boyutta 3-8 yıl deneyime sahip kişiler ile 9-14 yıl çalışanlar (yalıtılmışlık hariç) ve 9-14 yıl ile 15+ yıl deneyime sahip kişiler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05). Bununla birlikte tüm alt boyutlarda 3-8 yıl ile 15+ yıl deneyime sahip kişiler arasında 3-8 yıl çalışanların lehine anlamlı bir fark saptanmıştır (p<0,05). Diğer bir deyişle çalışma hayatının ilk 3-8 yılında olan kişiler, 15 yıl ve üzeri çalışanlardan daha fazla yabancılaşma yaşamaktadır.

Geçmişte yapılan çalışmalar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Örneğin Seferoğlu ve arkadaşları (2014) daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını; Nuraydın (2018) alanda 5 yıldan daha az deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin 11-15 yıl arası çalışanlardan daha yüksek yabancılaşma yaşadıklarını (normsuzluk ve yalıtılmışlık hariç); Kesik ve Cömert (2014) 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin diğer yüksek kıdemlerden daha fazla yabancılaşma puanı aldığını saptamış ve sonuçlar bu çalışmayla örtüşmüştür.

Alanyazında mesleki kıdem ve tükenmişlik arasında bu çalışmada olduğu gibi bir farklılık bulan ancak yönünü farklı bulan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Törnük (2019) ve Acar (2016) mesleki deneyimi fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde mesleki kıdem ve yabancılaşma arasında da bu çalışmada olduğu gibi bir farklılık bulan ancak yönünü farklı bulan çalışmalar mevcuttur. Can ve Gündüz (2021) öğretmenlerin deneyimi 16 yıl ve üstü olanların daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını; Elma (2003) öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça yabancılaşmanın azaldığını tespit etmiştir.

Alanyazında tükenmişlik ve yabancılaşmanın mesleki deneyime göre farklılık göstermediğini saptayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Soyer ve arkadaşları (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin, Kayabaşı (2008) ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin ve Tonga ve Tantekin Erden (2021) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim yılları ile tükenmişlikleri arasında bir ilişki tespit etmemiştir. Benzer şekilde Atmaca (2020) ve Abaslı (2018) öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile mesleki deneyimleri arasında farklılık tespit etmemiştir.

Bahsi geçen çalışmalarda mesleki deneyim yıllarının farklı aralıklarda gruplandırıldığı, çalışmalara farklı branş öğretmenlerinin katılım gösterdiği, farklı ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Konuyla ilgili bir standardizasyonun olmamasının bu tip sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın verileri COVID-19 pandemisinin normalleşme sürecinde toplanmıştır (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2021). Çalışmaya katılan öğretmenler en az 2 yıl pandemi sürecini deneyimlemişlerdir. Pandemi sebebiyle ortaya

çıkan iş yükünün artması gibi stres faktörleri, aniden ortaya çıkan uzaktan eğitim ve evde kalma süreçlerinde özellikle eğitimcilerin yaşadığı etkileşimsizlik ve mesafe tükenmişlik ve yabancılaşmayı beraberinde getirmiştir (Dabrowski, 2020; Alparıslan ve ark., 2021). Bu sebeple böyle bir süreçte mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin öğretim süreçlerinin önemli bir kısmını pandemiyle geçirmiş olmaları, mesleğin başında olmalarından dolayı iş ve hayat stresiyle mücadele deneyimlerinin yüksek kıdemli öğretmenlere göre daha az olması gibi durumlar, kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik ve yabancılaşma puanı almalarına neden olmuş olabilir düşüncesini doğurmuştur. Sonuç olarak mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik ve yabancılaşma yaşadıkları bu çalışmanın bulguları doğrultusunda söylenebilmektedir.

Bu sebeple beşinci alt problem *“Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri öğretmenin meslekte geçirdiği yıla göre farklılaşmaktadır”* olarak sonuçlandırılmıştır.

### ***Alt Boyutların Kurum Türü Değişkeni ile Karşılaştırması ve Tartışma***

Yedinci alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmama durumunun tespiti için yapılan Mann Whitney U testi çıktıları Tablo 18’de yer almaktadır.

**Tablo 18***Kurum Türüne Göre Mann Whitney U Testi Çıktıları*

Alt Boyut	kurum	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p Değeri
T1	özel	99	144,90	14345,00	8920,000	-0,360	0,719
	resmi	185	141,22	26125,00			
T2	özel	99	148,03	14655,00	8610,000	-0,898	0,369
	resmi	185	139,54	25815,00			
T3	özel	99	143,29	14185,50	9079,500	-0,118	0,906
	resmi	185	142,08	26284,50			
Y1	özel	99	160,58	15897,50	7367,500	-2,715	0,007**
	resmi	185	132,82	24572,50			
Y2	özel	99	162,68	16105,50	7159,500	-3,031	0,002**
	resmi	185	131,70	24364,50			
Y3	özel	99	162,70	16107,00	7158000	-3,034	0,002**
	resmi	185	131,69	24363,00			
Y4	özel	99	161,75	16013,50	7251,500	-2,891	0,004**
	resmi	185	132,20	24456,50			
Y5	özel	99	151,61	15009,50	8255,500	-1,370	0,171
	resmi	185	137,62	25460,50			
YT	özel	99	162,53	16090,50	7174,500	-3,007	0,003**
	resmi	185	131,78	24379,50			

\*p<0,05; \*\*p<0,01; T1=Duygusal Tükenme; T2= Duyarsızlaşma; T3=Kişisel Başarıda Azalma; Y1=Anlamsızlık; Y2=Yalıtılmışlık; Y3=Kendine Yabancılaşma; Y4=Güçsüzlük; Y5=Normsuzluk; YT=Toplam Yabancılaşma; U= Mann Whitney U testi; n=Birim sayısı

Tablo 18'e göre duygusal tükenme (T1), duyarsızlaşma (T2), kişisel başarıda azalma (T3), normsuzluk (Y5) hariç ( $p>0,05$ ) tüm alt boyutlarda kurum türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılık anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve toplam yabancılaşma boyutlarında özel kurumda çalışanların lehine olarak saptanmıştır ( $Z_{Y1}=-2,715$ ,  $p=0,007$ ;  $Z_{Y2}=-3,031$ ,  $p=0,002$ ;  $Z_{Y3}=-3,034$ ,  $p=0,002$ ;  $Z_{Y4}=-2,891$ ,  $p=0,004$ ;  $Z_{YT}=-3,007$ ,  $p=0,003$ ). Diğer bir deyişle, özel kurumda çalışan öğretmenler resmi kurumda çalışan öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşamaktadır. Alanyazında yapılan güncel çalışmalar öğretmenlerde genel mesleki tükenmişliğin kurum türüne göre farklılık göstermediğini saptamıştır (Yaşar-Ekici, 2017; Törnük, 2019; Mahmood & Sak, 2019; Kozan ve ark., 2021; Aydın ve ark., 2022). Bu sebeple çalışmanın bu yönü literatürle uyum göstermektedir. Yabancılaşma konusundaki genel fikir ise resmî kurumlarda çalışan öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları yönünde olmuştur. Örneğin Eryılmaz ve Burgaz (2011) güçsüzlük, normsuzluk, kendine yabancılaşma boyutlarında resmi kurum öğretmenlerinin daha çok yabancılaştıklarını; Kabaklı-Çimen (2018) kendine yabancılaşma ve normsuzluk boyutlarında resmî kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok yabancılaştıklarını;

Mahmutyazıcıoğlu (2015) anlamsızlık, güçsüzlük, normsuzluk ve yalıtılmışlık boyutlarında resmî kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla yabancılaştıklarını tespit etmiştir. Ancak yaptığımız görüşmelerde özel-resmi kurum fark etmeksizin öğretmenler pandemi döneminde artan bir yönetici baskısı, artan iş yükü, ortaya çıkan yabancılaşma ve tükenmişlik hisleri noktalarına değinmişlerdir (Bkz. Şekil 8). Bunun yanında özel kurumlarda çalışan öğretmenler (K8, K12, K14) kurumda genel olarak mobbinge uğradıklarını vurgulamışlardır (Bkz. Şekil 6). Pandemide ortaya çıkan bu olumsuzlukların yanında genel olarak uğranan mobbing durumunun özel kurum öğretmenlerinde daha fazla yabancılaşmaya sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ancak literatür bu konuda bazı eksikliklere sahiptir. Örneğin özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde yabancılaşma ve mobbing durumlarını bir arada inceleyen çalışmalara rastlanılamamıştır. Bu bağlamda yapılacak gelecek çalışmalar konuya açıklık getirebilecektir.

Tüm bu bilgiler ışığında altıncı alt problem *“Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri kurum türüne göre farklılaşırken; tükenmişlik düzeyleri öğretmenin kurum türüne göre farklılaşmamaktadır”* olarak sonuçlandırılmıştır.



## Nitel Veriler

### Görüşme Katılımcılarının Tanıtıcı Bilgileri

15 okul öncesi öğretmenin verileri üzerinden nitel analiz gerçekleştirilmiştir. Katılım gösteren kişilerin tanıtıcı bilgileri Tablo 19'da verilirken kişisel bilgilerin verilmemesi adına katılımcılar K1, K2, K3,...,K15 şeklinde adlandırılmıştır.

**Tablo 19**

#### Katılımcıların Tanıtıcı Bilgileri

Kod/İsim	Çalıştığı Kurum	Eğitim	Mesleki Deneyim Yılı	COVID-19 Kaynaklı Yakın Kaybı
K1	Resmi kurum (Ortaokul bünyesinde)	OÖÖ mezunu	Lisans 8 yıl	Yok
K2	Resmi kurum (Bağımsız anaokulu)	OÖÖ mezunu	Lisans 6 yıl	Yok
K3	Resmi kurum (Köy okulu)	OÖÖ mezunu	Lisans 6 yıl	Yok
K4	Resmi kurum (İlkokul bünyesinde)	Okul Eğitimi öğrencisi	Öncesi Doktora	Yok
K5	Resmi kurum (İlkokul bünyesinde)	OÖÖ mezunu	Lisans 12 yıl	Var
K6	Resmi kurum (İlkokul bünyesinde)	Okul Eğitimi öğrencisi	Öncesi Doktora	Yok
K7	Resmi kurum (İlkokul bünyesinde)	Çocuk Doktora mezunu	Gelişimi	Yok
K8	Özel kurum	Çocuk Lisans öğrencisi (AÖF)	Gelişimi	Yok
K9	Resmi kurum (İlkokul bünyesinde)	Okul Eğitimi öğrencisi	Öncesi Doktora	Yok
K10	Resmi kurum (İlkokul bünyesinde)	OÖÖ mezunu	Lisans 10 yıl	Yok
K11	Resmi kurum (Bağımsız anaokulu)	OÖÖ mezunu (AÖF)	Lisans 4 yıl	Yok
K12	Özel kurum	OÖÖ Lisans öğrencisi	Yüksek 6 yıl	Yok
K13	Resmi kurum (Meslek lisesi bünyesinde)	OÖÖ mezunu	Lisans 22 yıl	Yok
K14	Özel kurum	OÖÖ mezunu	Lisans 5 yıl	Yok
K15	Resmi kurum (Bağımsız anaokulu)	OÖÖ Lisans mezunu	Yüksek 14 yıl	Yok

OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği

Görüşmeler doğrultusunda “Okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 dönemi mesleğe yabancılaşmaları ve tükenmişlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” yedinci alt problemine yanıt aranmıştır. Verilerden çıkan sonuçlar tema, alt tema, kategori, alt kategori ve kodlar halinde sunulmuştur. Kodların yanında parantez içinde ilgili kodun okul öncesi öğretmenlerinin ele alma sıklığı verilmiştir.

Görüşmelerden “Pandemide Öğretmenlerin Mesleğe Dair Düşünceleri” teması belirlenmiş; bu tema dahilinde “Mesleğe Karşı Genel Yaklaşım”, “Pandeminin Mesleğe Etkisi” ve “Yabancılaşma ve Tükenmişliğe Dair İfadeler” olmak üzere üç adet alt tema oluşturulmuştur (Şekil 4).

#### Şekil 4

*Görüşmeler Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*



#### **Mesleği Kapsayan Genel Görüşler**

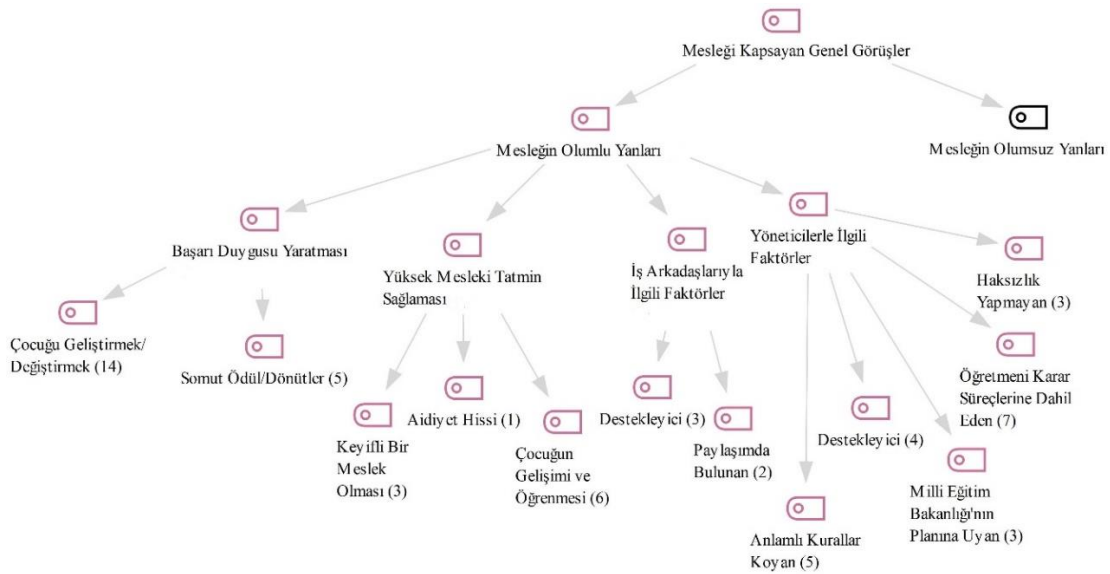
Bu alt tema “Mesleğin Olumlu Yanları”, “Mesleğin Olumsuz Yanları” kategorilerini içermektedir.

**Mesleğin Olumlu Yanları.** Bu kategoride İş Arkadaşlarıyla İlgili Faktörler, Yöneticilerle İlgili Faktörler, Yüksek Mesleki Tatmin Sağlaması ve Başarı Duygusu Yaratması olmak üzere dört alt kategori mevcuttur. Başarı Duygusu Yaratması alt kategorisinde Somut Ödül/Dönütler, Çocuğu Geliştirmek/Değiştirmek kodları; Yüksek Mesleki Tatmin Sağlaması alt kategorisinde Keyifli Bir Meslek Olması, Aidiyet Hissi, Çocuğun Gelişimi ve Öğrenmesi kodları; İş Arkadaşlarıyla İlgili Faktörler alt kategorisinde

Paylaşımında Bulunan, Destekleyici kodları; Yöneticilerle İlgili Faktörler alt kategorisinde ise Anlamlı Kurallara Sahip, Destekleyici, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Planına Uyan, Öğretmeni Karar Sürecine Dahil Eden, Haksızlık Yapmayan kodları ortaya çıkmıştır. Kodlar ve frekansları 5'te verilmiştir.

## Şekil 5

### Mesleğin Olumlu Yanları ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar



**Başarı Duygusu Yaratması.** Görüşme yapılan 15 okul öncesi öğretmeninden 14'ü bu mesleğin mesleki başarı duygusu yarattığını düşünürken çoğunlukla bu başarı duygusunu çocukların gelişimlerine şahit olduklarında ve değişimlerini gördüklerinde hissettiklerine vurgu yapmıştır.

*Yani benim hedefim mesela çocuklara gerçekten biraz sosyal, duygusal alanda çok yükleniyoruz... tamam işte bu çocuk ilkokula gittiğinde her anlamda kendini ifade eder, var olur... gibi bir kişiliğe ve davranışsal şeye bürünmelerini görmek benim için başarı gibi sanki. (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

*...benim öncelikli amacım her zaman buydu. Kendilerini iyi bir şekilde topluluk önünde ifade edebilmeleri idi. Bunu yapabildiklerini gördüğümde ya da bana yani öğretmeni olarak bana da evet öğretmenim biz bunu istemiyoruz, yapmayalım diyebildiklerini gördüğümde evet diyorum, istediğim zaten bu ve kendimi başarılı hissediyorum. (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

*...seneler sonra gördüğünüzde sizin sınıfınızdayken onunla konuştuğunuzda kullandığı dil değişmiş mi acaba? Yani çocuk hala size geldiği ilk günkü gibi bir çocuk mu yoksa o çocuğa gerçekten bir şeyler*

*kattınız mı... siz o çocuğun ufkunu açabiliyorsanız o çocuğu ille bir şeyi dikte ederek öğretmek değil, kendisinin de nasıl öğrenebileceğini öğretiyorsanız bence başarı budur yani. (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

*...çocuklarda gördüğüm gelişim beni çok mutlu ediyor. Belki süreç içerisinde yoruluyor olabiliyoruz ama çocuklarda bunları görmek mutlu ediyor. Yani meslekteki başarı hayat mutluluğuyla çok paralel. (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

Mesleki başarıyı çocuğun gelişimi ve değişiminin yanında öğretmene teşekkür edilmesi, yapılan bir işin başkaları tarafından başarılı bulunup ödüllendirilmesi gibi somut olarak verilen ödül ve dönütlerle hissettiklerini dile getiren öğretmenler de mevcuttur.

*...sosyoekonomik açıdan hem de dediğim gibi düşük bir okul biz o dönemde bir e-twinning projesi yapmıştık. Ulusal ve uluslararası kalite etiketi aldım o proje ile. Sanırım en spesifik örneği budur. (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

*Geçen gün idarecim yıl sonunda teşekkür etti, sağ olun hocam dedi. Yüzde yüz memnuniyet oranıyla çalıştığım ender öğretmenlerden birisin dedi. Bu anlamda beni çok mutlu etmişti. (K6, resmi kurum, 8. yıl)*

**Yüksek Mesleki Tatmin Sağlaması.** Görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı çocukların gelişimine ve öğrenmesine şahit olmanın yüksek mesleki tatmin sağladığını vurgulamıştır.

*Mesela bugün istekle gittik çünkü onlar gelmeden çok oyuncak almıştık, malzeme almıştık, materyal almıştık, onları düzenledik, hemen yerleştirdik. Geldiklerinde zaten şaşıracaklar, görecekler edecekler onlara acaba ne katacak diye heyecanlandık... bu açıdan tatmin eden bir meslek yani. (K1, resmi kurum, 8. yıl)*

*Yani seviyorum çünkü daha çocukların kişilikleri, yani insanın kişilikleri, kişiliği şekillenmeden ona ilk siz el atıyorsunuz. Yani çocuk ailesinden çıktığı gibi sizin ellerinize geliyor... Yani onlara dokunmak onlara bir şeyler öğretmek çok hoşuma gidiyor. (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

Bununla birlikte bu mesleğin tatmin etmesinin keyifli bir meslek olmasıyla bağdaştıran öğretmenler de mevcuttur. Örneğin K10 isimli öğretmen gün sonunda eve geldiğinde ailesini arayarak tüm günü heyecanlı bir şekilde paylaşma isteği taşıdığını ifade etmiş, bu yolla meslekten aldığı keyfe ve mesleki tatmine işaret etmiştir:

*... çok keyifli tatmin eden bir meslek... eve gelince hemen şu çocuk şunu yaptı, hani ailemle bir paylaşma ihtiyacı hissediyorum ailemi arayıp ya böyle oldu işte çok kötüydü ya da böyle oldu çok komikti, çok güzeldi işte*

*bir çocuğum işte geçen hafta okuduğumuz kitabı hatırladı... keyif alıyorum diyebilirim. Yani çok böyle özel, beni yoran, çok sıkıntılı bir şey olmadıysa keyif alıyorum genelde. (K10, resmi kurum, 10. yıl)*

Mesleğe duyduğu aidiyet hissini mesleki tatmininin sebebi olduğunu ifade eden tek öğretmen olan K5, bu aidiyet hissini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

*...bu şey derler ya hayatta iki tercih-seçim çok önemli, bir eş seçiminiz bir de iş seçiminiz. Ben hiçbir zaman yaptığım şeye iş olarak bakmadım. Aslında hiçbir gün de evden, 20 yıl oldu artık (idarecilik yaptığı yılları da dahil ediyor), hani işe gidiyorum diye çıkmadım hiçbir zaman evden. "Okula gidiyorum"... Orası gerçekten benim çok mutlu olduğum ve keyif aldığım bir alan. İkinci evim... (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

**İş Arkadaşlarıyla İlgili Faktörler.** Mesleğin olumlu yanları olarak iş arkadaşlarını gören öğretmenler, iş arkadaşlarının destekleyici ve paylaşımda bulunan kişiler olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin birbirlerine çalışma ortamında destekte bulduklarını ifade eden K2 isimli öğretmen aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

*Hani bir işimiz çıktığında hemen sınıftan çıkmamız gerekse işte bakar mısın sınıfa deseniz hemen hani yani bunların hepsini yaparız işte bir malzememiz eksik olduğunda hepimiz birbirimizden çok rahat isteyebiliriz falan... Hani iş esnasında birbirimize kol verme... boşlukları doldurmayı çok iyi yapabildiğimiz bir ekip içinde olduğumu düşünüyorum. (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

İş arkadaşlarıyla paylaşımda bulunarak çalıştıklarını ifade eden öğretmenler etkinliklerini paylaşmaktan çekinmediklerini, aksine keyif aldıklarını dile getirmişlerdir.

*...3 kişiyiz zaten yani şöyle aramız çok iyi. Hiçbir sıkıntımız yok. Hani öyle bir rekabet falan da yok aramızda. Hani bazı okullarda rekabet olur ama bizde yok. Biz hani kendi aramızda da paylaşımcıyız. Yaptığımız etkinlikleri de paylaşıyoruz.(K13, resmi kurum, 22. yıl)*

**Yöneticilerle İlgili Faktörler.** Yöneticileri hakkında olumlu düşüncelere sahip öğretmenler en çok yöneticilerin öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmelerinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

*...müdürümüze bir şey söylediğimiz zaman çözüm odaklı, ne yapabiliriz, nasıl yapalım? Siz ne istiyorsunuz, hemen halledelim şeklinde bir yaklaşımı var... hocam, bunun teorik boyutu nedir? şeklinde sorular soruyor... bizim toplantılarda genellikle derler hep hani bu sizin fikriniz,*

*sizi fikrinizden ötürü kimse yadırgamayacak, baskı altında hissetmeyin... İdarecilerimiz bu noktada çok iyi. (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

*...toplantılar yapılıyor, fikirlerimiz önemseniyor, fikirlerimizi dinliyorlar... mesela ben hocam ben bunu beğenmedim dediğimde o zaman daha iyisini söyle, hocam onu yapalım dediği anlara şahitlik etmişliğim vardır yani. (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

Öğretmenler aynı zamanda yöneticilerinin mantıklı kurallar koyduklarını ve bu durumdan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

*...yani ben kurallara bağımlı bir tipimdir biraz, idarecilerimizin koyduğu kuralları severim zaten kurallar olması gerekiyor diye düşünüyorum. (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

*...mesela hâlâ ilaç almazlar ilaç kabul etmezler. Bu durumu seviyorum ben aslında ilaç riskli bir iştir ve veli gelip içerir. Kurum içerisinde ilaç alınmaz... ciddi ilaçlar alınmaz. (K14, özel kurum, 5. yıl)*

Yöneticilerin öğretmenlere karşı destekleyici bir yaklaşıma sahip olmasının, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı program ve yönetmeliklere uymalarının, ve haksızlık yapmamalarının da mesleğin olumlu bir yanı olduğuna dair görüşme ifadelerine ise aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

*Ya ben okul yöneticileri çok seviyorum...insani olarak da çok yardımlarını gördüm mesleki anlamda da... herhangi bir problem durumunda öğretmeni koruyucu ve kollayıcı bir tavır sergiliyorlardı... Bütün araştırmalarımı desteklediler. Pandemi döneminde de öyle... (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

*Tabii ki de MEB programı olsun, mevzuatta belirtilen kurallar da mevcut... bunlar zaten yönetmelikte belirtilen şeyler ve bunlar normal kurallar, normal şeyler. Hepsine uyuluyor. (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

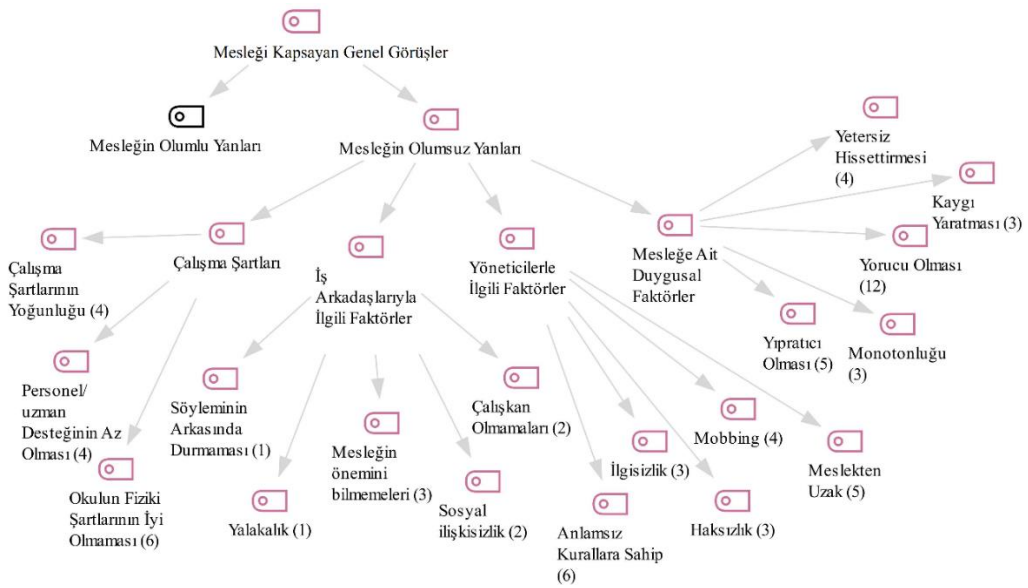
*...şu anki yönetimde daha değerli hissediyoruz kendimizi. Çünkü herkese eşit mesafe gibi görünüyor... gidip rahat ifade edebiliyoruz isteğimiz olduğunda dinlediğimizi anlaşıldığımızı hissediyoruz. (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

**Mesleğin Olumsuz Yanları.** Bu kategoride Çalışma Şartları, İş Arkadaşlarıyla İlgili Faktörler, Yöneticilerle İlgili Faktörler, Mesleğe Ait Duygusal Faktörler alt kategorileri yer almıştır. Çalışma Şartları alt kategorisinde Çalışma Şartlarının Yoğunluğu, Personel/Uzman Desteğinin Az Olması, Okulun Fiziki Şartlarının İyi Olmaması kodları; İş Arkadaşlarıyla İlgili Faktörler alt kategorisinde Söyleminin Arkasında Durmaması, Yalakalık, Mesleğin Önemi

Bilmemeleri, Sosyal İlişkisizlik, Çalışkan Olmamları kodları; Yöneticilerle İlgili Faktörler alt kategorisinde Anlamsız Kurallara Sahip, İlgisizlik, Haksızlık, Mobbing, Meslekten Uzak kodları; Mesleğe Ait Duygusal Faktörler alt kategorisinde ise Yıpratıcı Olması, Monotonluğu, Yorucu Olması, Kaygı Yaratması, Yetersiz Hissettirmesi kodları ortaya çıkmıştır ve Şekil 6'da verilmiştir.

## Şekil 6

Mesleğin Olumsuz Yanları ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar



**Çalışma Şartları.** Görüşmeye katılan öğretmenler en çok çalıştıkları okulların fiziki şartlarından memnun olmadıklarını dile getirmiştir. Okulda öğretmenlere yemek çıkması, materyal eksikleri, sınıfların karma olması gibi şikayetlerde bulunmuşlardır. Görüşmeye katılan ve özel kurumda çalışan K8, K12, K14 isimli öğretmenlerinse çalışma şartlarıyla ilişkili şikayetlerinin olmaması ilgi çekmiştir.

*bizim materyal bakımından çok eksikimiz var... tuvaletler 2 tane, 1 erkek, 1 kız... 80 öğrencimiz var... yani ben bunu İzmir'de yaşıyorum. Bir de bunun doğu boyutunu düşünemiyorum hani... (K1, resmi kurum, 8. yıl)*

*çocuklara yemek çıkıyor, bize çıkmıyor... yasak... sonuçta bir hemşire doktor işe gittiğinde orada ona yemek çıkıyor ve o bir şekilde orada yemek yiyor ama biz köydeyiz... bakkal bile yok... yani bunlar ister istemez yıpratıcı oluyor. (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

*bu sene öğrenci bulmakta çok zorlandım. Normalde 10 öğrenciye 1 sınıf açılırken, yeni yönetmeliğe göre 5 öğrenciye göre 1 sınıf açıldı ve benim*

*4 öğrencim var. Biri 3 buçuk yaş, biri 4 buçuk yaş, biri 5 buçuk yaş, her yaş grubu var. Hatta 1 tanesi özel gereksinimli bir öğrenci yani sınıf aşırı karma bir sınıf oldu çok büyük zorluk... (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

Bununla birlikte öğretmenler personel ve uzman desteğinin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. K4 isimli öğretmen ise bu eksiğin özel kurumda değil, resmî kurumlarda yaşandığına vurgu yapmıştır.

*Özelde çalıştığım dönemde her sınıf için dil eğitimi veren bir okul öncesi öğretmeni vardı... Bir psikolog vardı her sınıf için. Bir de özel eğitilmiş öğrencimiz varsa tanı almış onun da gölge öğretmeni vardı... ben dikkatimi 20 kişiye aynı anda yöneltmek zorundayım. O dikkatini sadece ona yönlendiriyor ve zaten çocuğun ihtiyacı olan o... kurumlarda bu kişilerin olmaması büyük eksik... (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

*Bizim okulumuzda 1 tane kadrolu personelimiz var, engelli bir personelimiz var ve okulumuz 6 katlı bir okul (gülüyor). Anasınıfının personeli yok... Sürekli okulun personelinden destek alıyoruz... Bu şekilde her şey aksıyor ya da öğretmen olarak bizim yapmamız gerekiyor. (K6, resmi kurum, 8. yıl)*

Çalışma şartlarının yoğun olmasından şikayetçi olan öğretmenlerse ders saatlerinden yakınmış, *tuvalete gidecek kadar bile vakit olmadığını* dile getirmişlerdir. Ayrıca bunlardan şikayetçi olduklarını sürekli dile getirdiklerini ancak bir iyileştirme yapılmadığını da vurgulamışlardır.

*bizim işte hiç tenffüs aramızın olmaması... Yani böyle çok nefes alacak zamanınız olmaması... tuvalete gitmek bile mesele açıkçası ne yalan söyleyeyim yani... (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

*Bir sınıf öğretmeni mesela 40 dakika üzerinden ücret alıyor. Biz 50 dakika üzerinden alıyoruz. Yani biz onlardan günde belki 1 saat fazla mesai yapıyoruz ama aynı parayı alıyoruz ki onların öğle arası tenffüsü var. Hani bunlara bir iyileştirme getirilebilir mi... bilmiyorum hep konuşulan şeyler zaten... (K10, resmi kurum, 10. yıl)*

*...hani sınıfın yalnız bırakıp çoğu zaman tuvalete bile gidemeyen öğretmenler var ya bunlar hep bilinir belirtilen şeyler zaten... (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

***İş Arkadaşlarıyla İlgili Faktörler.*** İş arkadaşlarıyla ilgili faktörleri meslekteki olumsuzluklardan biri olarak değerlendiren öğretmenler en çok çalışma arkadaşlarının bu mesleğin önemini bilmemelerinden mustarip olduklarını, motivasyonlarının kırıldığını dile getirmişlerdir.



*mesela ne yapıyor ki iki şarkı öğrenip geliyor diyen bir kesim var... aman ne yapıyorsunuz ki? okul öncesine gelmese de olur çocuk diyen meslektaşlarımız da var... daha işte yeni bilgilerle donanmış meslektaşlarımızın bize daha olumlu baktığı daha motive ettiğini söyleyebilirim. (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

Sosyal olarak ilişki kuramamanın da olumsuz bir faktör olduğunu düşünen öğretmenler olmuştur:

*...bir selam vermekten bile imtina eden insanlar olabiliyor iletişime kapalı... her zaman netlikten yanayım ya da paylaşımdan yanayım. Ama işte paylaşımda bulunmaktan kaçınan ya da iletişimden kaçınan insanlarla ben de belli bir süre sonra tabii ki mesafe koymak durumunda kalıyorum... (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

Tüm bu ifadelerin yanında iş arkadaşlarıyla ilgili olumsuz faktörler olarak çalışma arkadaşlarının çalışkan olmamalarından, yalakalık yapmalarından (kişisel çıkar kaygılarıyla yöneticilerin takdir edeceği kesin olan davranışlarda bulunmalarından) ve söylemlerinin arkasında durmamalarından şikayetçi olan öğretmenlerin ifadelerine de aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

*Okulda benden başka e-twinning projesi yapan yok... eğitim için 1 emek vermeniz gerekiyor. Bir araştırma yapın en son acaba ne okudunuz? Ya da farklı ne yaptınız? Başka yerde ne yapıyormuş onu baktınız mı ne bileyim... (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

*Baş başa kaldığımızda her şey çok mükemmel süper işte etkinliklerin çok güzel bana da etkinlik fikri versene... ama o kurum sahibiyle samimi olan kişiler böyle okulu o kadar ele geçirmiş gibiler ki oranın müdürü onarmış ve onların ağzından çıkan şey kuralmışçasına diğerleri onlara yalakalık yapmaya çalışıyor gibiler ya... çok yakın arkadaşım diyebileceğim çok fazla insan yok açıkçası. (K8, özel kurum, 5. yıl)*

*Bir öğretmen arkadaşım işte dedi ki, ya hocam dedi işte dedi böyle senin işte bunlara (kutlamaları kastediyor) katılmanı istemiyorlar (yönetimi kastediyor) dedi. Tabi ben de hemen direkt gittim niye böyle bir şey söylüyorsunuz diye sonra yüzleştirme gibi bir şey yapıldı ve hani bana bunu söyleyen öğretmen arkadaşım dedi ki ben yanlış anlamışım... daha şey tarzı insanlar yani evet, bir sorun var. Ama hani beni ilgilendirmiyor sesimi çıkarmayayım en iyisi... (K10, resmi kurum, 10. yıl)*

**Yöneticilerle İlgili Faktörler.** Çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerin mesleği yaparken karşılaştıkları olumsuzluk olarak değerlendiren öğretmenler en çok yöneticilerinin anlamsız kurallar koymalarından yakınmışlardır.

*tören yapıyorlar mesela ama şey töreni işte Yeşilay töreni... Yani çok saçma tören sadece işte 10 Kasım'da olur, 23 Nisan'da olur. Ne bileyim yani benim bildiğim bu... yani şiir okunuyor ya benim çocuğumun zaten soyut dönemi yok yani çocuk somut dönemde hala, okuduğun şiirden ne anlayacak benim çocuğum... (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

*tişört giyme zorunluluğumuz gelmişti, kurumun ismi yazan ve onu giymek zorundayız. E onu giydiğim zaman ben kendimi öğretmen olarak görmüyordum açıkçası ve bu beni rahatsız ediyordu... ben orada çalışan bir satış danışmanı gibi hissediyordum kendimi... (K8, özel kurum, 5. yıl)*

*Geçen yıl mesela işte okuldan herhangi bir kâğıt parçası, eve gidemezdi. En ufak gittiğinde problem olurdu... Evden de okula gelemezdi açıkçası. Bunun çok katı bir kural olduğunu düşünüyorum. (K14, özel kurum, 5. yıl)*

Bununla birlikte yöneticilerin okul öncesi öğretmenliği mesleğine uzak kişiler olduklarını ve bu durumun hoş olmadığını söyleyen öğretmenler mevcuttur.

*Genelde okul öncesinde alanına uzaklar ve neyin ne olması gerektiği konusunda biraz tecrübesizler. Bu anlamda zorluk yaşıyorum... mesela hocam ya 3 yaşı da aliver diyor (kendi sınıf 5 yaş grubu) Hani bu konuda bir bilgisi yok... Hani bazı konuda çok bilgileri olmadığı için o anlamda sorun yaşanabiliyor. (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

*Okul öncesini bilen idarecilerle çalıştığımda daha kolaydı fakat farklı alanlardan idarecilerle çalıştığımda zorlandım çünkü bizim alanımız, diğer öğretmenlikler gibi böyle plan programa tak tak uyabileceğiniz bir alan değil, çok fazla inisiyatif, çok fazla aksiyon almanız gereken bir alan... (K12, özel kurum, 6. yıl)*

Bu ifadelerin yanında yöneticilerinin mobbing yaptıklarını düşünen öğretmenler de mevcuttur. Kurumlarında mobbing uygulandığını dile getiren öğretmenlerin hepsinin özel kurumda çalışıyor olması da ilgi çekmiştir.

*Dönem başında farklı bir kuruma geçecektim... ama o kurumdan bir şekilde duyulmuş ve kurum sahibim aranmış başkası tarafından. Kurum sahibi de şu an benimle çalışıyor, ben onu çıkarmayacağım işte kendinize başka öğretmen bulun işte gibi farklı konuşmalar yapmış... Sonra işte kurum sahibim yanına çağırdı beni başka bir yere başvuru yapmışsın işte oraya gidecekmışsin işte güvenimi kırdın... yani kurumda yaşadığım problemleri sıkıntılarını da aslında biliyordu... Bu bir mobbingdi yani... (K8, özel kurum, 5. yıl)*

*Nöbetin sırasında seni videoya aldık, telefona bakıyordun gibi durumlarla karşılaşabiliyorsunuz... Bana yapılmadı ama böyle mobbing diyebileceğimiz durumlar yapıldığını gördüm. Beden dilini iyi okuyorum sen o gün döndün arkadaşına, bana bakarak bir şey söyledin ne söyledin gibi hani müdürün kenara çekmelerini duydum... (K12, özel kurum, 6. yıl)*

Ayrıca kurumlarında yöneticilerin ilgisizliğinden ve haksızlık yaptığından şikâyet eden öğretmenler de olmuştur. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda sırasıyla örnek olarak verilmiştir:

*anasınıflarını unutuyorlar... siz kendi yağınızla tuzunuzla kavrulun işte takılın tarzı bir yaklaşım var idarecilerden. işte velilerimize sorun bir şey yapmak istiyorlarsa sınıfınıza yapın istemiyorlarsa bizi karıştırmayın... hani diyorum ya unutuluyorsunuz. (K10, resmi kurum, 10. yıl)*

*okulumuzda sınıflar metrekaire olarak birbirinden çok farklı ve bu tamamen işte önce şansa göre yapılmış sınıfların dağılımı, sonra kurayla belirlendi bir süre ama o da işe yaramadı... 8 sene boyunca bir öğretmen büyük sınıfı kullanabilmiş mesela aralıksız... İdare sağlıklı bir önlem alamıyor bu haksızlığa karşı. (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

**Mesleğe Ait Duygusal Faktörler.** Görüşme yapılan 15 öğretmenin 12'si bu mesleğin yorucu olduğunu aşağıdaki örnek ifadelerle açıklamıştır:

*Gün sonunda kendimi nasıl hissediyorum dersiniz yorgun oluyorum... (dalıyor) yorgun... (sessizleşiyor) Evet... yorucu bir meslek... (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

*Çok ama çok yorucu gerçekten hani bugün lütfen bitsin artık, bugün çok zor bir gün, eve gidip uyumak istiyorum dediğim günleri çok iyi hatırlıyorum... (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

*Yani 4 buçuk saat çalışıyoruz aktif olarak ve akıllı saatimde ben 4000 adımımı geçmiş oluyorum düşünebiliyor musunuz? 4 saatlik süreçte hani bu aslında çok şeyi gösteriyormuş gibi hissediyorum... 20 metrekairelik sınıfın içerisinde sürekli bir koşuşturma halindeyiz. (K6, resmi kurum, 8. yıl)*

*Çok çok çok yorucu... Şu an hadi zıplıyorum, yere yatıyorum, emekliyorum ama yani eğer yaşlandığımda hani bunları yapamamaktan dolayı bu mesleği devam ettiremeyeceğimi düşünüyorum yani nasıl yaparım bilmiyorum. (K11, resmi kurum, 4. yıl)*

Bununla birlikte mesleğin yorucu olmasının yanında duygusal olarak yıpratıcı olduğunu ifade eden öğretmenler de mevcuttur.

*mesela şu an benim duygusal olarak en yıprandığım sürece giriyoruz çünkü onları ilkokula uğurlayacağız. Ben onlara 1 yıl emek verdim. Onlar benim kuzularım. Yani her şeyi o kadar güzel yapıyorlar... Kendilerini ifade etmeleri, arkadaşlarıyla konuşmaları... Her şey o kadar güzel ki şimdi ben onları göndereceğim. Bende de Mayıs gelince böyle bunun şeyi başlıyor... (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

*En yıpratıcı günler Pazartesi günleri, çocuk görmek istemiyorum uzunca 1 süre diyorum (gülüyor)... Pazartesi günleri okula gitmek benim için çok zor. Çünkü biliyorum ki mutlaka ağlayan çocuğum oluyor ve yani 12 buçuktan 5 buçuğa kadar ağlıyorlar... (K11, resmi kurum, 4. yıl)*

Ayrıca bu mesleğin monoton olduğunu, öğretmenlere yetersizlik hissettirdiğini, kaygı yarattığını düşünen ve bu kodlarla ilgili düşüncelerini ifade eden öğretmenlerse görüşmede sırasıyla aşağıdaki örnek ifadelerle yer vermiştir:

*22 yıldır her senenin başında hop, aynı yerden başlıyorsun... Sınıf öğretmeni 1'den alıyor, 2'ye geçiriyor, 3'e geçiriyor, 4'e geçiriyor ama ben her Eylül ve Ekim ayı yeni çocuk alıyorum... Yıl sonu onları gönderiyorum, hop Eylül Ekim tekrar başa dönüyorum... hep aynı yerde sanki dönüp duruyoruz gibi geliyor. (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

*Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Belki daha çok parmak oyunu bilmem lazım. Belki daha çok tekerleme söylemem lazım... Sürekli ayakta olmak, oyunu oynamak anasınıfı öğretmenini yoran bir şey... Hani onların ihtiyaçlarını karşılayamıyorum gibi geliyor. (K10, resmi kurum, 10. yıl)*

*Sınıfta bir sorunla karşılaştığımda endişeleniyorum ya acaba onu ben çözebilecek miyim? Ya da çocuklara çözebilmesini öğretebilecek miyim? Ne bileyim düşmeler şaşmalar oluyor bazen hani gerçekten düşünemediğim şekilde ciddi yaralanmalar oluyor... Bunlar da mesela üzüntü veriyor. O günümüzü gerçekten üzüntüyle geçirmeme sebep oluyor. (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

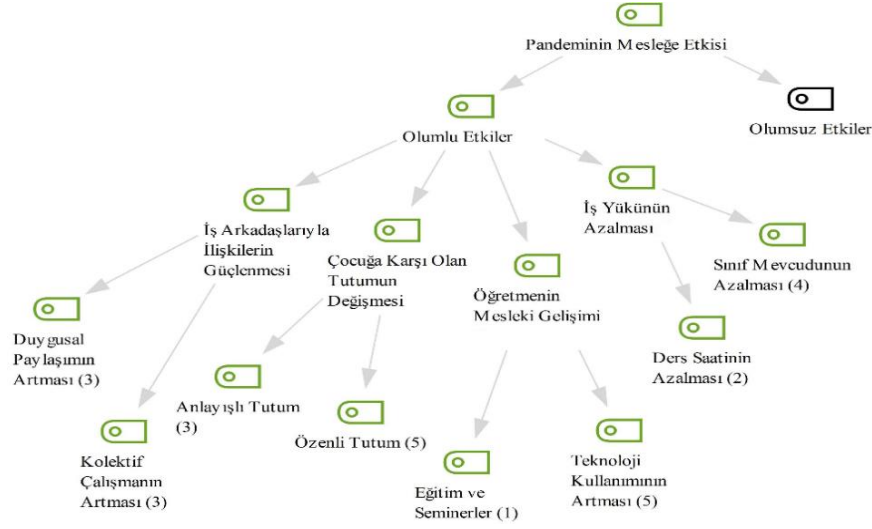
### **Pandeminin Mesleğe Etkisi**

Bu alt tema "Olumlu Etkiler", "Olumsuz Etkiler" kategorilerini içermektedir.

**Olumlu Etkiler.** Bu kategoride İş Arkadaşlarıyla İlişkilerin Güçlenmesi, Çocuğa Karşı Olan Tutumun Değişmesi, Öğretmenin Mesleki Gelişimi, İş Yükünün Azalması olmak üzere dört adet alt kategori ortaya çıkmıştır. İş Arkadaşlarıyla İlişkilerin Güçlenmesi alt kategorisinde Duygusal Paylaşımın Artması, Kolektif Çalışmanın Artması kodları; Çocuğa Karşı Olan Tutumun Değişmesi alt kategorisinde Anlayışlı Tutum, Özenli Tutum kodları; Öğretmenin Mesleki Gelişimi alt kategorisinde Eğitim ve Seminerler, Teknoloji Kullanımının Artması kodları; İş Yükünün Azalması alt kategorisinde Ders Saatinin Azalması, Sınıf Mevcudunun Azalması kodları yer almıştır. Kodlar ve frekansları Şekil 7'de verilmiştir.

## Şekil 7

### Olumlu Etkiler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar



### **İş Arkadaşlarıyla İlişkilerin Güçlenmesi.** Görüşmeye katılan bazı öğretmenler

pandemi sürecinde iş arkadaşlarıyla olan duygusal paylaşımlarının arttığını ifade etmişlerdir. Örneğin K11 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

*arkadaşımla olan bağlantım biraz daha yükseldi. Biraz böyle abla kardeş gibi olmuştuk onunla, sürekli birlikteydik çok şey paylaşmaya başladık. Mesela kapanma oluyordu. Geliyordu kalıyorduk, bir şeyler yapıyoruz, sürekli birlikteydik. Hani akşam dokuzdan sonra bir yere çıkamıyorduk. Bu yüzden sürekli sadece birbirimizi görüyorduk yani. (K11, resmi kurum, 4. yıl)*

Bununla birlikte bazı öğretmenler de pandemi sayesinde çalışma arkadaşlarıyla olan mesleki paylaşımlarının arttığını ve daha kolektif bir çalışma ortamı oluştuğunu ifade etmiştir. K12 isimli öğretmenin bu konudaki düşünceleri aşağıda örnek olarak yer almaktadır:

*Açıkçası biraz tahammülsüzdüm onlara karşı ve birlikte çok iş yürütemediğimizi düşünüyordum pandemiden önce. Hani çok anlayamıyorum herhalde, çok hayata aynı yerden bakmıyoruz herhalde gibi bir düşüncem vardı. Bu pandemiden sonra tamamen değişti. Yani çok tersine döndü. Çünkü pandemide çok birbirimize muhtaçlık, çok fazla iş birliği yapmamız gerekiyordu ve bunu yapabildik hani açıkçası. Bu süreç bizim için iyi geçti. Birbirimizi çok destekledik. Hem duygusal hem mesleki olarak. (K12, özel kurum, 6. yıl)*

**Çocuğa Karşı Olan Tutumun Değişmesi.** Pandemiyle birlikte öğretmenlerin çocuklara karşı olan tutumlarının da değiştiğini ifade eden öğretmenler mevcuttur. Öğretmenler en çok daha özenli bir tutum sergilemeye başladıklarını dile getirmişlerdir.

*Onlar (çocuklar) çok etkilenmişti bu durumdan, korkmuşlardı. Farklı bir şey sanıyorlardı herhalde ya da bilmiyorum. O yüzden onları birazcık tedirgin olarak gördüğüm için onlarla daha samimi olmaya çalıştım sadece, ne yaşadığımızı nasıl korunmaları gerektiğini sık sık anlattım. (K8, özel kurum, 5. yıl)*

*Çocukların da sadece şunu fark ettim, belki gerçekten onlar için çok önemli olduğunu evde kalmanın onlara olumsuz etkiler yarattığını bizim onlara hiçbir şey yapmasak bile yarım saat bile onlarla birlikte olmamızın çok çok değerli olduğunu, çok şey kattığını aslında hissettim. Bu yüzden birlikte boş vakit geçirmeye bile daha çok özen gösteriyorum artık. (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

Bunun yanında pandemiyle birlikte çocuklara karşı daha anlayışlı tutum göstermeye başladıklarını dile getiren öğretmenler mevcuttur.

*Daha anlayışlı olduğuma inanıyorum... sıkıldığım, yapmak istemediğim, çocuklardan hani aman bunu da yapmayalım dediğim bir şeyler ya da onu yapmasın ya da daha kuralcı iken şimdi daha anlayışlıyım. Yapsın, çocuk eğlensin gibi daha rahat ve daha hoşgörülü oldum. Çünkü bir gün elimizden alınabileceğini gördüm yani bu hayatın... (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

**Öğretmenin Mesleki Gelişimi.** Pandeminin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünen öğretmenler en çok teknoloji kullanımındaki artışa vurgu yapmışlardır.

*İçerik üretme konusunda çok yeterli değildim. Artık içerik üretip akıllı tahtayla çocuklarla etkileşimli bir şekilde etkinlik yapabiliyoruz. (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

*...online eğitim alanının bu kadar kuvvetli olabileceğini hiç düşünmemiştim... gerçekten dijital eğitim materyallerinin ne kadar önemli olduğunu acil bir durumda hemen başvurulabileceğini gördüm. O nedenle olumlu katkısı oldu. (K14, özel kurum, 5. yıl)*

Aynı zamanda pandeminin mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu katıldığı eğitimlere vurgu yaparak ifade eden bir öğretmen de mevcuttur. Bu öğretmenin ifadesi aşağıda verilmiştir:

*Pandemi sırasında ve pandemi sürecinde pek çok eğitim aldık. Hani katılmak istediğim ertelediğim pek çok eğitimler oldu onları da bu sayede*

*online olarak aldığım için o eğitimler de bu yıla katkı sağladı. (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

**İş Yükünün Azalması.** Pandeminin öğretmenlerin iş yükünü azalttığını düşünen öğretmenler en çok sınıf mevcudunun azalmasına vurgu yapmışlardır.

*O zaman yani 3 öğrencisi olan arkadaşlarım vardı. Benim 7 öğrencim vardı ama hani 7 öğrenci de biliyorsunuz bir sınıfı açık tutmaya yetecek bir sayı değil. Sayımız şu anda her birimizin 13-14 civarında. O yüzden iş yükümüz artmadı, bilakis o dönem iş yükümüz azaldı. (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

*Valla aslında azaldı hani iş yükümüz... katılım çok olsa bi 10-15 kişilik bir grup olsaydı tabii ki daha aktif ve daha yoğun geçerdi. Ama dediğim gibi yani öğrenci sayısı zaten dediğim gibi 5 öğrenciden 2 tanesi devam etti bu süreçte. (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

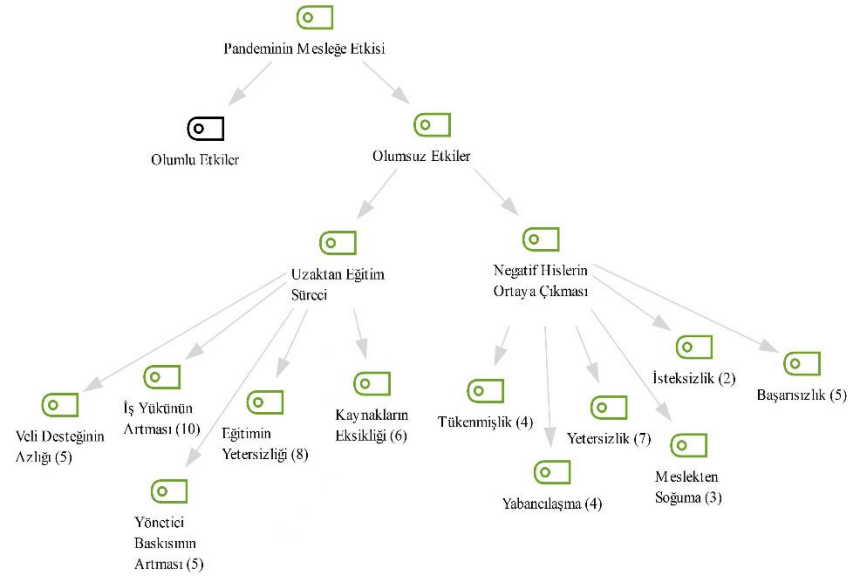
Pandemi sayesinde iş yükünün ders saatleri bağlamında da azaldığını düşünen öğretmenler mevcuttur. Bununla ilgili bir örnek aşağıda verilmiştir:

*Kişisel olarak stresim çok azaldı. İş yüküm aynı şekilde azaldı, çünkü sadece birer ders yaptığımız için 6 saatlik değerlendirme-günlük plan yapmıyoruz... (K6, resmi kurum, 8. yıl)*

**Olumsuz Etkiler.** Bu kategoride Uzaktan Eğitim Süreci ve Negatif Hislerin Ortaya Çıkması olmak üzere iki alt kategorisi mevcuttur. Uzaktan Eğitim Süreci alt kategorisinde İş Yükünün Artması, Yönetici Baskısının Artması, Eğitimin Yetersizliği, Veli Desteğinin Azlığı, Kaynakların Eksikliği kodları; Negatif Hislerin Ortaya Çıkması alt kategorisinde Yabancılaşma, Tükenmişlik, Başarısızlık, İsteksizlik, Yetersizlik, Meslekten Soğuma kodları ortaya çıkmıştır. Kodlar ve frekansları Şekil 8'de verilmiştir.

## Şekil 8

### Olumsuz Etkiler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar



**Uzaktan Eğitim Süreci.** Görüşme yapılan okul öncesi öğretmenleri pandemi sürecinde uzaktan yürütülen eğitimin birçok sorunu da beraberinde getirdiğiyle ilişkili inançlara sahiptir. 15 öğretmenin 10'u uzaktan eğitimle birlikte iş yüklerinin arttığını ifade etmiştir.

*...derse girmeyenlere ayrı uzaktan işte bir şeyler vermek, bu hafta şunları yapabilirsiniz diye çizelgeler hazırlıyordum falan, hani onları da koparmayıp her an gelebilirler gibi o çocukları da ortamdaki koparmamaya çalışmak, o ikiye bölünme beni çok yormuştu. Daha evet yani iş yükünün arttığını söyleyebilirim... Ekstra bir mesai yapıyormuş gibi hissettim kendimi. (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

*...birkaç velimiz başka öğretmenlerimize çocuklarını bırakmak zorunda kalmıştı. Yani hiç bırakabileceği bir yer yoktu ve işe devam etmek zorundalardı. Kimseleri yoktu. Birkaç öğretmenimiz evde çocuk bakmıştı bu süre boyunca... (K8, özel kurum, 5. yıl)*

*...psikolojik boyutu çok daha ağır oldu. Çünkü ulaşamıyordum öğrencilerime. Sonra video çekmeye başladık ve bu çok büyük 1 altyapı gerektirdi hani hem internet hem telefon depolama alanı olarak. Bunu çekiyorduk, editliyorduk, sisteme yüklüyorduk. Hani bu saatlerimizi alıyordu ve normalde dörtte beşte biten mesai akşam 9-10'a uzuyordu. Baktığınız zaman hep oturuyorduk hep evdeydik ama müthiş bir mental yorgunluğum vardı. (K12, özel kurum, 6. yıl)*

*iş yükü arttı yani şöyle materyal hazırlamam gerekiyordu mesela çocukların dikkatlerini en üst seviyede tutabilmek için kendimi farklı bir şekilde o kamera karşısına geçirmem gerekiyordu... çok çabaladım bunun için işte... (K14, özel kurum, 5. yıl)*



Öğretmenlerin vurgu yaptığı bir diğer konu ise uzaktan eğitim sürecinde eğitimin yetersiz olmasıdır. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

*sınıf yönetimini sağlayabilmek bizim yaş grubumuz için gerçekten online zor... Çünkü teknik ses dinleme sınıftaki ses dinleme gibi olmuyor. Biri konuştuğunda biliyorsunuz diğerinin sesi kısılıyor falan... Hani o teknik detaylar çok şey oldu yani online eğitimin çok iyi yürümediğini düşünüyorum. (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

*eğitsel anlamda ve duygusal anlamda çocukların ihtiyaçlarının karşılandığını düşünmüyorum açıkçası uzaktan eğitimle...(K6, resmi kurum, 8. yıl)*

*okul öncesi için uzaktan eğitim gerçekten çok zor bir de yaş grubu küçükse çünkü uzun süre oturtamıyorsunuz çocuğu bulunduğu yerde yani dolayısıyla o da çok verimli olmadı açıkçası. Ama işte haftada 2 gün gittiğimizde geliyordu. O 2 çocuk eğitimimizi yapıyorduk. Belirtilen süre zarfında ama diğer 3 gün bağlanamıyorduk mesela. (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

Öğretmenler pandeminin uzaktan eğitim sürecinde yönetici baskısının arttığını da düşünmektedir.

*... işte bizi sürekli kontrol durumu vardı, işte derslere girdiniz mi, girmediniz mi, her gün herkes sayı göndersin... Yapmadıysanız niye yapmadınız? Falan bir kontrol hali vardı... mesela diyelim bugün derse hiç kimse katılmadı. Ben dersi açtım derse hazırlık yaptım ama derse katılmadılar. Onlar da bizim ek dersimizi kesiyordu hiçbir katılım olmadı diye. Yaptırımını bu şekildeydi. (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

*biraz daha müdahiller üstümüzde. Birazcık daha sınıflarımızın içine girdiklerini hissediyorum. Çünkü pandemi döneminde ders izleme gibi bir şey geldi... Yöneticiler derslerimizi izleyebiliyorlardı... hani pandemi şu an etkisi azalmış da olsa hâlâ sınıfımızın içindeler gibi hissediyorum açıkçası... (K12, özel kurum, 6. yıl)*

Ayrıca öğretmenler veli desteğinin bu süreçte olmamasından ve eğitim kaynaklarının yetersizliğinden duydukları şikayetleri de dile getirmişlerdir. Kullandıkları ifadelerin örnekleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

*Zoom üstünden falan zaten hiç bağlantı yaptın mı dersiniz açıkçası 1 kere falan yapabildik. Harici hiç yapamadım. Yani hep Whatsapp üzerinden görüntülü konuşmaya devam ettik ve ailelerin de zaten bu süreçte hep çocukların yanında olup haliyle çocuklar okul öncesi çocukları olduğu için okuma yazma bilmedikleri için destek olması gerekiyor yan taraftan fakat işte çocuğun eline telefonu verip gidiyor ortada yok. Haliyle yani bunlar olmayınca da biraz iş sıkıntıya bağlanıyor. (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

*ben sosyoekonomik açıdan düşük bir okulda görev yapmaktaydım ve doğum oranı yüksekti... Diyelim ki evde 3 tane çocuk var birisi sekizinci sınıf ve seneye sınava girecek, bir okul öncesi dönem çocuğu var bir de lise çocuğu var. Haliyle o skaladaki en önemsiz görülen maalesef ki okul öncesi olarak algılandığı için var olan internet ve cihazlar büyük çocuklara veriliyor... tek çocuk gibi durumlarda da yine sosyoekonomik düzeyden ötürü cihaz problemi, internet problemi... çok yaşandı. (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

**Negatif Hislerin Ortaya Çıkması.** Pandemiyle birlikte mesleğe karşı negatif hislerin ortaya çıktığını düşünen öğretmenler vardır. Öğretmenler en çok mesleki yetersizlik hissiyle yüzleştiklerine vurgu yapmışlardır.

*sınıf yönetiminin sağlayamamam, otorite, kuramamam gibi birçok olumsuz şeyle karşı karşıya kaldım. Bu da tabii benim motivasyonumu çok düşürdü, düşürüyor da hala... Yani sanki mesleğe ilk sene başlamış gibi bir halimiz var yani şu anda... (K1, resmi kurum, 8. yıl)*

*işe yaramazlık... Çünkü mesleğin gereği işe yaramak aslında hani oradaki yetersizlik hissi şey bu çocuklar gitti birinci sınıfa da nasıl gitti? Yani öyle de bir durum var çünkü sonuçta orada yeni bir şeye başlıyorlar ve hiçbir şey öğrenmeden gitmiş gibi oluyorlar. Açıkçası sanki bir şey katmamışım gibi oluyor onlara yani... (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

Pandemiyle birlikte yetersizliğin yanında başarısızlık hissiyle de karşı karşıya kaldığını söyleyen öğretmenler vardır.

*Yani çok başarılı, çok verimli ve etkili olduğuma inanmıyorum... yani düzenli olarak online eğitime katılan 7 ve 8 öğrenci vardı işte. 7-8 öğrenci sınıfın yarısı bile değil. Dolayısıyla ben o sınıf listemde olan 20 çocuğa ulaşamadığım için kendimi başarısız ettim. Direkt onların başarılarını, gelişimlerini gözlemleyemediğim için başarısız hissettim. Çok etkili olamadığım için başarısız hissettim (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

*Özellikle sanat etkinlikleri bölümünde başarısızlığı hissettiğim an çok oldu yani. O an gidip gerçekten dokunarak kendini yapmak istiyorsun... Kesme yaptıracağım makası yanlış kullanıyor ama ben onu anlatana kadar diğerinin dikkati dağılmış oluyor. O nedenle bazen bireysel çalışmak istedim, bazen de artık bitsin olmuyor bu şekilde ben eğitim veremiyorum dediğim zamanlar da oldu... (K14, özel kurum, 5. yıl)*

Bununla birlikte görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları pandemi sürecinin mesleki yabancılaşma ve tükenmişliğe yol açtığını düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

*O zamanlar yabancılaşma hissettim, evet. Çünkü çocuklardan uzaklaşmışım ve o dönemde her şeyden ve herkesten uzaklaştığım için*

*aslında kendimi çok garip hissediyordum. Yani nasıl yapacağım acaba olur mu yapabilir miyim kaygısı oluşmuştu. Çünkü uzun süre ara vermiştim. Her ne kadar takip etsem de bir şeyleri kendimi daha yeni tutmaya çalışsam da olmuyordu o süre boyunca...(K8, özel kurum, 5. yıl)*

*yabancılaşma şöyle hissetmiş olabilirim, hani dedim ya biraz okuldan uzak kaldık mesafe yani sınıf ortamını böyle unuttur gibi olduk... mesela dönüşümüz biraz zor oldu. 1 buçuk senelik bir boşluktan sonra ilk okula döndüğümüzde biraz aha biz bu tempoyu unutmamız dedik gerçekten (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

*tükenmişlik yaşadığımı düşünüyorum. Bu sene mesela. Yetersizlik hissini çok yaşadım bu sene evet yani ben eskiden neler yapıyordum dedim mesela. Nasıl yapıyordum dedim. O güçsüzlük var yani o nasıl anlatayım? O isteksizlik sanki bende bir şey yapmış. Yani gücümü almış gibi. (K1, resmi kurum, 8. yıl)*

*Bir dönem okula çağırdılar bizi. Biz o zaman belki biraz daha tükenmiş kesinlikle hissetmiş olabiliriz o süreçte, evet. Neden bütün kademeleri okula göndermezken sadece biz? Benim çalıştığım okulda da veli grubu genelde ev hanımı olan ve işe gitmeyen evde olan velilerden oluşuyor, hâlâ da öyle. Ve onlar evde olduğu halde çocuklarını okula göndermek istediği zaman biz hani maalesef şunu düşünüyorduk, acaba eğitim alması için mi gönderiyor gerçekten, yoksa görevimiz bakıcılık mı... hastalık pik yapmış kışın en yoğun olduğu zamanda... Biraz kafamızı açıkçası karıştırıyordu. Çünkü bakan bizi açarken şöyle bir açıklama yapmıştı “..çalışan velileri rahatlatmak adına..” (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

Tüm bunların yanında öğretmenler pandeminin meslekten soğumaya ve mesleğe karşı bir isteksizliğe sebep olduğunu da ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek ifadeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

*Bir dönem anaokulları açıldı sadece ve öncelikle bizim hissettiğimiz şey o noktada değersizlik olmuştu. Çünkü nihayetinde bizim de kaygılarımız vardı. Bizim ailemiz var veya arkadaşlarımızın çocukları var. Fakat onlar çocuklarını okula göndermiyor iken kendileri okula gelmek durumunda kalıyorlardı. Ben de kendi adıma aileme karşı olan hastalık getirmemeliyim diye yani o sorumluluktan dolayı çok kaygılıydım mesleğimizden soğuttular bizi. (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

*Pandemiden önce biraz daha istekli ve daha idealist, daha akademik bakabiliyordum... Çok daha istekli gidiyordum... eğlenerek gidiyordum. Çok daha bir şeyler öğrenebildiğimi hissediyordum. Pandemiden sonra bu isteğimi kaybettim yani artık içimden gelmiyor (K12, özel kurum, 6. yıl)*

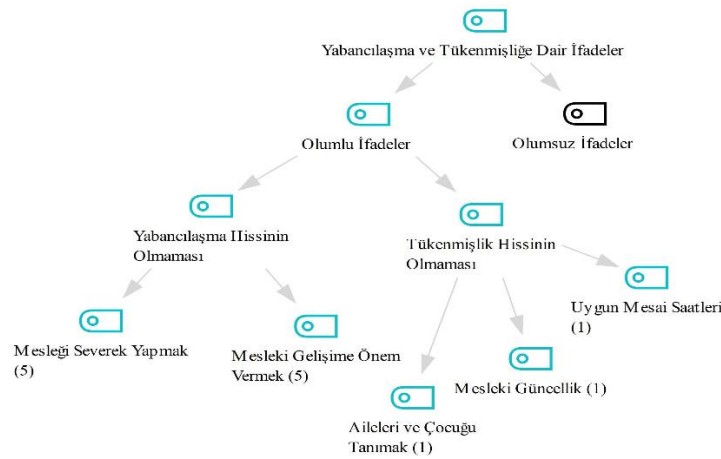
### **Yabancılaşma ve Tükenmişliğe Dair İfadeler**

Bu alt tema “Olumlu İfadeler”, “Olumsuz İfadeler” kategorilerini içermektedir.

**Olumlu İfadeler.** Bu kategoride Yabancılaşma Hissinin Olmaması ve Tükenmişlik Hissinin Olmaması olmak üzere iki adet alt kategori ortaya çıkmıştır. Yabancılaşma Hissinin Olmaması alt kategorisinde Mesleği Severek Yapmak, Mesleki Gelişime Önem Vermek kodları; Tükenmişlik Hissinin Olmaması alt kategorisinde Aileleri ve Çocuğu Tanımak, Mesleki Güncellik ve Uygun Mesai Saatleri kodları ortaya çıkmıştır. Kodlar ve frekansları Şekil 9'da verilmiştir.

### Şekil 9

Olumlu İfadeler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar



**Yabancılaşma Hissinin Olmaması.** Mesleğe karşı yabancılaşma yaşamadığını düşünen öğretmenler koruyucu faktör olarak mesleği severek yapmalarını ve mesleki gelişimlerine önem vermelerini göstermişlerdir. Mesleği severek yapmanın bu hissin ortaya çıkmasını önlediğini düşünen öğretmenlerin ifadeleri aşağıda yer almıştır.

*Yabancılaşmam hiç yok sebebi de yaptığım şeyi çok sevmek, yani dünyaya bir daha gelsem yine okul öncesi öğretmeni olmak isterim yani. O yüzden yabancılaşmayı hissetmiyorum. (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

*Hiç. Şu anda hissetmiyorum. Mesleğime çok severek başladım. Çok severek yapıyorum. Ne kadar yorulursam yorulayım... O yüzden hiç kendimi yabancılaşmış hissetmiyorum. (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

*Yo, hayır, hissetmiyorum. Sanki o benim bir parçam gibi geliyor. Yani şu ana kadar bana emekli olmayı düşünüyor musun? Asla... Emekli olduktan sonra ne yapacağımı bilemiyorum çünkü. Yani parçam gibi geliyor sanki. (K13, resmi kurum, 22. yıl)*

Mesleki gelişime önem veren öğretmenler bu durumun yabancılaşmayı önlediğine inanmaktadır. Bu düşünceye sahip öğretmenlerin ifadeleri aşağıda yer almıştır.

*Yabancılaşmıyorum. Çünkü kendimi güncel tutuyorum hep. Ben bu alanda uzman oldum tamam hani ya da hiç akşam bakmadan ertesi gün gidip şunu anlatabilirim ama ben onu diyemiyorum. Çünkü her sene karşıdaki çocuk da değişiyor. Karşımdaki çocuğa hani hitap etme şeklim de değişiyor. O yüzden sanırım 60 yaşına kadar her akşam oturup ders çalışacağım diye hissediyorum (gülüyor). (K10, resmi kurum, 10. yıl)*

*Çünkü şu an teknoloji elimin altında aslında her şeye ulaşabiliyorum. Bir değişim olursa bundan artık daha hızlı haberdar olabiliyorum. Eğitimlere katılıyorum hayatım boyunca yaptığım en güzel şey eğitimlere katılmak oldu. Uzaktan eğitimlere katıldım. Bu çok iyi geldi. Ben hani şu an için yabancılaşmış hissetmiyorum o yüzden. (K11, resmi kurum, 4. yıl)*

*Çünkü hâlâ bu meslekle ilgili bir şeyleri takip ediyorum. Yani içinde kalmaya çalışıyorum ve alanımda iyi olduğumu yani evet, kısmen şey yaşasam da bazen olumsuzluk yaşasam da iyi olduğumu düşünüyorum ve çevreden de bunu alıyorum. Bir şey olduğunda bana sorulduğu zaman bunu anlıyorum yani. (K12, özel kurum, 6. yıl)*

**Tükenmişlik Hissinin Olmaması.** Mesleğe karşı tükenmişlik yaşamadığını düşünen 3 öğretmen mevcuttur. Bu öğretmenler tükenmemelerinin sebebini aileleri ve çocuğu tanımayla, mesleki güncellikle ve uygun mesai saatleriyle bağdaştırmıştır. Konuyla ilgili ifadeleri aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

*Ben veli ziyaretleri de yapıyorum. Her birinin nerede oturduğu ev şartlarının ev ortamının ne olduğunu işte ailede kim çalışmış, geliri neymiş ben tüm bunları bilip buna göre planlama, programlama yapıyorum. Mesela hani ailelerde bir şey isterken hayali bir şey istememek gerekir. İletişimimiz bu düzende devam ettiği için olumsuzluk yaşamıyorum. Bu yüzden tükenmiş de hissetmiyorum kendimi. (K5, resmi kurum, 12. yıl)*

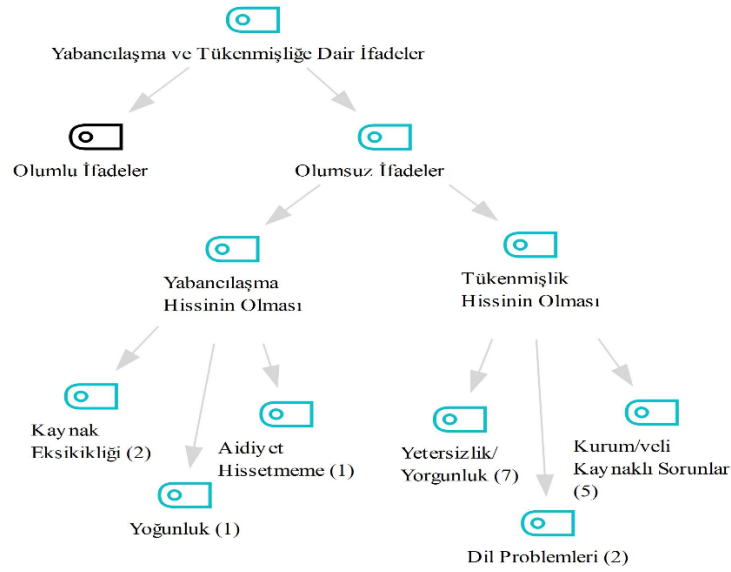
*Tükenmiyorum çünkü güncelliğimi koruyorum. Lisanstan sonra da iyi ki okumuşum dediğimi biliyorum. Çünkü belki lisansta okurken öğrenciye nasıl davranmam gerektiğini bilmiyordum ama yüksek lisans doktora derken hem öğrendiğimi uygulama bölümü çok keyifli... Kanıta dayalı bir şekilde oluyor yani... (K9, resmi kurum, 8. yıl)*

*Rahatım yani işimi rahat buluyorum. Çok şey bulmuyorum yani 2 çocuğum var, onu okula götürebiliyorum. Mesai saatlerim buna uygun... Ben galiba pozitif taraflarından bakmaya odaklandığım için. Çok öyle bir tükenmişlik öyle bir şey yaşamadım. (K2, resmi kurum, 6. yıl)*

**Olumsuz İfadeler.** Bu kategoride Yabancılaşma Hissinin Olması ve Tükenmişlik Hissinin Olması olmak üzere iki adet alt kategori mevcuttur. Yabancılaşma Hissinin Olması alt kategorisinde Yoğunluk, Kaynak Eksikliği, Aidiyet Hissetmeme kodları; Tükenmişlik Hissinin Olması alt kategorisinde Dil Problemleri, Kurum/veli Kaynaklı Sorunlar, Yetersizlik/yorgunluk kodları yer almaktadır. Kodlar ve frekansları Şekil 10'da verilmiştir.

### Şekil 10

Olumsuz İfadeler ile İlgili Alt Kategoriler ve Kodlar



**Yabancılaşma Hissinin Olması.** Görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin 4 tanesi (n=15) mesleğe karşı bir yabancılaşma hissettiklerini dile getirmiştir. 2 öğretmen dil problemi ve materyal sorunu gibi kaynak eksikliğinden şikâyet ederek bu durumun mesleki yabancılaşma yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir.

*imkansızlıklar beni çok yoruyor. sürekli köylerde çalıştığım için imkânsızlık beni çok yoruyor. Yani sürekli gittiğim yeri benim yapıyor olmam yorucu, yardım toplayıp malzeme almaya çalışıyor olmam, materyalsizlik. Yani işte gittiğiniz sınıfta 1 tane bile puzzle olmaması... Projeksiyonların kırık olması tek 1 projeksiyon perdesinin olmaması, 1 tek hoparlörün yazıcının olmaması, yani bunların hepsini kendim yapıyor olmak aşırı yorucu açıkçası. Yani bu yüzden soğudum mu dersiniz, evet, bu yüzden soğudum artık her şeyi kendim yapmak istemiyorum çünkü bu eğitimin madem parasız ve madem çocukları işte biz bunu veriyoruz ve devlet bunu sağlıyorsa 4 duvardan 2 masadan 1 sandalyeden ibaret olmadığını da bilmeleri lazım... (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

*bazı durumlarda neden böyle dediğim oluyor açıkçası neden böyle daha farklı olabilirdi gibi yani... Aileler ile iletişim kurmakta zorlanıyorsunuz... Ya şunu çok sorguladım. Neden böyle? Hani bunun öncesinde bir oryantasyon eğitimi ya da ön bir dil eğitimi yapıldıktan sonra bu çocukların buraya gelmesi gerekmez miydi? (K4, resmi kurum, 5. yıl)*

Yabancılaşma hissettiklerini dile getiren öğretmenlerin diğer ikisi ise aidiyet hissetmediklerinden ve yoğunluktan dolayı bu hisle yüzleştiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

*Yani dediğim gibi aslında biraz benimle ilgili 1 şey. Hala o geçmişten gelen mesleği çok doğru seçememiş olmanın verdiği şeyi yaşadığım için içimde. Hani bazen burada benim ne işim var hissine hala kapılıyorum. (K15, resmi kurum, 14. yıl)*

*Evet ilk başlarda özellikle birinci dönemde bunu çok hissettim. Hani sonra birinci dönem daha sonra da tatile girince biraz daha rahatladık 15 tatile girdik (sömestr), ikinci döneme başladık. Biraz daha iyiyiz yani şu yani ilk dönem daha yoğundu. Bu duygum ikinci dönem de var ama en azından daha azalıyor (K1, resmi kurum, 8. yıl)*

**Tükenmişlik Hissinin Olması.** Görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin 12 tanesi (n=15) mesleki bir tükenmişlik hissettiklerini dile getirmiştir. Öğretmenler en çok bu durumun yetersizlik ve yorgunluk hisleriyle ilişkili olduğuna vurgu yapmıştır.

*Tükeniyorum gerçekten çünkü çok hareketli çok yorucu bir iş, yani asla durmuyorsunuz. 8'de başlıyorsunuz. Saat 1.30'a kadar hiç oturmadan sürekli konuşuyorsunuz, oynuyorsunuz, konuşuyorsunuz, oynuyorsunuz ve hiç bitmiyor... Yani gün ders evet 1 buçukta bitiyor belki. Ama yani ertesi günün hazırlığını zaten o ilk şimdiki kadar olan kısmı alıyor yani... (K3, resmi kurum, 6. yıl)*

*20-25 kişilik bir grupta karşılaşıyoruz her Eylül'de ve mesela 2 çocukla ilgilenirken diğer işte 23 çocuğun başıboş kaldığını düşünüyorum. Mesela çocuk ağlıyor işte onu ikna etmeye çalışıyorum diğer 20-22 çocuk böyle etkisiz kalıyor, kuralsız kalıyor ya da işte başıboş kalıyor. O noktalarda ben yetersiz hissediyorum yani etkisiz hissediyorum. Tükenmişliği hissetmemin sebebi budur (K7, resmi kurum, 14. yıl)*

*Evet. Düşünüyorum. Bazen üretemediğimi hissediyorum. Evet, önceden sanat etkinliklerinde olsun oyun etkinliklerinin olsun bir şeyler yaratırdım bulurdum hani. Araştırırdım, en kötü dönüştürdüm. Bir süredir eskiden yaptıklarımı yapmaya başladığımı, işte internet sitelerinden çok fazla baktığımı ya da o gün o etkinlikleri yapmak istemediğimi fark ediyorum. Kendimi çok yetersiz hissediyorum (K12, özel kurum, 6. yıl)*

*bazen gerçekten öyle anlatıyorum, böyle anlatıyorum olmuyor ya da böyle nasıl söyleyebilirim? Mesela okuma yaptırırken yine aynı örneği*

vereceğim. Ama bugün mesela KA-Kİ-KO-KU bunu şey yaptırıyorum birleştirmeye çalışıyorum. Bak şimdi yap sonra A'yı getir yanına hadi birlikte yapalım KAA yine o ona gidiyor mesela KII diyor. Bu noktalarda artık kendi nefes almak istiyorum. Gerçekten yorulduğum dediğim çok an oluyor ya da dayanamadığımda -ki bunu bu aralar çok fazla başladım. Bilmiyorum, neden- tamam kızım yarın devam ederiz iyi değilim deyip öğrenciyi de yolladığım oluyor bu aralar. (K14, özel kurum, 5. yıl)

Görüşmeye katılan ve tükenmişlik yaşadığını ifade eden 4 öğretmene bu durumun kaynağında kurum ve veli kaynaklı sorunlar yatıyor olabileceğine işaret etmiştir.

çocukları çok seviyorum. Onlarla alakalı hiçbir problem yok ama kurum, orada çalışan arkadaşlardan kaynaklı, belki de genel ortam huzuru olmayınca ve sürekli seni aşağı çeken insanlar olduğu sürece insan kendini kötü hissediyor herhalde. Yani şöyle hissediyordum, kendime, herhalde ben yetersizim, ben yapamıyorum. İşte ben burdan başka hiçbir yerde çalışmam herhalde beni kim ne yapacak, beni kim alacak diye düşüncelere kapılmıştım çünkü öyle düşünmenizi sağlıyorlardı. (K8, özel kurum, 5. yıl)

öğretmenlik yaparken değil ama bazen kendimi veliyi anlatmakta çok zorlanıyorum bu genelde hani sıkıntısı olan çocuklarda oluyor. Hani velinin bunu kabullenme süreci çok çok olaylı geçiyor çoğu zaman. Çünkü birçoğu hani şunu demiyor yani evet olabilir 1 dikkat edelim ya da 1 üzerinde duralım demiyor. Çünkü herkesin çocuğu kusursuz. Velilerle yaşadığım sıkıntılar olabiliyor ve benim hani gene? Bende okulla ilgili yaşadığım şeyler, idareyle ilgili yaşadığım şeyler oluyor. O da genelde hep diyorum ya yani var olan hakkımı tekrar tekrar kazanmak zorunda olmak beni yıpratıyor. (K10, resmi kurum, 10. yıl)

Tüm bunlara ek olarak görüşmeye katılan 2 öğretmen de bu durumun kaynağında dil problemlerinin yattığını ifade etmişlerdir.

Evet hissediyorum... bir dönem Suriyeli öğrenciler Türk öğrenci sayısından fazlaydı ve arkadaşım bir gün şey demişti, çok ilginç gelmişti: düşünsene bir gün bir kitap okuyoruz ve bütün öğrenciler bizi anlıyor... Bu mesleki deneyiminizle ilgili bir problem değil maalesef... siz mesleki çapta şunu iletebilirsiniz, yabancı çocuğun da sayıları öğrenmesini sağlayabilirsiniz. Kavramları, renkleri, şekilleri bunu yapabiliyorsunuz ama 1 çocuğun potansiyelini baskılamamayı... Onu işte öğrenemiyorsunuz... O mesleki 1 durum değil çünkü. (K4, resmi kurum, 5. yıl)

Evet, hissediyorum. Çocuklar işte Türkçe bilmiyorlar. Ben Türkçe nasıl öğrenilir, bilmiyorum. Ne yapmam gerektiğini bilmiyorum... Bazen böyle özellikle Suriyeli çocuk çok olduğunda ben, geçen sene mesela çok fazlaydı, sürekli bana 1 şey anlatıyordu. Baktı ki çocuk artık ben anlamıyorum. Benimle konuşmaktan vazgeçmiş işte bence hani en hani kötü olaylardan biri... çocuk ben mesela ağlıyor soruyorum ne oldu, el işaretleriyle git yapıyor çünkü biliyor ki ben onu anlamayacağım. Bana sadece böyle yapıyordu (el işaretleriyle) bu çünkü. Anlamıyorum yani



*anlatsa ne olacak ki zaten anlamıyorum. Bu noktada evet, tükenmişlik hissediyorum. (K11, resmi kurum, 4. yıl)*

## **Bölüm 5**

### **Sonuç ve Öneriler**

Çalışma verileri COVID-19 sürecinin normalleşme döneminde toplanmıştır. Çalışma sonuçlarımıza göre okul öncesi öğretmenleri düşük düzey duyarsızlaşma yaşarken; orta düzey duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma ile yüzleşmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu yetersizlik/yorgunluk hisleri, kurum/veli kaynaklı sorunlar, dil problemleri ile birlikte pandemi dönemi eğitim süreçlerinde iş yüklerinin artmasından dolayı böyle bir sonuç yaşıyor olabileceklerini düşünülmektedir. Ancak bununla birlikte mesleklerine dair halen olumlu düşünce ve algılara sahip olmaları, öğrencilerine halen duyuyor oldukları ilgi ve öğrencilerin sağladığı mesleki tatmin ve başarı hissi, pandemi sürecinde mesleki gelişimlerinin artması ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin kuvvetlenmesi faktörlerinin koruyucu etkenler olarak karşımıza çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin iş yüklerinin azaltılması, ders saatlerinin düzenlenmesi, dinlenme ve yemek yeme için vakit oluşturulması, sınıflara yeterli destek personellerinin sağlanması, öğretmenlere mesleki gelişimlerini artıracak farklı ve ilgi çekici aynı zamanda alanda işlevsel olacak robotik kodlama, teknoloji, sanat vb. eğitimlerin verilmesi, iş arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirebilecekleri sosyal alanların okul içerisinde oluşturulmaya özen gösterilmesi tükenmişlik bağlamında önerilmektedir.

Öğretmenler anlamsızlık, yalıtılmışlık, güçsüzlük boyutlarında düşük düzey yabancılaşma yaşamıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu düşük düzey yabancılaşmanın koruyucu kaynağı olumlu iş deneyimleri olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda genel yabancılaşma düzeyiyle beraber normsuzluk ve kendine yabancılaşma boyutlarında da kısmen yüksek düzey yabancılaşma ile karşı karşıya oldukları görülmüştür. Kendine yabancılaşma boyutunda karşılaşılan kısmen yüksek düzey yabancılaşmanın kaynağı mesleki içsel tatmini etkileyebilecek faktörler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleği her şeye rağmen sevdiklerini ifade etmeleriyle genel yabancılaşma düzeyi üzerinde koruyucu faktör olarak rol oynamış olabileceği düşünülmektedir. Ancak

görüşmelerde öğretmenler normsuzluk boyutunun kısmen yüksek çıkmasını açıklayacak bir düşünce, doğru olmayan davranışların yapılması gerektiğine dair bir inanç belirtmemişlerdir. Öğretmenler görüşmeler sırasında etik kaygılar taşımış, mesleğe dair kötü bir imaj çiziyor olduklarını düşünmüş ve bu sebeple bu ifadelerden kaçınmış da olabileceklerdir. Bu sebeple araştırmacılara gelecek çalışmalarda normsuzluk özelinde daha kapsamlı sorular sormaya önem vermeleri önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırmak için maaş ve ders saatlerinde düzenlemeler yapılmasının, atamalarda kurum tercihi yaparken daha fazla seçeneğe sahip olmalarının ve sınıf mevcudunun azaltılmasının yabancılaşma bağlamında önemli olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arttıkça yabancılaşma düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Literatürde yabancılaşma sonucunda tükenmişlik görüldüğü söylenmekte ve birbirini etkiledikleri vurgulanmaktadır. Ancak bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler tükenmişlik yaşamalarına rağmen yabancılaşma yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak öğretmenler, mesleği severek yaptıklarını ve mesleki gelişimlerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum koruyucu faktör olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin yabancılaşmalarını önlemek için aidiyet duygularının geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimlere daha sık yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin tükenmişliklerini azaltmak içinse iş yüklerini azaltacak politikalar oluşturulmasının, yönetici denetimlerinin artırılmasının, velilerin eğitime daha çok entegre edilmesinin önemli olacağı bu bağlamda düşünülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri bazı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Örneğin yaşa göre farklılaşmaya bakılmış ve yaş gruplarıyla tükenmişlik ve yabancılaşma alt boyutları arasında farklılık bulunmamış ve sebebinin farklı iş stresleri ve mesleki deneyimler olabileceği düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda yaş gruplarına doğrudan ulaşarak veri elde edilmesi ve ulaşılan yaş gruplarındaki kişi sayısının eşit sayıda tutulması önerilmektedir.

Bir diğ er değ işken olan medeni hal değ işkeni ile tük enmişlik ve yabancılaş ma arasında fark bulunmamıştır. Bu ç alışmaya gönüllü katılan bekar öđ retmen örneklemini evli örneklemine göre tesadüfi bir biçimde az olmuştur. Bu sebeple gelecek araştırmalarda medeni hal gruplarının ç eşitlendirilmesi ile evli ve bekar örneklemin daha geniş ve eşit tutulmasıyla daha kesin sonuçlar elde edilebileceğ i düşünölmektedir.

Araştırma kapsamında ç ocuk sahibi olma değ işkenine de bakılmıştır ve ç ocuk sahibi olmayan okul öncesi öđ retmenlerinin, tük enmişlikle ve mesleki yabancılaş mayla daha ç ok yüzleşmekte olduğu görölmüştür. Bu ç alışmaya katılan ve ç ocuğu olmayan öđ retmenlerin toplulukçu költürde büyümüş olabileceğ i ve ç ocuk sahibi olmamaları sebebiyle ihtiyaç ları olan duygusal desteğ in gerekenden az olabileceğ i ve bu sebeple daha yüksek tük enmişlik ve yabancılaş ma yaşamış olabilecekleri düşünölmektedir. Bu sebeple öđ retmenlerin iş arkadaşlarıyla ilişkilerini güçlendirecek ve sosyal etkileşimlerini artıracak etkinliklere kurumlarda önem verilmesi önerilmektedir.

Bu ç alışmada yer verdiğ imiz bir diğ er değ işken olan mesleki deneyim yılı özelinde ise tük enmişliğ in ve yabancılaş manın farklılaştığ i görölmüştür. Ç alışma hayatının ilk 3-8 yılında olan öđ retmenlerin, daha yüksek mesleki deneyime sahip öđ retmenlerden daha fazla duygusal tük enme ve duyarsızlaş ma ile yüzleştiğ i ve yine ç alışma hayatının ilk 3-8 yılında olan öđ retmenlerin, 15 yıl ve üzeri ç alışanlardan daha fazla yabancılaş ma ile yüzleştiğ i saptanmıştır. Pandemi sürecinde mesleğ inin ilk yıllarında olan bu öđ retmenlerin öđ retim süreçlerinin önemli bir kısmını pandemiyle geçirmiş olmalarının, mesleğ in başında olmalarından dolayı iş ve hayat stresiyle mücadele deneyimlerinin yüksek kıdemli öđ retmenlere göre daha az olması gibi durumların, kıdemli öđ retmenlerden daha yüksek tük enmişlik ve yabancılaş ma puanı almalarına neden olmuş olabileceğ i düşünölmektedir. Pandeminin etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi için öđ retmenlerin karşılaştığ i stres faktörlerinin de ortadan kaldırılması gerektiğ ine inanılmaktadır. Öncelikli olarak pandeminin getirdiğ i iş yükü, etkileşimsizlik, düşük maaş gibi faktörlerin ortadan kaldırılması, sonrasında öđ retmenlerin stresle baş edebilme becerilerini geliştirecek ç alışmalar yürütölmesi, gerekli

psikososyal desteklerin kurumlarca ve devlet politikalarıyla ücretsiz sağlanması önerilmektedir.

Araştırmamızda tüm alt boyutlar çalışılan kurumun türü değişkeni özelinde de ele alınmıştır. Analizler tükenmişliğin kurum türüne göre farklılık göstermediğini ancak özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin resmi kurumda çalışan öğretmenlerden daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermiştir. Pandemide ortaya çıkan bazı olumsuzlukların yanında genel olarak uğranan mobbing durumunun özel kurum öğretmenlerinde daha fazla yabancılaşmaya sebep olmuş olabileceği değerlendirilmiştir. Literatürde yer alacak özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde yabancılaşma ve mobbing durumlarını bir arada inceleyen gelecek çalışmaların konuya açıklık getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca özel ve resmî kurumlardaki eşitsizlik ve adaletsizliklerin giderilmesi üzerine politika geliştiricilerce önlemler alınması, özellikle özel kurum yöneticilerinin denetimlerinin artırılması önerilmektedir.

Araştırma sınırlılıkları sebebiyle ölçeklerin kadın/erkek grupları arasında karşılaştırması yapılamamıştır. Gelecek araştırmalarda öğretmenlere doğrudan ulaşılarak bu gruplardan eşit veriler toplanması önerilmektedir. Aynı şekilde 50 yaş ve üzeri öğretmen grubu da çalışmaya dahil edilememiştir. Yine gelecek araştırmalarda belirlenen yaş gruplarına doğrudan ulaşım sağlanması önerilmektedir.

Görüşme verileri değerlendirildiğinde öğretmenler mesleğin olumlu yanlarıyla ilgili söylemlerde bulunmuşlardır. Örneğin öğretmenler mesleki başarı duygusunu çocukların gelişimlerini/değişimlerini gördüklerinde ya da ödüllendirildiklerinde hissettiklerine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler aynı zamanda çocukların gelişimine/öğrenmesine şahit olmanın yüksek mesleki tatmin sağladığını, mesleğin verdiği keyfin tatmin edici olduğunu, ve mesleğe karşı bir aidiyet hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler iş arkadaşlarının destekleyici ve paylaşımcı yanlarının yanında yöneticilerinin de anlamlı kurallar koymasından, destekleyici olmasından, MEB planına uymasından, karar süreçlerine öğretmeni dahil etmesinden ve haksızlık yapmamasından memnun olduklarını

dile getirmişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin geçirdikleri eğitim süreçleri dahil her türlü başarılarının dönem sonlarında veya dönem aralarında ödüllendirilmesinin, iş arkadaşlarıyla paylaşımında bulunabilecekleri toplumsal görevlerde bulundurulmalarının önemli olacağı düşünülmektedir.

Mesleğin olumsuz yanlarıyla ilgili yapılan vurgularda çalışma şartlarından şikayetçi olan öğretmenler en çok okulun fiziki şartlarının iyi olmadığını ifade ederken buna ek olarak ders saatlerinin fazlalığı ve yoğunluğu ile personel ve uzman desteğinin yeterli olmadığından yakınmışlardır. Ayrıca öğretmenler iş arkadaşlarının çalışkan olmadıklarını, sosyal ilişkilerinin zayıf olduğunu, kişisel çıkar kaygılarıyla yöneticilerin takdir edeceği kesin olan davranışlarda bulduklarını ve söylemlerinin arkasında durmadıklarını dile getirirken yöneticilerinin anlamsız kurallar koyan, ilgisiz, haksızlık ve mobbing yapan, meslekten uzak kişiler olduklarını dile getirmişlerdir. Mesleğe karşı olumsuz duygusal faktörler beslediğini ifade eden öğretmenlerse mesleğin yıpratıcı olduğuna, monotonluğuna, yoruculuğuna, yetersiz hissettirmesine ve kaygı yaratmasına vurgu yapmışlardır. Bu sebeple öğretmenlerin her dönem yeni yaş grubuyla döneme başlamalarından ziyade, eğitime başladıkları en alt kademe öğrencilerle ilköğretime kadar bir arada devam etmelerinin monotonluğu önleyeceği, ders saatleri ve ders içeriklerinin düzenlenmesi ve personel desteğiyle yıpratıcılığın ve yoruculuğun önüne geçilebileceği, yönetici denetimlerinin artırılmasıyla ve öğretmen görüşlerinin alınmasıyla yönetici konumundaki kişilerin değiştirilmesinin haksızlık ve mobbing durumlarının önüne geçilebileceği, yöneticilerin okul öncesi öğretmeni olan kişilerden oluşturulacağı bir sistemin daha adil, daha anlayışlı, daha olumlu bir iş ortamına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve önerilmektedir. Ayrıca yöneticilere kurumsal yönetim eğitimlerinin sık sık verilmesiyle kurumlarda ortaya çıkan ilgisizliğin, anlamsız kuralların ve yönetsel sorunların ortadan kaldırılabileceği öngörülmektedir.

Pandeminin mesleğe olumlu etkileri olduğunu düşünen öğretmenler iş arkadaşlarıyla kolektif çalışma ve duygusal paylaşımlarının arttığına vurgu yapmış, çocuğa

karşı anlayışlı ve özenli tutum göstermeye başladıklarını ifade etmiş, pandemi sürecinde alınan eğitim ve seminerler aracılığıyla ve eğitim süreci sayesinde teknoloji kullanımlarının artmasıyla mesleki gelişimlerinin güçlendiğine işaret etmiş ve sınıf mevcudu ile ders saatlerinin azalmasıyla iş yüklerinin azaldığını dile getirmişlerdir. Bu sebeple eğitim müfredatına eklenecek teknoloji kullanımı destekleyen aktivitelere yer verilmesinin, kolektif çalışma ortamlarını da destekleyecek devlet destekli proje imkanlarının artırılmasının önemli olacağına inanılmaktadır.

Pandeminin mesleğe olumsuz etkileri olduğunu düşünen öğretmenlerse uzaktan eğitim sürecinde veli desteğinin azlığıyla, iş yükünün ve yönetici baskısının artmasıyla, eğitimin yetersizliğiyle, kaynakların eksikliğiyle ilgili şikayetlerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte bu süreçte mesleğe karşı tükenmişlik, yabancılaşma, yetersizlik, meslekten soğuma, isteksizlik ve başarısızlık hisleri barındırdıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin pandemi sebebiyle karşılaştıkları bu olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi için gerekli psikososyal desteğin tekrar altını çizmekte fayda olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kurumlara bölge fark etmeksizin eşit ve adil materyal dağıtımı yapılması, velilere okul öncesi eğitimi ve erken çocukluk dönemi konularında bilgilendirici zorunlu eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Genel olarak yabancılaşma ve tükenmişlik hissetmediklerini ifade eden öğretmenler mesleği severek yapmalarını ve mesleki gelişime önem vermelerini yabancılaşma üzerinde koruyucu faktör olarak göstermişlerdir. Bununla birlikte aileleri ve çocuğu tanımanın, mesleki güncelliği korumanın ve uygun mesai saatlerinin tükenmişliği önlediğini ifade etmişlerdir.

Genel bir yabancılaşma ve tükenmişlik hissettiğini dile getiren öğretmenler de mevcuttur. Yabancılaşma hisseden öğretmenler yoğunluk, kaynak eksikliği, aidiyet hissetmeme sebepleriyle bu hisse sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Tükenmişlik hisseden öğretmenlerse dil problemleri, kurum/veli kaynaklı sorunlar, yetersizlik/yorgunluk konularına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin tükenmişlik hissetmelerine rağmen yabancılaşma hissetmediklerine dair vurgularının fazla olduğu görülmüştür. Özellikle Doğu bölgelerde ve

göç alan kesimlerde öğretmenlik yapan öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları dil probleminin önüne geçilmesinde öğrencilere veya öğretmenlere gerekli dil eğitimlerinin verilmesi, bu kurumlarda çevirmen desteğinden ziyade her iki dile de hakim okul öncesi öğretmenlerinin çalıştırılmasına özen gösterilmesi, öğretmenlerin kurumlarda karar verme ve yönetim mekanizmalarına daha çok katılmalarının sağlanması ve bu şekilde aidiyetlerinin artırılması, yorgunluk hislerinin önüne geçmek için dönem içerisinde daha fazla izin hakkına sahip olmaları ve yönetmelikte yer alan teneffüs aralarının kurumlarda da işlevsel bir şekilde uygulanması, yetersizlik hissini giderilmesi adına öğretmenleri daha çok takdir ve teşvik etmeye yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Tüm bu bulgular ve görüşler doğrultusunda gelecek çalışmaların daha kesin sonuçlar doğurması için ölçek karşılaştırma çalışmalarının yapılarak standardize edilmiş ölçekler oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumlarının artması için farklı branşlarda meslek icra eden öğretmenlerin çalışma şartlarını ve mesleki doyumlarını eşitleyecek politikalar oluşturulması, özel ve resmi kurumlardaki eşitsizlik ve adaletsizliklerin giderilmesi üzerine önlemler alınması, okul öncesi öğretmenlerinin yönetici ve iş arkadaşlarının bu mesleğin ne olup ne olmadığıyla ilgili hizmet içi eğitime tabii tutulması veya yöneticilerinin de okul öncesi öğretmenliği mezunu kişilerden oluşan kurumlarda görev yapmalarının sağlanması, yönetici denetimlerinin sıklaştırılması, öğretmenlere ve kurumlara gerekli teknolojik altyapı, sosyal-duygusal destek ve sınıf içi-sınıf dışı malzeme kaynaklarının bölge fark etmeksizin eşit ve adil bir şekilde sağlanması, pandeminin etkilerinin ortadan kaldırılması için sosyal etkileşimlerini artıracak öğretmen çalışmalarının yapılması, toplumda okul öncesi öğretmenliği mesleğinin önemini artıracak sosyal sorumluluk çalışmalarının yapılması önem taşıyacaktır.



## Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ahmady, G. A., Mehrpour, M. & Nikooravesh, A. (2016). Organizational structure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 455-462. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.057>
- Aiken, M. & Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 31(4), 497–507. <https://doi.org/10.2307/2090773>
- Akbaş-Tuna, A. & Türkmendağ, Z. (2020). COVID-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1037>
- Akhtar, S. & Shaukat, K. (2016). Impact of petty tyranny on alienation from work: role of self-esteem and power-distance. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 17, 275–285. <https://doi.org/10.1007/s40171-016-0126-4>
- Akın, M. A. (2019). An Investigation into Teacher Burnout in Relation to Some Variables. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 47-65. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.4>
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47. <http://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities*

(CEPEO)

Working

Paper(20-15).

<https://econpapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15>

Alömeroğlu, E., Güney, S., Sundu, M., Yaşar, O. & Akyürek, S. (2018). The relationship between five factor personalities and alienation to work of nurses in teaching and research hospitals. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 117-122. <https://doi.org/10.12973/ejmste/77168>

Altun İ. (2002). Burnout and nurses' personal and professional values. *Nursing Ethics*, 9(3), 269-278. <https://doi.org/10.1191/0969733002ne509oa>

Alparslan, A., Polatçı, S. & Yastroğlu, S. (2021). COVID-19 pandemisinin akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.805133>

Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J. & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi/10.1080/10409289.2020.1848301>

Aral, N. & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ahievransaglik/issue/64371/906874>

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

- Arı, G. S. & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R. & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19(1), 655. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930>
- Aydın, B., Çulha, Ş. & Çırak, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklere göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2581-2604. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.911154>
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K. & Overstreet, S. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: the jd-r approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Banai, M. & Reisel, W. D. (2003). A test of control – alienation theory among cuban workers, *Management Research*, 1(3), 243-252. <https://doi.org/10.1108/15365430380000530>

- Banai, M. & Reisel, W. D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: A six-country investigation. *Journal of World Business*, 42(4), 463-476. <http://doi.org/10.1016/j.jwb.2007.06.007>
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin COVID 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/debder/issue/69128/955680>
- Bauwens, A., Audenaert, A., Huisman, J. & Decramer, A. (2019) Performance management fairness and burnout: implications for organizational citizenship behaviors, *Studies in Higher Education*, 44(3), 584-598. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1389878>
- Benner, G. J., Strycker, L. A., Berry, L. A., Logan, A. J. & Lee, E. O. (2023). Associations between childhood trauma, perceived resilience, and teacher burnout. *Teachers and Teaching*, 29(2), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.074>
- Bolat, O. İ. (2011). İş yükü, iş kontrolü ve tükenmişlik ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2) , 87-101.
- Bowling, N. A. & Kirkendall, C. (2012). Workload: A review of causes, consequences, and potential interventions. In J. Houdmont, S. Leka, & R. R. Sinclair (Eds.), *Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice* (pp. 221–238). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119942849.ch13>
- Brewer, E. W. & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123. <https://doi.org/10.1177/1534484304263335>

- Brooks, J. S., Hughes, R. M. & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62. <http://doi.org/10.1177/0895904807311296>
- Bryant, W. (2014). Occupational, Social and Intrapersonal Alienation Explored in the Community. In E. A. McKay, C. Craik, K. H. Lim & G. Richards (Eds.), *Advancing occupational therapy in mental health practice* (pp. 89-102). <https://doi.org/10.1002/9781118965221.ch7>
- Bubb, S. & Earley, P. (2004). *Managing teacher workload: Work-life balance and wellbeing*. SAGE.
- Bullock, L. E. (2002). The role of spirituality in the personal and professional lives of clinical social workers: An examination of coping and well-being. *Mental Health, Religion & Culture*, 11(7), 643-653. <http://doi.org/10.1080/13674670801930429>
- Calabrese, R. L. (1989). The effects of mobility on adolescent alienation. *The High School Journal*, 73(1), 41-46. <http://www.jstor.org/stable/40364861>
- Calabrese, R. L. & Anderson, R. E. (1986). The public school: A source of stress and alienation among female teachers. *Urban Education*, 21(1), 30-42. <https://doi.org/10.1177/004208598602100103>
- Camadan, F., Çaylak, B., Yılmazlar, O., Yılmaz, K. & Kara, S. G. (2017). Psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1309-1330. <https://doi.org/10.14686/buefad.337407>
- Can, E. & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1173-1189. <https://doi.org/10.24315/tred.780782>
- Cañadas-De la Fuente, G. A., Ortega, E., Ramirez-Baena, L., De la Fuente-Solana, E. I., Vargas, C. & Gómez-Urquiza, J. L. (2018). Gender, marital status, and children as

- risk factors for burnout in nurses: A meta-analytic study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2102.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph15102102>
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma: Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?. *Educational Psychology*, 31(7), 809-823. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>
- Chen, W. C., Chen, S. J. & Zhong, B. L. (2022). Sense of alienation and its associations with depressive symptoms and poor sleep quality in older adults who experienced the lockdown in Wuhan, China, during the COVID-19 pandemic. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, 35(2), 215-222.  
<https://doi.org/10.1177/08919887221078564>
- Cherniss, C. (1989). Burnout in new professionals: A long-term follow-up study. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12(1), 11-24.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1) 1–11. <https://doi.org/10.1002/job.4030130102>
- Cherniss, C. (2016). *Beyond burnout*. Routledge.
- Cheung, P. (2020). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active? *European Physical Education Review*, 26(1), 101–110. <https://doi.org/10.1177/1356336X19835240>
- Chiaburu, D. S., Diaz, I. & De Vos, A. (2013). Employee alienation: relationships with careerism and career satisfaction, *Journal of Managerial Psychology*, 28(1), 4-20.  
<https://doi/10.1108/02683941311298832>
- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T. & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: a meta-analysis. *European Management Journal*, 32(1), 24-36.  
<https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.06.003>

- Chitra, A. (2020). Study on impact of occupational stress on job satisfaction of teachers during COVID-19 pandemic period. *Global Development Review*, 4(2), 52-62.
- Clark, J. P. (1959). Measuring alienation within a social system. *American Sociological Review*, 24(6), 849–852. <https://doi.org/10.2307/2088574>
- Clipa, O. & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.241>
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Cox, H. & Wood, J. R. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/01619568009538304>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (5th ed.). PEARSON.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Çağlar, C. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1507-1513. <http://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1577>
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17390/181754>

- Dabrowski, A. (2020). Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving? *Social Education Research*, 2(1), 35-40. <http://ojs.wiserpub.com/index.php/SER/>
- Daniel, J. (2011). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Sage Publications.
- Dağlı, A., & Averbek, E. (2017). Investigating Organizational Alienation Behavior in Terms of Some Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 228-237. <http://doi.org/10.13189/ujer.2017.050208>
- Dash, S. S. & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42(3), 352-369. <http://doi.org/10.1108/MRR-11-2017-0384>
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753–758. <https://doi.org/10.2307/2090204>
- DeJonckheere, M. & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Develioğlu, K. & Tekin, Ö. A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 15-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20818/222757>
- Diener, E., Lucas, R. E. & Cummings, J. A. (2018). Personality traits. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), *Noba textbook series: Psychology*. IL: DEF Publishers. <https://nobaproject.com/modules/personality-traits>



- Doğuyurt, M. F. (2013). *Öğretmenlerde tükenmişliğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: bir meta analiz çalışması* (Doktora Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Dudley, C. J. (1978). The Division of Labor, Alienation, and Anomie: A Reformulation. *Sociological Focus*, 11(2), 97–109. <http://www.jstor.org/stable/20831075>
- Dünya Sağlık Örgütü [WHO]. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report – 94*. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200423-sitrep-94-covid-19>
- Dünya Sağlık Örgütü [WHO]. (2021a). *Coronavirus disease (COVID-19): What are the symptoms of COVID-19?* <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Dünya Sağlık Örgütü [WHO]. (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) dashboard: Overview*. <https://covid19.who.int>
- Dworkin, A. G., Saha, L. J. & Hill, A. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108–120.
- Edwards, D. (1995). the school counselor's role in helping teachers and students belong. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(3), 191–197. <http://www.jstor.org/stable/42871165>
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliot, D., Garg, B., Kuehl, K., DeFrancesco, C., & Sleight, A. (2015). Why are women law enforcement officers more burned-out and what might help them?. *Occupational Medicine & Health Affairs*, 3(3), 204. <https://doi.org/10.4172/2329-6879.1000204>

- Elovainio, M., Kivimäki, M., Steen, N., & Vahtera, J. (2004). Job decision latitude, organizational justice and health: Multilevel covariance structure analysis. *Social Science & Medicine*, 58(9), 1659–1669. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00366-6](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00366-6)
- Elovainio, M., van den Bos, K., Linna, A., Kivimäki, M., Ala-Mursula, L., Pentti, J. & Vahtera, J. (2005). Combined effects of uncertainty and organizational justice on employee health: Testing the uncertainty management model of fairness judgments among Finnish public sector employees. *Social Science & Medicine*, 61(12), 2501–2512. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.04.046>
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ergun Özler, N. D., & Dirican Özçınar, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 291-310.
- Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review*, 51(1), 1–8. <https://doi.org/10.2307/2095474>
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 2.
- Ertaylan, A. (2018). Fromm'un yabancılaşma kuramı perspektifinden Haneke sinemasındaki yabancılaşmış karakterlerin analizi: '7. kıta' 1. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 77. <http://doi.org/10.16992/ASOS.14045>
- Eryılmaz, A. & Burgaz, B. (2011). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://doi.org/10.15390/EB.2014.2515>
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5(1-2), 147–163.

- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331. <https://doi/10.1080/00220671.1984.10885550>
- Fardous, N. & Afzal, M. T. (2022). Contribution of emotional exhaustion towards depersonalization among teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8).
- Farshi, S. S. & Omranzadeh, F. (2014). The effect of gender, education level, and marital status on Iranian EFL teachers' burnout level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(5), 128-133. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.5p.128>
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum* (2nd ed.), (Y. Salman & Z. Tanrısever, Trans.). Payel Yayınları.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. Routledge.
- Garza, E. P. (2001). *Work -related alienation: A study of pre-kindergarten teachers in texas* (Order No. 3034926). ProQuest Dissertations & Theses Global (304720368). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/work-related-alienation-study-pre-kindergarten/docview/304720368/se-2>
- Gilabert, P. (2020). Alienation, freedom, and dignity. *Philosophical Topics*, 48(2), 51–80. <https://www.jstor.org/stable/48652121>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. SAGE Publications.
- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R. & Michael, W. B. (1991). The relationship of scores on the educators survey, a modified version of the Maslach burnout inventory, to three

teaching-related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 429-438.

<https://doi/10.1177/0013164491512017>

Gök, A. & Tekin, N. (2016). Yabancılaşma ve özsaygı: Çoğulcu eleştiriler üzerinden bir değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 3(2), 279-301.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/marusbd/issue/16984/177512>

Göktürk, İ. & Günalan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2006(2), 127-142.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/issue/10226/125756>

Göregenli, M. (1995). "Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 1-14.

<https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319950000m000286.pdf>

Greenberg, J. (2004). *Stress fairness to fare no stress*: Managing workplace stress by promoting organizational justice. *Organizational Dynamics*, 33(4), 352–365. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.003>

Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma (İzmir örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö. & Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemleri. In B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 317-356). PEGEM Akademi.

Güven, Z. Ö. & Sezici, E. (2016). Otel işletmelerinde işgörenlerin tükenmişlik düzeylerinin Maslach tükenmişlik modeline göre incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 111-132. <https://doi.org/http://doi.org/10.11611/JMER825>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. CENGAGE.
- Healy, M. (2020). Theories of alienation – Seeman and Marx. In C. Fush (Ed), *Marx and digital machines: alienation, technology, capitalism* (pp. 7-26). University of Westminster Press.
- Heaven, P. C. & Bester, C. L. (1986). Alienation and its psychological correlates. *The Journal of Social Psychology*, 126(5), 593–597.  
<https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713631>
- Hegel, G. W. F. (2004). *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press. (Original eser in yayın tarihi 1807)
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2.ed). SAGE.
- Horton, J. (1964). The dehumanization of anomie and alienation: A problem in the ideology of sociology. *The British Journal of Sociology*, 15(4), 283-300.  
<https://doi.org/10.2307/588861>
- Huberman, A. M. & Vandenberghe, R. (2006). Introduction: Burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (pp. 1-11). Cambridge University Press.
- Hussein, S. (2018). Work engagement, burnout and personal accomplishments among social workers: A comparison between those working in children and adults' services in England. *Administration and Policy in Mental Health*, 45(6), 911–923.  
<https://doi.org/10.1007/s10488-018-0872-z>
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 373-396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>

International Labour Organization. (2020a). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work (2.Ed.): Updated estimates and analysis.*

[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_740877.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_740877.pdf)

International Labour Organization. (2020b). *COVID-19 and the education sector.*

[https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS\\_742025/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_742025/lang--en/index.htm)

Ivanova, L. S. (2021). *Philosophical and psychological aspect of the phenomenon of "alienation" of a person* [Conference Paper]. 8th International Scientific and Practical Conference.

İnandı, Y. & Büyüközkan, A. S. (2022). The relationship between mobbing, alienation and burnout among teachers in Mersin, Turkey. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a1990>

İnandı, Y., Tunç, B. & Kılavuz, T. (2018). Women's career barriers and professional alienation: The teachers' case in Turkey. *Online Submission*, 10(3), 133-146. <http://doi.org/10.15345/oijes.2018.03.009>

İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>

Jackson, S. E., Schwab, R. L. & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630>

Schlichte, J., Merbler, J. & Yssel, N. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>

- Jamal, M. (2005). Short communication: Personal and organizational outcomes related to job stress and Type-A behavior: A study of Canadian and Chinese employees. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(2), 129–137. <https://doi.org/10.1002/smi.1047>
- Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M. & Choi, Y. J. (2019). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional motivation to beliefs about children and teaching practices. *Early Education and Development*, 30(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018) Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion, *Early Education and Development*, 29(1), 53-69, <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225. <https://doi.org/10.1037/a0035720>
- Ji, D. & Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: Work-family conflict as a mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 408. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00408>
- Judge, T. A. & Colquitt, J. A. (2004). Organizational justice and stress: The mediating role of work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 395–404. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.395>
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552. <http://doi.org/10.23863/kalem.2017.85>

- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2nd ed). Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkızoğlu, S. (2018). *Tükenmişlik sendromunun iş tatminine etkisi: perakende sektörü ve sanal örgüt çalışanlarına yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Kanner, A., Kafry, D. & Pines, A. (1978) Conspicuous in its absence The lack of positive conditions as a source of stress. *Journal of Human Stress*, 4(4), 33–39. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1978.10545984>
- Kaya, K. (2021). Banka çalışanlarında işe yabancılaşma, iş doyum ve tükenmişlik arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4510-4534. <https://doi.org/10.26466/opus.821059>
- Kaya, N., Kaya, H., Ayık, S. E. & Uygur, E. (2010). Bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerde tükenmişlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 401-419. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jphn/issue/48387/618357>
- Kayaalp, E. & Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113. <http://doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.157>
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212. <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49934/639891>
- Kesik, F. & Cömert, M. (2014). Elementary school teachers' perceptions about their work alienation levels (the case of Malatya). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 31-45. <https://doi.org/10.17679/iuefd.99916>



- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimsel Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, E. (2010) *Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yabancılaşma arasındaki ilişki: Çağrı merkezi çalışanları üzerine uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kılınç, S. & Yener, S. (2021). The moderating role of psychological empowerment on the relationship between individualism-collectivism perceptions and burnout of teachers. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1100-1126. <https://doi.org/10.14812/cuefd.685392>
- Kıralı, M. (2013). *Liderlik davranış tiplerinin örgütsel iletişim üzerine etkisi Edirne ilinde bir alan araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Knoop, R. (1986). Causes of alienation among university professors. *Perceptual and Motor Skills*, 63(2), 677–678. <https://doi.org/10.2466/pms.1986.63.2.677>
- Kohn, M. L. (1976). Occupational structure and alienation. *American Journal of Sociology*, 82(1), 111-130. <https://doi.org/10.1086/226272>
- Kontoangelos, K., Economou, M. & Papageorgiou, C. (2020). Mental health effects of COVID-19 pandemia: A review of clinical and psychological traits. *Psychiatry Investigation*, 17(6), 491. <https://doi.org/10.30773%2Fpi.2020.0161>
- Kozan, D., Şahin Zeteroğlu, E. & Emeksever, A. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 27-42. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.946712>
- Kwon, K. A., Jeon, S., Jeon, L. & Castle, S. (2019). The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child developmental outcomes in Early Head

- Start programs. *Learning and Individual Differences*, 74, 101748. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.002>
- LeCompte, M. D. & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*. Carwin Press Inc.
- Ledoux, M. W., Yoder, N. N., Hanes, B. & McHenry, N. (2008). Teacher candidate training in high quality day care centers and in lower socioeconomic settings. In P. G. Grotewell & Y. R. Burton (Eds.) *Early childhood education: Issues and developments*. (pp. 7-22). NOVA Science Publishers.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30109-7)
- Lee, S. S. & Wolf, S. (2019). Measuring and predicting burnout among early childhood educators in Ghana. *Teaching and Teacher Education*, 78, 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.021>
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (3rd ed, pp. 91-134). Elsevier.
- Li, H., Liu, Q. & Ma, M. (2021). How the COVID-19 pandemic affects job stress of rural teachers. Institute of Labor Economics. <https://docs.iza.org/dp14366.pdf>
- Lowe, G. (2007). *21st century job quality: achieving what Canadians want*. Research Report W|37 Work and Learning. [https://oaresource.library.carleton.ca/cprn/48485\\_en.pdf](https://oaresource.library.carleton.ca/cprn/48485_en.pdf)
- Luk, A.L., Chan, B.P.S., Cheong, S.W. & Ko, S. K. K. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, 95, 489–502. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9533-7>

- Mahmood, S. M. R. & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2243-2259. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3451>
- Mahmutyazicioğlu, L. (2015). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Marx, K. (2013). *El yazmaları* (M. Belge, Trans.). Birikim Yayınları. (Orijinal eserin yazım/yayın tarihi 1844/1932).
- Marshall, G. W., Michaels, C. E. & Mulki, J. P. (2007). Workplace isolation: Exploring the construct and IRS measurement. *Psychology & Marketing*, 24(3), 195–223. <https://doi/10.1002/mar.20158>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. (1993). Burnout: multidimensional perspective. In W. B. Shaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153. [https://www.researchgate.net/publication/232497134\\_Burnout\\_in\\_organization\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/232497134_Burnout_in_organization_settings)
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 68-85). Oxford University Press.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)

- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2006). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout a sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002%2Fwps.20311>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health* (pp. 36–56). Wiley Blackwell.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401–1415. <https://doi/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- McClosky, H. & Schaar, J. H. (1965). Psychological dimensions of anomie. *American Sociological Review*, 30(1), 14-40. <https://www.jstor.org/stable/2091771>
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57(3), 211-219. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1984.tb00163.x>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mousavy, S. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to english language teachers' burnout. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 39-47. <http://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.39>

- Nasurdin, A. M., Ramayah, T. & Kumaresan, S. (2005). Organizational stressors and job stress among managers: The moderating role of neuroticism. *Singapore Management Review*, 27(2), 63-79.
- Nazari, O., Atai, M. R. & Birjandi, P. (2020). An investigation into Iranian EAP teachers' burnout and its variations in relation to their demographic and organizational characteristics. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 93-116.  
<https://doi.org/10.22054/ilt.2019.44381.405>
- Nuraydın, H. D. (2018). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma durumlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OECD. (2020). *Combating COVID-19's effect on children*.  
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 620718.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Örücü, E. , Hasırcı, I. & Ergenler, E. (2022). COVID-19 pandemi döneminde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma eğilimleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(Covid-19 Özel Sayısı), 153-175.  
<https://doi.org/10.31671/doujournal.949484>
- Özgen, V. & Erdem, A. R. (2023). Reasons for teachers' alienation. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 88-97.  
<https://doi.org/10.38089/ekuat.2023.134>

- Pines, A. M. & Zaidman, N. (2003). Gender, culture, and social support: A male–female, Israeli Jewish Arab comparison. *Sex Roles*, 49(11–12), 571–586. <https://doi/10.1023/B:SERS.0000003128.99279.94>
- Polat, A. G. S. , Ercengiz, A. G. M. & Tetik, Y. D. D. H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 152-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3811/51087>
- Powell, W. E. (1994). The relationship between feelings of alienation and burnout in social work. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 75(4), 229-235. <https://doi.org/10.1177/104438949407500404>
- Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33. <https://www.nrc.gov/docs/ML1714/ML17143A100.pdf>
- Rea, G. (2011). *Realizing freedom: Hegel, Sartre, and the alienation of human being*. Palgrave Macmillan.
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in Head Start. *Early Education and Development*, 27(5), 642-654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088>
- Roskies, E. & Lazarus, R. S. (1980) Coping theory and the teaching of coping skills. In P. O. Davidson & F. M. Davidson (Eds.), *Behavioral medicine changing health and life style* (pp. 38-69).

- Ross, C.E. & Mirowsky, J. (1987). Normlessness, powerlessness, and trouble with the law. *Criminology*, 25(2), 257-278. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00797.x>
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36.
- Ryan, J., Koehler, N., Cruickshank, T., Rogers, S. L., & Stanley, M. (2023). 'Teachers are the guinea pigs': teacher perspectives on a sudden reopening of schools during the COVID-19 pandemic. *The Australian Educational Researcher*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00577-6>
- Salihoğlu, G. H. (2014). Örgütsel yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16344/171155>
- Sarfraz, H. (1997). Alienation: A theoretical overview. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 12(1-2), 45-60.
- Sas, C., Boros, D. & Bonchis, E. (2011). Aspects of the burnout syndrome within the teaching staff. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 266-270. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.074>
- Schacht, R. L. (1970). *Alienation*. Psychology Press.
- Schmidt, K.A. (2011). Alienational powerlessness and meaninglessness: A neo-thomist approach. *Psychology*, 1(2).
- Schober, P., Boer, C. & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schaufeli, W. B. & Buunk, U. P. (1996). Professional burnout. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 311-346).

- Seeman M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91–123. <http://www.jstor.org/stable/2946041>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Seeman, M. (1972). Alienation and engagement. In A. Campbell, & P. E. Converse (Eds.), *The human meaning of social change* (pp. 467-527).
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://doi.org/10.15390/EB.2014.2515>
- Sexton, M. E. (1983). Alienation, dogmatism, and related personality characteristics. *Journal of Clinical Psychology*, 39(1), 80-86. [https://doi/10.1002/1097-4679\(198301\)39:1%3C80::AID-JCLP2270390115%3E3.0.CO;2-S](https://doi/10.1002/1097-4679(198301)39:1%3C80::AID-JCLP2270390115%3E3.0.CO;2-S)
- Sezer, F. (2012). Examining of teacher burnout level in terms of some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 617-631. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.009>
- Shields M. (2006). Unhappy on the job. *Health Reports*, 17(4), 33–37.
- Sılığ, A. (2003). *Banka alışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Smith, H. P. & Bohm, R. M. (2008). Beyond anomie: Alienation and crime. *Critical Criminology*, 16(1), 1-15. <http://doi.org/10.1007/s10612-007-9047-z>



- Smylie, M. A. (2006). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (pp.59-84).
- Somer, O. & Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431–450.  
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.3.431>
- Soyer, F., Can, Y. & Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 259-271.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/53576/713947>
- Steitz, J. A. & Kulpa, C. M. (1984). Occupational involvement and alienation among adults: The effects of gender and age. *International Journal of Behavioral Development*, 7(4), 479-499. <https://doi.org/10.1177/016502548400700406>
- Stokols, D. (1975). Toward a psychological theory of alienation. *Psychological Review*, 82(1), 26. <https://doi/10.1037/h0076230>
- Şanlı, Ö. & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.  
<https://doi.org/10.18069/firatsbed.346496>
- Şenel, E. & Buluş, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-16.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/35757/399507>
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.  
[https://www.researchgate.net/publication/269465296\\_Ilkogretim\\_Sinif\\_Ogretmenlerinde\\_Mesleki\\_Yabancilasma](https://www.researchgate.net/publication/269465296_Ilkogretim_Sinif_Ogretmenlerinde_Mesleki_Yabancilasma)

- Şimşek, Ö. & Can, N. (2022). Örgütsel stresin sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 575-589. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1030546>
- Şimşek, M. (2023). *Covid-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretime ara veren okulların tekrar açılmasıyla eğitime başlayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumlarıyla tükenmişlik ve duygusal emekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. & Fettahloğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61781/923680>
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbubesbd/issue/32229/357789>
- T.C. İçişleri Bakanlığı. (2021). *81 il valiliğine kademeli normalleşme tedbirleri genelgesi gönderildi*. <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-kademeli-normallesme-tedbirleri-genelgesi-gonderildi>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 nedir?*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *Pandemi*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>
- Tekindal, M., Attepe Özden, S., Gedik, T. E., Ege, A., Erim, F. & Tekindal, M. A. (2021). Nitel araştırmaların raporlanmasında standartlar: SRQR kontrol listesinin Türkçe uyarlaması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5425-5443. <https://doi.org/10.26466/opus.882177>
- TenHouten, W. D. (2016). The emotions of powerlessness. *Journal of Political Power*, 9(1), 83-121. <http://doi.org/10.1080/2158379X.2016.1149308>

- Theorell, T., Hammarström, A., Gustafsson, P. E., Magnusson Hanson, L., Janlert, U. & Westerlund, H. (2014). Job strain and depressive symptoms in men and women: a prospective study of the working population in Sweden. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 68(1), 78–82. <https://doi.org/10.1136/jech-2012-202294>
- Thomson, W. C. & Wendt, J. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269–274. <http://www.jstor.org/stable/27541985>
- Tonga, F. E. & Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 151-174. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.886235>
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Travis, R. (1986). On Powerlessness and Meaninglessness. *The British Journal of Sociology*, 37(1), 61–73. <https://doi.org/10.2307/591051>
- Tsang, K. K. (2018) Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1261084>
- Twining, J. E. (1980). Alienation as a Social Process. *The Sociological Quarterly*, 21(3), 417–428. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1980.tb00622.x>
- Tytherleigh, M. Y., Jacobs, P. A., Webb, C., Ricketts, C. & Cooper, C. (2007). Gender, health and stress in English university staff—exposure or vulnerability?. *Applied Psychology: An International Review*, 56(2), 267–287. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00254.x>
- Uler, E. (2020). Tükenmişlik ve örgütsel tükenmişlik üzerine literatür taraması. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 6, 36-43.

- UNESCO. (2020a). *Supporting teachers and education personnel during times of crisis*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>
- UNESCO. (2020b). *Teacher task force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis*. <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>
- Ünsal, Y. & Usta, M. E. (2021). Servant-leadership roles of principals on the work alienation perceptions of teachers. *African Educational Research Journal*, 9(2), 350-366.  
<https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.037>
- Vavrus, M. (1989). *Alienation as the conceptual foundation for incorporating teacher empowerment into the teacher education knowledge base* [Conference Paper]. The 3rd National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education.
- Vehovar, V., Toepoel, V. & Steinmetz, S. (2016). Non-probability sampling. In C. Wolf, D. Joye, T. W. Smith & Y. Fu (Eds.), *The SAGE handbook of survey methodology* (pp. 329-345).
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers, No. 213).  
<https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Vinokurov, L. V. & Kozhina, A. A. (2020). The contribution of individual psychological features to the determination of the phenomenon of work alienation. *Behavioral Sciences*, 10(1), 34. <https://doi.org/10.3390/bs10010034>
- Wegner, E. L. (1975). The concept of alienation: A critique and some suggestions for a context specific approach. *The Pacific Sociological Review*, 18(2), 171–193. <https://doi.org/10.2307/1388631>

- Wilks, D. C. & Neto, F. (2013). Workplace well-being, gender and age: Examining the 'double jeopardy' effect. *Social Indicators Research*, 114(3), 875–890. <https://doi/10.1007/s11205-012-0177-7>
- Williams, J. & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.
- Williamson, I. & Cullingford, C. (1997). The uses and abuses of "alienation" in the social sciences and education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263–275. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00051>
- Xiu, J., Zhang, Z., Li, Z. & Zheng, J. (2019). How do coworkers aid in coping with emotional exhaustion? An experience sampling method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2919. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162919>
- Yakut, H. İ., Kapısız, S. G., Durutuna, S. & Evran, A. (2013). Sağlık alanında çalışma yaşamında tükenmişlik. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi*. 10(38).1564-1571. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgon/issue/51913/676211>
- Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446 . <http://doi.org/10.18506/anemon.289246>
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *International Journal of Human Sciences*, 8(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/98>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. ed.). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N. & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Management and Economics Research*, 12(24), 135-157. <http://doi.org/10.11611/JMER357>

- Yörür, F. (2016). *İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yüksel, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zhu, Y., Zhang, L., Zhou, X., Li, C. & Yang, D. (2021). The impact of social distancing during covid-19: A conditional process model of negative emotions, alienation, affective disorders, and post-traumatic stress disorder. *The Journal of Affective Disorders*, 281, 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.004>
- Zielinski, A. E. & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45. <https://doi.org/10.1177/0013161X83019002003>

## EK-1: Ölçeklerin İzinleri

### Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu

2 ileti

Senemhan Yılmaz

28 Temmuz 2021 10:18

Sayın Hocam

İsmim Senemhan Yılmaz. Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım.

Yüksek Lisans tezimde danışmanım Doç. Dr. Aysel Çoban süpervizörlüğünde okul öncesi öğretmenlerinin COVID19 döneminde mesleki tükenmişliklerini ve mesleğe yabancılaşmalarını araştırmak istiyorum. Çalışmamda kullanmak için sizin yarattığınız ve geliştirdiğiniz Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu'nun kullanım iznine ihtiyacım var.

Geri dönüşünüz ve bilime olacak katkılarınız için şimdiden çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim

Saygılarımla

Senemhan YILMAZ

NURİ BARIŞ İNCE

28 Temmuz 2021 16:58

Sayın Yılmaz, uyarlamasını yapmış olduğumuz MTE-EF'yi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Etik duyarlılığınız için teşekkür eder, Aysel Hocam'a selamlarımı iletirim. Başarı dilekleriyle...

Nuri Barış İNCE

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

06800 Beytepe/Çankaya

Ankara/TÜRKİYE

### Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği hk

2 ileti

Senemhan Yılmaz

27 Temmuz 2021 14:16

Sayın Hocam

İsmim Senemhan Yılmaz. Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım.

Yüksek Lisans tezimde danışmanım Doç. Dr. Aysel Çoban süpervizörlüğünde okul öncesi öğretmenlerinin COVID19 döneminde mesleki tükenmişliklerini ve mesleğe yabancılaşmalarını araştırmak istiyorum. Çalışmamda kullanmak için sizin geliştirdiğiniz Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'ne ihtiyacım var. TOAD üzerinde ölçeğin son hali yer almadığı için hatalı analiz yapmamak adına doğrudan sizden rica etmek istedim. Ölçeği bana ulaştırmanız ve izniniz dahilinde tezimde kullanmam mümkün müdür?

İkinci bir soru olarak ölçekte ters madde bulunmamakta olduğu belirtiliyor ancak Latife Kabaklı-Çimen'in 2017 yılında sizin ölçeğinizle yürüttüğü çalışmada ters ölçülen maddeler olduğu belirtilmiş. Yanlış ölçüm yapmamak adına bu konuda sizden daha net bilgi alabilmek beni çok mutlu edecek.

Geri dönüşünüz ve bilime olacak katkılarınız için şimdiden çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim

Saygılarımla

Senemhan YILMAZ

gülşen kıhrı

2 Ağustos 2021 14:55

Senemhan hanım ölçeğimi kullanabilirsiniz

## EK-2: T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü İzni

<p>T. C. SAĞLIK BAKANLIĞI SAĞLIK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARI BAŞVURU FORMU</p>	
<b>4. ARAŞTIRMACIYA VE ARAŞTIRMAYA AİT BİLGİLER</b>	
<b>A.1 Araştırmacıya Ait Bilgiler</b>	
A.1.1 Başvuru yapan Araştırmacının Adı Soyadı :	Senemhan YILMAZ
A.1.2 Kurum/üniversite :	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
A.1.3 Bölümü :	Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
A.1.4 Araştırmacının telefonu :	
A.1.5 e-mail adresi : (Lütfen sadece bir e-mail adresi giriniz)	
<b>A.2 Araştırmaya Ait Bilgiler</b>	
A.2.1 Araştırmanın açık adı :	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE MESLEKİ YABANCILAŞMA VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
A.2.2 Araştırmada örselenebilir gruplar söz konusu mu? Evet Açıklaması :	Hayır
A.2.3 Araştırma Desteği :	Seçiniz
Araştırma Desteği Açıklaması :	
A.2.4 Araştırmanın Türü:	Diğer (belirtiniz)
Belirtiniz :	Karma araştırma
A.2.4.1 Araştırma Grubu :	Diğer
A.2.4.2 Çok Merkezli Çalışmaya dahil olmak istiyor musunuz?	Hayır
A.2.5 Araştırılan konunun özeti	
A.2.5.1 Konu :	Bu araştırmanın konusu okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 döneminde mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeylerinin ölçek ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemleriyle ortaya koyulmasıdır.

### Bilimsel Araştırma Başvurusu

Bilimsel Araştırma Başvurusu

26 Ekim 2021 22:43

Sayın İlgili,

Bilimsel Araştırma Platformuna yapmış olduğunuz başvuru incelenmiştir.

Bu çalışmayı yapmanız Bakanlığımızca uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanızın gerektirdiği diğer tüm süreçlerin (etik kurul, etik komisyon, faz çalışması, diğer izinler vb.) tamamlanması konusunda araştırmacı/ lar sorumludur.

Açıklama :

Form Adı : Senemhan YILMAZ-2021-10-26T13\_04\_40

Başvuru Formu için tıklayınız.

Başvuru Formunuzu <https://bilimselarastirma.saglik.gov.tr/> adresinden görüntüleyebilirsiniz.

İlginiz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

T.C. Sağlık Bakanlığı

Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü



**EK-3: Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Örnek Maddeleri**

	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum							
Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.							
Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.							
Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							
Öğrencilerimin herhangi bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum							
Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.							
Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							

#### EK-4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği Örnek Maddeleri

Sıra	İfade	Kesinlikle katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
2.	Çalıştığım okulda takdir edilmediğim duygusunu yaşıyorum.					
3.	Okulda çocuklara eşit davranmadığımı hissediyorum.					
4.	İşimle ilgili bana yapılan olumsuz eleştirilere dayanamıyorum.					
5.	Başarılı bir öğretmen değilim.					

**EK-5: Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Maddeleri**

Katılım onayı: *Araştırma kurallarının size aktarıldığını, anladığınızı ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı onaylıyor musunuz?*

*Görüşme .....*

*Tarih:.....*

1. Eğitim geçmişinizden bahseder misiniz?

2. Okul öncesi öğretmenliği mesleğini tanımlar mısınız?

11. Şu anda kurumunuzda var olan kurallar ve zorunluluklar hakkında düşünceleriniz nelerdir?

-Bu kurallara ve zorunluluklara uyumunuzla ilgili neler düşünüyorsunuz?

13. Kendinizi mesleğinize karşı yabancılaşmış hissediyor musunuz?

-Sizce sebepleri ne olabilir? Pandemi öncesinde de aynı şeyleri hissediyor muydunuz?

14. Mesleğinizi yaparken tükenmişlik yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

-Böyle düşünmenize neden olan etkenleri açıklayabilir misiniz? Pandemi öncesinde de aynı şeyleri hissediyor muydunuz?

15. Bu soruların dışında mesleğiniz ve iş yaşamınız ile ilgili aktarmak istediğiniz başka bir şey var mı?

**EK-6: Teşekkür Belgesi Örneği**

SAYGIDEĞER ÖĞRETMENİM;

11.08.2022 TARİHİNDE ÇALIŞMAMIZA KATILDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

FARKINDAYIZ Kİ ÖĞRETMENİN İYİLİK HALİ (BUBB & EARLEY, 2009);

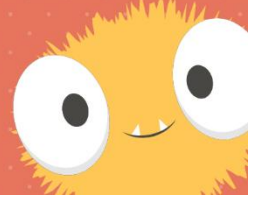
- 1- KURUMDA ÇALIŞAN KİŞİLERİN HEPSİNİN İŞLERİNDE DAHA ETKİLİ OLMASINA YARDIMCI OLUR. BÖYLECE ÖĞRENCİLER DAHA İYİ ÖĞRENİR. DAHA İYİ DAVRANIR VE DAHA YÜKSEK AKADEMİK BECERİLERE ULAŞIR.
- 2- İNSANLARIN KENDİLERİNİ DEĞERLİ VE MOTİVE HİSSETTİKLERİ OLUMLU BİR ORTAMA KATKIDA BULUNUR.
- 3- ÖĞRENCİLERİN VE PERSONELİN DE ÖĞRENEBİLDİĞİ BİR ÖĞRENME ORTAMI OLUŞTURUR.
- 4- PROFESYONEL BİR HAKTIR.
- 5- KURUMA YENİ BİR ÖĞRETMEN ALMAYI GEREKTİRMEYECEĞİ İÇİN KURUMDA PARA TASARRUFU YAPILMASINA OLANAK TANIR.

SİZ DE BU ÇALIŞMAYA VERDİĞİNİZ DESTEKLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİNİ İYİLEŞTİRMEK İÇİN GELİŞTİRİLECEK DEVLET POLİTİKALARINA ÖNCÜ OLDUNUZ.

SAYGILARIMIZI SUNUYORUZ

**Teşekkürler!**

ARAŞTIRMA EKİBİ:  
DOÇ.DR.AYSEL ÇOBAN  
SENEMHAN YILMAZ



## EK-7: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 20/12/2021  
Sayı: E-35853172-300-00001927059



00001927059

Sayı : E-35853172-300-00001927059  
Konu : Senemhan YILMAZ (Etik Komisyon İzni)

20.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 03.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001846938 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Senemhan YILMAZ'ın Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Mesleki Yabancılaşma ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 14 Aralık 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 6F5D523F-D31D-42C7-9BFF-6B83EC6E0D2F

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



**EK-8: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Senemhan YILMAZ

**EK-9: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

01/06/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE MESLEKİ YABANCILAŞMA VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
01/06/2023	131	216848	26/05/2023	%7	2106889552

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Senemhan YILMAZ

**Öğrenci No.:** N20138164

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim

İmza

**Programı:** Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

## EK-10: Thesis/Dissertation Originality Report

01/06/2023

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: THE RELATION BETWEEN PROFESSIONAL ALIENATION AND BURNOUT LEVELS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS DURING COVID-19

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
01/06/2023	131	216848	26/05/2023	7%	2106889552

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Senemhan YILMAZ

**Student No.:** N20138164

**Department:** Early and Elementary Education

**Program:** Early Childhood Education Masters Program with Thesis

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Title, Name Lastname, Signature)



## EK-11: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

(imza)

Senemhan YILMAZ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir  
\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

