

**GERÇEKLİK ŞOKU İLE ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK
İLİŞKİSİNİN RESMİ LİSELERDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
(MUŞ İLİ ÖRNEĞİ)**

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
REALITY SHOCK AND ORGANIZATIONAL BURNOUT
REGARDING OPINION OF HIGHSCHOOL TEACHERS
(MUŞ SAMPLE)**

Sinem ÖZKAN

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

TEŞEKKÜR

Çalışmamım başladığı günden itibaren desteğini benden hiç esirgemeyen ve bana daima inanan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e; çalışmamı değerlendirerek değerli katkılarını sunan sayın hocalarım Doç. Dr. Sait AKBAŞLI, Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL, Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN ve Yrd. Doç. Dr. Nihan KASIMOĞLU'na saygılarımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayalim olan okuluma başladığım andan itibaren her an her koşulda yanımda olup sonuna kadar yapabileceğime inanan kıymetli öğretmenim ve sevgili ablam Dr. Seval KOÇAK'a; doğduğum günden itibaren bana güvenerek başarılı olacağıma inanan ve beni bu günlere yetiştiren kıymetli babam Erden ÖZKAN, annem Mübeccel ÖZKAN ve kardeşim Dr. Buğra ÖZKAN'a; çalışmam boyunca yanımda olup güvenini hiç esirgemeyen yol arkadaşımsevgili eşim Murat KOCA'ya; daima destekleriyle birlikte sevgilerini hissettiğim ailem Ercan-Fatma KOCA'ya; aile Őefkati ile beni her an destekleyen değerli büyüklerim Murat-Yasemin GÜNDOĞAN'a; hayatımı daha da güzelleştiren kıymetli dostlarıma ve çalışmamda katkı sunan değerli meslektaşlarıma teőekkürleri bir borç bilirim.

GERÇEKLIK ŞOKU İLE ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK İLİŞKİSİNİN RESMİ LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (MUŞ İLİ ÖRNEĞİ)

Sinem ÖZKAN

ÖZ

Bu çalışmanın amacı resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre gerçeklik şoku ve örgütsel tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın evrenini Muş ili merkez ilçesinde resmi liselerde görev yapan 755 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin gerçeklik şoku seviyelerinin tespiti için araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilirken, örgütsel tükenmişliğin tespiti amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeklerin çalışmada kullanılmaya uygun birer veri toplama aracı olduklarına karar verilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 20.0 programı kullanılmış ve veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şoku orta düzeydedir. Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine göre gerçeklik şoku anlamlı bir fark göstermemiştir. Örgütsel tükenmişliğin lise öğretmenlerinde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel tükenmişlikte sadece öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkeninde anlamlı bir fark saptanmıştır. Örgütsel tükenmişlik beş yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerde, bir yıldan az kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Analizlere göre gerçeklik şokunun üç alt boyutunun örgütsel tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Gerçeklik şoku, tükenmişlik, lise, öğretmen

Danışman: Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN REALITY SHOCK AND ORGANIZATIONAL BURNOUT REGARDING OPINION OF HIGHSCHOOL TEACHERS (MUŞ SAMPLE)

Sinem ÖZKAN

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between reality shock and organizational burnout regarding opinion of highschool teachers. Participants were 755 teachers who works at state highschool in Muş central district. In order to determine the levels of reality shock at highschool teachers, the reality shock scale was prepared by researcher. Burnout Inventory which developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted by Ergin (1992) was used for examine organizational burnout levels of teachers.

As a result of reliability analyses, two scales were decided to be reliable data collection tools. Mean, standart deviation, independent samples t-test, one way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple linear regression analyses were used with SPSS 20.0 for analyze data.

Regarding study results, highschool teachers had moderate level of reality shock. There was non-significant relationship between reality shock and gender, marial status, educational background, experience in profession and school types. Organizational burnout levels were moderate at highschool teachers. Findings showed statistically significant relationship only between organizational burnout and educational background as more experienced teachers burnout levels were higher than new teachers. Regarding results of correlation, there were a significant, positive, moderate relationship between reality shock and organizational burnout. According to analyse results, reality shock could be a significant predictor of organizational burnout.

Keywords: Reality shock, organizational burnout, highschool, teacher

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLERDİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:.....	4
1.3. Problem Cümlesi:	5
1.3.1. Alt Problemler:.....	5
1.4. Sayıtlar:.....	6
1.5. Sınırlılıklar:.....	6
1.6. Tanımlar:.....	7
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	8
1.7.1. Tükenmişlik	8
1.7.1.1. Tükenmişlik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	8
1.7.1.2. Tükenmişliğin Boyutları.....	10
1.7.1.2.1. Duyusal Tükenme	11
1.7.1.2.2. Duyarsızlaşma	11
1.7.1.2.3. Kişisel Başarısızlık	12
1.7.1.3. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler	12
1.7.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri	15
1.7.1.5. Tükenmişlik Modelleri	16
1.7.1.5.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	16
1.7.1.5.2. Edewich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli	18
1.7.1.5.3. Pines Tükenmişlik Modeli.....	19
1.7.1.5.4. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	20
1.7.1.5.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	22
1.7.1.5.6. Suran ve Sharidan Tükenmişlik Modeli	23
1.7.1.5.7. Maslach Tükenmişlik Modeli	25
1.7.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları.....	26
1.7.1.6.1. Bireysel Sonuçları	26
1.7.1.6.2. Aile Hayatı İle İlgili Sonuçları.....	27
1.7.1.6.3. Örgütsel Sonuçları	28
1.7.1.7. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri	30
1.7.1.7.1. Bireysel Düzeyde Mücadele Yöntemleri.....	31
1.7.1.7.2. Örgütsel Düzeyde Mücadele Yöntemleri.....	33
1.7.1.8. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik	35
1.7.2. Gerçeklik Şoku	37

1.7.2.1. Gerçeklik Şoku Kavramı	37
1.7.2.2. Gerçeklik Şokunun Evreleri.....	38
1.7.2.3. Gerçeklik Şokuna Yol Açan Faktörler	42
1.7.2.4. Gerçeklik Şokunun Sonuçları.....	45
1.7.2.5. Gerçeklik Şokuyla Mücadele Yolları	46
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
2.1. Örgütsel Tükenmişlik ile İlgili Ulusal Çalışmalar	48
2.2. Örgütsel Tükenmişlik ile İlgili Uluslararası Çalışmalar	59
2.3. Gerçeklik Şoku ile İlgili Ulusal Çalışmalar	61
2.4. Gerçeklik Şoku ile İlgili Uluslararası Çalışmalar	64
3. YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Yöntemi	67
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	67
3.2.1. Evren ve Örneklem Özellikleri	67
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	68
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	69
3.3.2. Gerçeklik Şoku Ölçeği	70
3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması.....	70
3.3.2.2. Kapsam - Dil Geçerliliği	70
3.3.2.3. Uygulama	71
3.3.2.4. Madde Analizleri	71
3.3.2.4.1. Madde -Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi.....	71
3.3.2.4.2. Madde Ayırt Edicilik Gücüne Dayalı Madde Analizi.....	72
3.3.2.5. Geçerlik Çalışması: Faktör Analizi.....	74
3.3.2.6. Güvenirlik Çalışması.....	76
3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği	76
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	77
3.4.1. Uygulanan Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	77
3.4.1.1. Gerçeklik Şoku Ölçeği	77
3.4.1.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği	80
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	82
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	84
4.1. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin İncelenmesi	84
4.2. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	85
4.2.1. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	85
4.2.2. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi	86
4.2.3. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	88
4.2.4. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	89
4.2.5. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	89
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.....	91

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	92
4.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkene Göre İncelenmesi	92
4.4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkene Göre İncelenmesi	93
4.4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkene Göre İncelenmesi	95
4.4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkene Göre İncelenmesi	96
4.4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkene Göre İncelenmesi	98
4.5. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeyleri ile Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	99
4.6. Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Örgütsel Tükenmişlik Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi.....	100
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	102
5.1. Sonuçlar.....	102
5.2. Öneriler.....	104
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	104
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	105
KAYNAKÇA.....	106
EKLER DİZİNİ	114
EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	115
EK 2. ORJİNALLİK RAPORU	116
EK 3. MUŞ İL MEM UYGULAMA İZİNİ	118
EK 4. ÖRGÜTSEL TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	119
EK 5. VERİ TOPLAMA ARACI	120
EK 6. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	123
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: De Cenzo ve Robbins'e Göre Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler.....	15
Tablo 1.2: Tükenmişliğin Sonuçları	30
Tablo 1.3: Bireysel Düzeyde Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri	33
Tablo 1.4: Örgütsel Düzeyde Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri.....	34
Tablo 3.1: Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	68
Tablo 3.2: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	69
Tablo 3.3: Gerçeklik Şoku Ölçeğine Ait Madde-Toplam Korelasyon Değerleri....	71
Tablo 3.4: Madde Ayırt Edicilik Gücüne Dayalı Madde Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 3.5: Ölçeğe Ait KMO Ve Barlett Testi Sonuçları	74
Tablo 3.6: Maddelere İlişkin Faktör Deseni, Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	75
Tablo 3.7: Gerçeklik Şoku Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları.....	76
Tablo 3.8: Örgütsel Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları	76
Tablo 3.9: Gerçeklik Şoku Ölçeği DFA ve Cronbach Alfa Değerleri	77
Tablo 3.10: Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ne Ait DFA Ve Cronbach Alfa Değerleri.....	80
Tablo 3.11: Normal Dağılım Analizlerine Ait Analiz Değerleri.....	82
Tablo 3.12: Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar.....	83
Tablo 4.1: Gerçeklik Şoku Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	84
Tablo 4.2: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları	86
Tablo 4.3: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları	87
Tablo 4.4: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları	88
Tablo 4.5: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 4.6: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.7: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	91
Tablo 4.8: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları	92
Tablo 4.9: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları	94
Tablo 4.10: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları	95

Tablo 4.11: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 4.12: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 4.13: Gerçeklik Şoku ile Örgütsel Tükenmişlik Arasındaki Korelasyon Katsayıları	99
Tablo 4.14: Gerçeklik Şokuna İlişkin Alt Boyutların Örgütsel Tükenmişliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	100

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: Cherniss Tükenmişlik Modeli-Tükenmişliğin Gelişim Süreci	18
Şekil 1.2: Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli: Algısal-Geri Dönüt Tükenmişlik Paradigması	21
Şekil 1.3: Öğretmenlerde Tükenmişliğe Yol Açan Unsurlar	36
Şekil 1.4: Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerde Gelişim Aşamaları	41
Şekil 1.5: Geçiş Şoku Modeli	42
Şekil 1.6: Dhar'ın Gerçeklik Şoku Modeli.....	44
Şekil 3.1: Gerçeklik Şoku Ölçeğine Ait Path Diyagramı.....	79
Şekil 3.2: Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ne Ait Path Diyagramı.....	81

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

KMO: Kaiser Meyer Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterliliği

ve diğ. : Ve Diğerleri

Sd. : Serbestlik Derecesi

N: Katılımcı sayısı

F: Varyans

f: Frekans

p: Anlamlılık Düzeyi

t: t puanı

β : Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

%: Yüzde değeri

\bar{x} : Ortalama

α : Alfa Değeri

>: Büyüktür

<: Küçüktür

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve problem cümlesine dayalı geliştirilen alt problemleri, sayılıları ve sınırlılıkları belirtilmiş, araştırma ile ilgili temel kavramlar tanımlanarak araştırmanın kuramsal temeli sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Okulların etkili olabilmesindeki en önemli unsurlarından biri eğitim öğretim faaliyetlerinin alanında yetkin, okuldaki sosyal ve kültürel yapıya uyum sağlamış öğretmenler tarafından verilmesidir. Eğitim örgütlerindeki öğretim faaliyetlerinin verimli gerçekleşebilmesi örgütün beşeri sermayesinin yenilenmesi, geliştirilmesi ve değişebilmesi ile mümkün olmaktadır. Öğretmenler özellikle mesleklerinin ilk yıllarında öğretmeyi öğrenme, kurumunun kültürüne uyum sağlama, öğrencileri tanıyarak onlara rehberlik edebilme sürecini yaşamaktadırlar. Bu anlamda öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yılları, ilerleyen zamanlarda da eğitim öğretim etkinliklerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler görevlerine başladıklarında, aldıkları eğitimle birlikte oluşturdukları vizyonlarını geliştirebilirlerse muhtemel sorunların üstesinde gelebilecekler ve örgütün verimli bir çalışanı olabileceklerdir. Aksi takdirde ilk yıllarda karşılaşılabilecek sorunların çözüme ulaştırılamaması öğretmenlerin etkililiklerini azaltacak yönde etki edecektir.

Öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları olumsuz yaşantılar, onların beklentileriyle gerçekte olanlar arasındaki uyumsuzluk anlamına gelen *gerçeklik şoku* kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. İlk defa Marlene Kramer (1974) tarafından ortaya atılan gerçeklik şoku kavramı, *okuldan yeni mezun olarak görevlerine başlamış hemşirelerde beklentiler-gerçekler çatışmasından kaynaklanan stres durumu* olarak tanımlanmaktadır (Kramer, 1974, aktaran, Kramer, Brewer ve Maguire, 2011). Eğitim alanında yapılan bir tanımlamada ise gerçeklik şoku, *öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yıllarında sınıf ortamına adım atmalarıyla birlikte aldıkları eğitimin gerçeklik karşısında yenik düşmesi* olarak açıklanmaktadır (Veenman, 1984, s.43). Bu bağlamda öğretmenlerin lisans öğrenimi sürecinde aldıkları teorik bilgilerin uygulamadaki karşılığında çeşitli sorunlar yaşanıyor olması, atamadan

önceki hayalleriyle göreve başladıktan sonraki yaşantılar arasındaki uyumsuzluk ile ilişkili bir kavram olduğu söylenebilmektedir.

Gerçeklik şoku öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce oluşturdukları beklentiler gerçekleşmediğinde ortaya çıkan ve etkilerinin uzun sürebildiği sarsıcı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler bu ilk yıllarında, öğrencilik yaşamlarından mesleki kariyerlerine doğru adım atmakta, yetişkinlik sorunları ile mücadele etmektedirler. Bu durum öğretmenlerin uyum sürecini zorlaştırıcı yönde etki göstermektedir (McDonald ve Elias, 1983, aktaran, Veenman, 1984). Öğretmenlerin yaşadıkları çeşitli zorluklar karşısında davranış, kişilik veya tutumlarında değişiklikler görülebildiği için gerçeklik şokunun yaşandığına yönelik göstergeler anlaşılabilir. Ancak gerçeklik şokunun öğretmenleri ne derecede ve nasıl etkileyeceği ile şokun ne kadar süreceği kesin sınırlamalar içerisinde açıklanamamaktadır (Muller-Fohrbrodt, Cloetta ve Dann, 1978, aktaran, Veenman, 1984). Bu nedenle öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları bu beklenti-gerçeklik uyumsuzluğunun doğru tespit edilmesi, sorunların en aza indirilmesine ve karşılaşılabilecek olası sorunlar hakkında öğretmenlerin önceden bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aksi halde zorluklarla hazırlıksız olarak karşılaşan öğretmenler, en önemli dönemlerden biri olan sosyalleşme sürecinden olumsuz etkilenebilmektedirler.

Öğretmenler hissettikleri gerçeklik şoku sebebiyle mesleklerinin ilk yıllarında önemli zorluklarla mücadele etmektedirler. Bu zorlukların başında eğitim öğretim etkinliklerindeki aksaklıklar gelmektedir. Öğretmenler sınıf yönetimini sağlayabilme, öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarıyla baş edebilme, öğrenme materyallerini tasarlayabilme ve öğrenci motivasyonunu sağlayabilme gibi konularda sorunlarla yüzleşmektedirler (Betts, 2006; Güvendir, 2017; Gordon ve Maxey, 2000, aktaran, Betts, 2006; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Öztürk ve Yıldırım, 2013; Veenman, 1984). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin aileleriyle veya diğer öğretmenler ile okul yöneticileriyle olan iletişimlerinde problemler yaşayabilmektedirler (Melnick ve Meister, 2008; Veenman, 1984; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe, 2016). İlk yıllarında okul yöneticilerinden veya üst yöneticilerden destek göremeden görevlerini yerine getirmeye çalışan öğretmenler, yeni bir zorlukla daha karşı karşıya kalabilmektedirler (Hover ve Yaeger, 2004; Sarı ve Altun, 2015). Mesleğinin ilk yıllarında bu gerçekliklerle karşı karşıya kalan

öğretmenlerin ilgili sorunları aşamaması, mesleklerinde ileriye dönük sorunlara da kapı açabilmektedir.

İlk yıllarında gerçeklik şokunun etkilerini yaşayan öğretmenler endişeli ve stresli olabildikleri için bu süreçte çeşitli fiziksel sorunlarla baş etmeleri de gerekebilmektedir (Betts, 2006). Mücadelede zorlandıklarından şoku atlatamayan öğretmenlerde okula aidiyet duygusunun ve örgütsel bağlılığın azalması gibi sonuçlar görülebilmektedir (Dean ve Ferris, 1985). Daha da ötesi öğretmenler gerçeklik şokundan kurtulamayacaklarını düşündüklerinde, okullarını değiştirmek veya meslektan ayrılmak dahi isteyebilmektedirler (Dhar, 2012; Fantilli ve McDougall, 2009; Smith ve Ingersoll, 2004). Dolayısıyla bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin, örgütsel ve mesleki bağlılıklarında azalma olabileceği söylenebilmektedir. Alanyazında öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıklarındaki azalma ve görevlerini terk etme eğilimlerindeki artış ile tükenmişlik duygusu arasındaki ilişkilerin varlığına dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen, 2009; Öztürk Çiftçi, Meriç ve Meriç, 2015; Polat ve Uğurlu, 2009). Yaşanan gerçeklik şoku ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi, bağlılık ve işten ayrılma eğilimi ile tükenmişlik duygusu arasındaki ilişkileri ortaya koyan bu ampirik çalışmalar, gerçeklik şoku ile tükenmişlik arasında da bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarının, onlarda tükenmişlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda gerçeklik şokunun zorlayıcı etkileriyle baş etmeye çalışan öğretmenler mesleklerinde tükenme duygusunu hissetmeye başlayabilmektedirler. Bu aşamada açıklanması gereken bir kavram olan tükenmişliği Freudenberger (1974); "*başarısızlık, yıpranma, enerjide ve güçte azalma veya karşılanamayan istekler yüzünden kişinin motivasyonunda azalma hali*" olarak tanımlamaktadır (aktaran, Izgar, 2001, s.1). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını *aynı işi yapan insanlar arasında görülen ve duygusal yorgunluk ile umutsuzluğun oluştuğu bir sendrom* olarak belirtmektedirler. Edelwich ve Brodsky (1980) ise tükenmişliği *idealizmde, enerjide ve amaçta sürekli gerçekleşen azalma hali* olarak kavramlaştırmaktadırlar (aktaran, Uğuz, 2016, s. 14).

Örgütsel tükenmişlik; öğretmenlerde duygusal olarak tükenme hissi, okulun diğer çalışanlarına veya öğrencilere karşı duyarsızlaşma hali ve öğretmenlerin bireysel başarılarında düşme durumu olarak kendini gösterebilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Öğretmenler kendilerinden veya okullarından kaynaklanan sebeplerle tükenmişlik hissetmeye başladıklarında çeşitli fiziksel, duygusal ve davranışsal belirtiler gösterebilirler. Bunlar arasında; baş ağrısı, uyku düzeninde bozulmalar, bitkinlik, halsizlik, çaresizlik, ümitsizlik, depresyon, unutkanlık, başarısızlık hissi, dikkat eksikliği, işe geç gitme veya işten ayrılma gibi belirtiler sayılabilmektedir (Leiter ve Maslach, 1988; Maslach ve Jackson, 1981; Perlman ve Hartman, 1982). Bu belirtileri gösteren öğretmenler kendileriyle veya örgütleriyle ilgili sonuçlarla karşılaşabilmektedirler. Yorgunluk, mesleki tatminsizlik, düşük verim, psikolojik sorunlar, performansta azalma, mesleki gelişimde gerileme ve iletişim sorunları gibi zorluklarla öğretmenler ve okullar mücadele etmek durumunda kalabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Fırat, 2015; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Alanyazında okulda yaşanan sorunlarla iyi mücadele edilemediğinde öğretmenlerin dolayısıyla eğitim örgütlerinin ciddi zararlar görebileceği belirtilmektedir (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014; Whittengton, Paulus ve Quick, 2003, s.475). Bu doğrultuda özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorun alanlarının tespit edilmesi ve öğretmen adaylarının olası zorluklardan haberdar edilmesi önemli görülmektedir. Gerçeklik şokunun ve tükenmişliğin öncelikle öğretmenler daha sonra da okul üzerinde olumsuz yansımaları olabileceği, bu nedenle ilgili değişkenlerin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte mesleğin ilk yıllarında yaşanan gerçeklik şokunun ileriye dönük sorunlar yaratabileceği, bireylerin sürekli bir mücadele halinde olması nedeniyle tükenmişlik duygusu yaratabileceği düşüncesi, bu iki örgütsel kavram arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırmanın amacı Muş ili merkez ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, gerçeklik şoku ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bununla birlikte öğretmenlere yönelik bazı

demografik değişkenlerin, onların yaşadıkları gerçeklik Şoku ve tikenmişlikleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik Şokunun, okul yaşantısının hangi alanlarında yaşandığına dikkat çekilmesi önemli görölmektedir. Bu bağlamda gerçeklik Şokunun *okul beklentileri ile uyuşamama*, *yetersizlik duygusu yaşama* ve *sınıf yönetiminde zorlanma* boyutlarından hangilerinde, ne düzeyde yaşandığının ortaya çıkarılmasıyla, alınabilecek önlemlere yönelik ipuçları sağlanabileceği düşünölmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin gerçeklik Şoku yaşamaları ile tikenmişlikleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesiyle, gerçeklik Şokunun yaratabileceği sorunlara farklı bir bakış açısı sağlanabileceği öngörölmektedir. Ancak gerçeklik Şokunun yaratabileceği olumsuz etkilerin incelenmesi konusunda yapılan çalışmalar arasında, gerçeklik Şoku ile örgötsel tikenmişlik arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın ilgili alanyazına katkıda bulunulabileceği düşünölmektedir.

Bu çalışmayla alanyazına sağlanabileceği düşünölen katkıların yanında, öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik Şokunu "*okul beklentileri ile uyuşamama*", "*yetersizlik duygusu yaşama*" ve "*sınıf yönetiminde zorlanma*" boyutlarında ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazında gerçeklik Şoku beklentisinin ölçöldüğü ve Türkçe'ye uyarlanmış bir ölçeğe rastlansa da (Özdemir ve Büyökgöze, 2016) temelde eğitim örgötlere özgü ve Türk eğitim sistemine uygun olarak geliştirilmiş bir gerçeklik Şoku ölçeği bulunamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada geliştirilen *Gerçeklik Şoku Ölçeği'nin*, alanyazına katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

1.3. Problem Cömleri:

Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik Şoku ile örgötsel tikenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Muş ili resmi liselerinde görevli öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik Şoku seviyeleri nedir?
2. Muş ili resmi liselerinde görevli öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik Şoku seviyeleri;

- a.cinsiyetlerine,
- b.medeni durumlarına,
- c.eğitim durumlarına,
- d.meslekteki hizmet yıllarına,
- e.okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Muş ili resmi liselerinde görevli öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik seviyeleri nedir?

4. Muş ili resmi liselerinde görevli öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik seviyeleri;

- a.cinsiyetlerine,
- b.medeni durumlarına,
- c.eğitim durumlarına,
- d.meslekteki hizmet yıllarına,

e.okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Muş ili resmi liselerinde görevli öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.Muş ili resmi liselerinde görevli öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku örgütsel tükenmişliğin bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Sayıtlar:

Bu çalışma; veri toplama aracının, araştırmann amacına uygun verileri toplayabilmek için uygun ve yeterli olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracına doğru, samimi ve tarafsız yanıtlar verdikleri varsayımları altında gerçekleştirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu çalışma; Muş ili merkez ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenler ile, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile, katılımcıların 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar ile ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Gerçeklik Şoku: Okuldan yeni mezun olup mesleğe atılan hemşirelerde beklentiler-gerçekler olgusundan kaynaklanan stres durumudur (Kramer, 1974, aktaran, Kramer, Brewer ve Maguire, 2011). Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf ortamına girmesiyle birlikte, aldıkları mesleki eğitimlerin kaba gerçeklik karşısında yenilgiye uğramasıdır (Veenman, 1984, s.143).

Tükenmişlik: Genellikle insana hizmet eden mesleklerde bireylerin duygusal yönden kendilerini bitkin hissetmeleri, hizmet verdikleri insanlara karşı umursamaz hale gelmeleri ve kişisel başarı hislerinin azalması şeklinde oluşan üç boyutlu bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981).

Resmi Lise: Türk Eğitim Sistemi'nde ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim-öğretim vermekle yükümlü olan ve Muş ilinde yer alan resmi örgün eğitim kurumlarıdır.

Öğretmen: Muş ili resmi liselerinde görev yapmakta olan branş öğretmenleridir.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Tükenmişlik

Bu bölümde sırasıyla tükenmişlik kavramının tanımları, kavramın tarihi gelişimi, kavramın boyutları, tükenmişliğe neden olan faktörler, tükenmişliğin belirtileri, tükenmişliği açıklamaya çalışan modeller, tükenmişliğin sonuçları ile tükenmişliği önleme ve tükenmişlikle baş etme yolları açıklanmaktadır.

1.7.1.1. Tükenmişlik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

İnsan üzerine çalışan örgütlerde insan ilişkilerinin yoğun olmasından dolayı sıklıkla sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum bir süre sonra hizmet veren kişilerde yorgunluk, utanç duyma, korku, umutsuzluk gibi çeşitli duygusal sorunlara yol açmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). İşletmelerin büyürken çalışanlarındaki stres seviyelerinin artması ve kişilerarası ilişkileri etkilemesi son 25 yıldaki araştırmaların genel bir sonucudur. Bu nedenle tükenmişlik alanında yapılan araştırmalar çoğalmakta ve tükenmişliği azaltacak yeni yapıların oluşumunu artmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001).

Tükenmişlik ilk kademede hemşirelik ve öğretmenlik gibi mesleklerde gözlenirse de artık günümüzde tüm mesleklerde ortaya çıkabilen bir olgudur. Yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere günümüzdeki iş ortamlarında çalışanlar daha çok tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bunun nedeni hızın ve profesyonelliğin önem kazanmasıyla birlikte çalışanların üzerinde oluşan ciddi baskıdır (Fırat, 2015).

Tükenmişlik ilk olarak 1961 yılında yayımlanan *A Burn-Out Case (Bir Tükenmişlik Olayı)* kitabında Greene tarafından ifade edilmiştir. Romandaki mimarın yaşadığı bıkkınlık, idealizmin ve işe bağlılığının azalması tükenmişlik olarak belirtilmiştir (aktaran, Boyar, 2011). 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından ilk tanımlaması yapılan tükenmişlik (burnout) kavramı aynı zamanda bu kavramın ölçeğini de geliştiren Christina Maslach ile farklı bir boyut kazanmıştır (Budak ve Sürgevil, 2005; Sağlam ve Çına, 2008). Tükenmişlik bu safhada daha çok sosyal bir sorun olarak ifade edilmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001). 1970'li yıllarda sağlık alanında çalışan hemşirelerde yapılmaya başlanan çalışmalar daha sonra diğer meslek mensuplarına özellikle doktorlar ve sosyal çalışmacılar arasına yayılmıştır (Maslach ve Leiter, 1997).

Tükenmişlik ile ilgili araştırmalar özellikle 1980'lerden itibaren deneysel olarak araştırılmaya başlanmıştır. Farklı araştırma ölçekleri ve metotlar oluşturulmuştur. Örneğin 1981'de Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) öğretmenlerdeki tükenmişliği araştırabilmek için tekrar düzenlenmiştir. 1990'lı yıllarla birlikte tükenmişlik, hizmet ve eğitim sektörünün dışındaki alanlarda da araştırılmaya başlanmıştır. Bu nedenle Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin üçüncü versiyonu geliştirilmiştir. Tükenmişlik çalışmaları ile ilgili oluşturulan modellertükenmişliğin sebeplerini daha iyi analiz etmeye başlamış, araştırmalar başladığı ölkeler olan Amerika'nın sınırlarını aşmıştır (Dalkılıç, 2014, s.26; Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001).

Bu tarihsel gelişim süreci içerisinde tükenmişlik kavramı, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Bunlardan ilki Freudenberger tarafından yapılan tanımlamadır. Buna göre tükenmişlik; başarısızlık, yıpranma, enerjide ve güçte azalma veya karşılanamayan istekler yüzünden kişinin motivasyonunda azalma halidir. Freudenberger'a göre duygusal tükenmeyle karşı karşıya kalan kişiler daha çok çalışmaktadırlar çünkü kendilerine ilişkin ideal algılarını korumak istemektedirler (aktaran, Izgar, 2001, s.1). Freudenberger'a göre tükenmişlik süreci 4D yani *ilişki kesme, uzaklaşma, körelme ve bitkinlik (disengagement, distancing, dulling ve deadness)* şeklinde ilerlemektedir (Cordes ve Dougherty, 1993). Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişlik kavramını aynı işi yapan insanlar arasında görölen duygusal yorgunluğun ve umutsuzluğun oluştuğu bir sendrom olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda tükenmişlikte önemli bir belirti, artan duygusal yorgunluk işaretleriyken diğer bir belirti ise negatif duyguların gelişmesidir.

Bazı araştırmacılar tükenmişliği, iş yerindeki strese bağlı olarak geliştirilen bir tepki bağlamında değerlendirmektedirler. Örneğin Cherniss (1980), tükenmişliği bireyin yoğun stres ve doyumsuzluğa tepki olarak psikolojik açıdan işinden soğuması olarak belirtmektedir. İş stresine cevap olarak güdüsel, duygusal, tutumsal ve davranışsal değişiklikleri oluşturan tüm olguların birleşip bir baskı oluşturduğunu ve bu baskının geçici olmadığını öne sürmektedir (aktaran, Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Benzer şekilde Sarros ve Densten (1989) tükenmişlik kavramını fazlaca stresli, mücadele gerektiren ve uygunsuz iş koşullarına uyum göstermeye karşı oluşan bir savunma hali olduğunu belirtmektedirler. Veninga ve Spradley

(1981, s.86) ise iş stresi sebebiyle psikolojinin bozulması, fiziksel olarak vücudun hastalıklara karşı direnç gösterememesi, bireyler arası etkileşimlerde duyarsız kalınması, olumsuz duyguların artması ve bunlara bağlı olarak gelişen işe gelmeme eğilimi ve işte verimsizlik hali olarak tanımlamaktadırlar.

Farber (2000) tükenmişliği yetersizlikle ilişkilendirmekte; tükenmişliği, insan temelli örgütlerde çalışanların üstlendiği görevlerin bitmemesi sebebiyle başkalarına yardım etme çabalarında ve bireysel başarılarında azalma algısı olarak ifade etmektedir. Edelvich ve Brodsky (1980) tükenmişliği "idealizmde, enerjide ve amaçta devamlı olarak gerçekleşen azalma süreci" (s.14) olarak tanımlamaktadırlar (aktaran, Uğuz, 2016). Bu olumsuz duyguların sürekli yaşanmasına neden olan tükenmişlik, Pines ve Aronson tarafından ise bireylerde fiziksel, duygusal ve zihinsel bir bitkinlik durumu olarak ifade edilmektedir (aktaran, Çapri, 2006).

Tükenmişliğe farklı bir açıdan bakan Cardinell, bu kavramı orta yaş krizi olarak görmektedir. Ona göre kişiler özellikle orta yaşlarına geldiklerinde statü ve kariyer istekleri sebebiyle sosyal problemlerle karşılaşmakta ve tükenmişlik yaşamaktadırlar (Cardinell, 1981). Görüldüğü üzere tükenmişlik hissi, genellikle ihtiyaçların ve isteklerin karşılanamaması halinde ortaya çıkmakta ve bireylerin yaşantılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

1.7.1.2. Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişlik ile ilgili pek çok tanımlama yapılmış olsa da Maslach'a ait olan tanımlama alanyazında genel kabul görmüştür. Maslach ve Jackson (1981) geliştirdikleri MBI ölçeği ile deneysel araştırmalarla tükenmişliği araştırmışlar ve alanyazına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu ölçekte örgütsel tükenmişlik üç boyutta ele alınmıştır.

Tükenmişlik kavramı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmektedir. *Duygusal tükenme (emotional exhaustion)*; bireylerde gözlenen yorgunluk, duygusal açıdan yıpranmada artış olarak ifade edilmektedir. Buna karşılık *duyarsızlaşma (depersonalization)*, bireylerin diğerlerine karşı gösterdiği geri çekilme davranışı ve ilgisiz tutumlar bağlamında değerlendirilmektedir. *Kişisel başarısızlık (personal accomplishment)* ise bireyin kendini iyi olarak değerlendirememesi sebebiyle kişisel başarı

düzeyinde azalma hissetmesi anlamında kullanılmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

1.7.1.2.1. Duygusal Tükenme

İnsanlarla birebir ve yoğun iletişim gerektiren mesleklerde duygusal tükenmenin görüldüğünü belirten Jackson ve diğerleri (1986) bu durumu “iş ortamında duygusal isteklerle fazlaca karşılaşmaktan dolayı oluşan enerji tükenmesi hali” olarak tanımlamaktadırlar. Duygusal tükenme, bireylerin iş yükleri ve kişilerle yaşadıkları çatışmalar sebebiyle nereden kaynaklandığı belli değilmiş gibi hissettikleri bitkinlik halini ifade eden bir boyuttur. Bireyin duygusal dünyasına çok yüklenildiği için özellikle bu aşamada stres kendini göstermektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Bu nedenle iş yaşamında duygusal tükenme yaşayan kişilerde ertesi gün işe gitme arzusu olmayacağı belirtilmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993).

Bireyler tükenmişlik yaşayıp yaşamadıkları hakkında bilgi verirken genellikle duygusal tükenme hissi konusunda görüş bildirmektedirler. Bu nedenle tükenmişliğin alt boyutları arasında üzerine en çok çalışılan boyut olarak ifade edilmektedir. Ancak tükenmişliğin genelini de tek başına karşılamamaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001).

1.7.1.2.2. Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin diğer boyutu olan duyarsızlaşma, bireylerin insanlardan uzaklaşmasına odaklanmaktadır. Duyarsız hale gelen bireyler çalıştıkları örgütlere, diğer bireylere ve hizmet verdiklerine karşı umursamaz, soğuk ve katı bir davranış göstermektedirler (Cordes ve Dougherty, 1993). Dolayısıyla duyarsızlaşma kişilerarası ilişkilere dikkat çeken bir boyuttur. Duyarsızlaşan bireyler başkalarına karşı olumsuz, duygudan uzak veya ilgisiz tepkiler verirler (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001; Maslach ve Jackson, 1981). Dozu gittikçe farklılaşabilen bu tepkilere örnek olarak kişilerin taleplerini önemsememek, onlara nesneymiş gibi davranmak ve kaba bir dil benimsemek verilebilmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993; Dalkılıç, 2014, s. 67). Öyle ki alanyazında, bir insanın “212 numaradaki böbrek (*the kidney in room 212*)” olarak nitelendirildiği bir duyarsızlaşma örneğine dahi rastlanmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993).

Duyarsızlaşma yaşayan bireyler kendilerini duygusal tükenme duygusundan koruma içgüdüleriyle hareket etmektedirler. Duyarsızlaşan bireyler bu durumu bir nevi kaçma yöntemi olarak kullanmaktadırlar. Bu da bireyleri, verimli çalışmayı azaltıcı yönde olumsuz etkilemektedir (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001; Maslach ve Leiter, 1997, s.18).

1.7.1.2.3. Kişisel Başarısızlık

Kişisel başarısızlık veya kişisel başarıda azalma hissi tükenmişliğin son boyutu olarak incelenmektedir. Bu aşamada bireyler kendilerini olumsuz ifadelerle tanımlamaktadırlar (Cordes ve Dougherty, 1993). Başka bir ifadeyle bireylerin kendilerine yönelik algıları negatiftir.

Kişisel başarılarında azalma hissi yaşayan bireyler aynı zamanda kendilerine yeterlilik konusunda da güvenmemektedirler. Örgütlerde üstlendikleri görevlerle başa çıkmada zorlanma, sosyal destek bulamama veya kendini geliştirme fırsatlarının azlığı bu hissini artışıında önemli etkenler olarak görülmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Kişisel başarısızlık boyutunda özyeterlilik algısında azalma olmasıyla birlikte bireyler tüm dünyanın onlara karşı durduğunu düşünmekte, kendilerini başarısız görmektedirler. Bireyler özgüvenlerini kaybettikleri zaman başkalarının da onlara duydukları güvende azalma gerçekleşmektedir (Maslach ve Leiter, 1997, s.18).

Kişisel başarısızlık boyutu tükenmişliğin en farklı yorumlanabilen alt boyutudur. Bazı hallerde duygusal tükenmenin, bazı hallerde duyarsızlaşmanın ve bazı hallerde her ikisinin birleşmesinin oluşturduğu bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda da en az ilgi gören boyut olmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leither, 2001).

1.7.1.3. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler

Tükenmişliğin azaltılması veya ortadan kaldırılması için alınabilecek her türlü önlem özellikle tükenmişliğe neden olan etmenlerin bilinmesi ile gerçekleştirilebilir. Örgüt yöneticileri ve çalışanlarının tükenmişliğin ortaya çıkış sebeplerine dikkat etmesiyle birlikte tükenmişlik sorunu azalabilecektir. Bunun için yöneticilerin iş ortamını yeniden düzenlemesi, iş zenginleştirme yapması veya iş genişletme yapması tavsiye edilebilir (Budak ve Sürgevil, 2005).

Tükenmişliğin oluşabilmesi için hem bireysel hem de örgütsel faktörlerin birlikte ortaya çıkması gerekmektedir. Bu faktörler ancak bir arada olduklarında ve özellikle çalışma hayatında gözlendiklerinde tükenmişlik durumuna neden olmaktadır. Bundan dolayı ancak çalışma alanlarının dikkatle incelenmesiyle tükenmişlik olgusunun önlenebileceği ifade edilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Bunun yanında bireysel farklılıklar da göz ardı edilmemelidir. Nitekim tükenmeye neden olan etkenler araştırıldığında, bireylerin aynı koşullar altında olsa dahi bireysel farklılıklarından ötürü bazılarında tükenmenin olduğu, bazılarının da ise tükenmenin olmadığı belirtilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Tükenmişliğe sebep olan bireysel faktörler Dalkılıç'a (2014, s.76) göre şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kişilik özellikleri
- Mesleki doyum
- Empati
- Üstlerinden gördüğü destek
- İşkoliklik
- Performans düşüklüğü
- Özyeterlilik ve özsaygı
- Bireysel ihtiyaçlar
- Stres
- Kişilerin beklenti düzeyleri
- Demografik farklılıklar (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, medeni durum vb.)
- Dış kontrol odaklılık

Tükenmişliğe neden olan faktörlerden bazıları ise örgütsel odaklı olabilmektedir. Maslach ve Leiter'a (1997, s.37) göre tükenmişliğe etki eden örgütsel faktörler; iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler olarak belirtilmektedir. Dalkılıç'a (2014, s.76) göre bu nedenler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- İş yükü

- Kontrol eksikliği veya fazlalığı
- Aidiyet duygusundan yoksunluk
- Adaletsizlik
- Örgüt çalışanları ve yöneticileri arasındaki olumsuzluklar
- Etik değer çatışması
- Ücretlerin yetersizliği
- İş stresi
- Kararlara katılamama
- Ödüllendirme
- Teknolojik değişimleri takip edememe
- Çalışma alanlarının olumsuz fiziksel yapıları
- Rol belirsizliği ve rol çatışması
- İlerleme fırsatlarının az olması veya hiç olmaması
- Duygusal ve cinsel taciz
- Çalışma sürelerinin uzun olması
- Örgüt politikaları
- Geri bildirim ve sosyal destek eksikliği
- Müşteri yoğunluğu
- İş güvenliğinin ve standardizasyonunun olmaması
- İşin niteliği
- Örgütsel iletişimsizlik
- Örgüt kültürü
- Başarısız liderlik
- Mobbing (Psikolojik şiddet)

Alanyazında tükenmişliğe neden olan faktörler bazı araştırmacılar tarafından daha bütüncül bir anlayışla ele alınmaktadır. Örneğin De Cenzo ve Robbins (1998)

tükenmişliğe etki eden faktörleri daha geniş bir bakış açısıyla tablo 1.1'de gösterildiği gibi özetlemektedir (aktaran, Baysal, 1995, s.44):

Tablo 1.1: De Cenzo ve Robbins'e Göre Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Örgüt karakteristikleri	Örgütün algılanması	Rolün algılanması	Bireysel Faktörler	Çıktılar
İş yükü	Liderlik	Özerklik	Aile/arkadaş desteği	Doyum
Resmiyet	İletişim	Meslekte ilerleme	Cinsiyet	Yenilgi
Düşük Ücret	Çalışan desteği	Danışman olma	Yaş	
Çalışan sayısı	Emsaller	Çalışma baskısı	İşte kalma süresi	
	Kurallar	Geri dönüt	Düşük ego	
	Yenilik, değişme	Yerine getirme		
	Yönetimsel destek	Anlamsızlık		

Kaynak: De Cenzo, D. A. ve Robbins, S.P.(1998). *Personnel/humanresource*. PrenticeHall, Englewood Cliffs, New Jersey. (aktaran Baysal, 1995)

Tablo 1.1'den izlenebileceği gibi örgütsel faktörler; iş yükü, resmiyet, düşük ücret ve çalışan sayısı olmak üzere dört önemli başlık altında toplanmaktadır. Örgütün çalışanlar tarafından algılanmasına göre tükenmişlik nedenleri incelendiğinde; liderlik, iletişim, çalışana destek, kurallar, emsaller, yenilik ve yönetimsel destek gibi faktörleri görülmektedir. Örgütsel rolün algılanma şekline göre farklı faktörler tükenmişliğe neden olmaktadır: Özerklik, meslekte ilerleme fırsatı, danışman olabilme, geri dönüt alabilme, çalışma baskısı, rolü yerine getirme ve rolün anlamı. Bireysel faktörler olarak aile veya arkadaş desteği, cinsiyet, yaş, işte kalma süresi ve düşük ego algısı tükenmişliği etkilemektedir. Tüm bu faktörlerin olumlu yönde şekillenmesi ile birlikte bireylerde doyum, olumsuz yönde şekillenmesiyle birlikte ise bireylerde yenilgi hissi ortaya çıkmaktadır.

1.7.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik belirtileri alanyazında üç temel boyuta dayandırılarak tartışılmaktadır. Belirtiler; *fiziksel*, *duygusal* veya *psikolojik* ve *davranışsal* olarak gözlenmektedir. Bireyler birbirlerinden farklı olduğu için tükenmişlik belirtileri de bireylere göre farklılık göstermektedir.

Fiziksel belirtiler ilk etapta hafif düzeyde açığa çıkmakta ancak tedbir alınmazsa belirtiler daha yoğun bir şekilde kendini göstermektedir. İlk belirtiler baş ağrısı, uyku düzeninde bozulmalar, bitkinlik, halsizlik şeklindedir. İlerleyen safhalarda direncin azalması, kronik hale gelen soğuk algınlıkları, kilo kaybetme veya kilo alma, solunumda zorlanma, alerji, vücudun çeşitli yerlerinde ağrılar, bağırsak ve

mide sorunları, kramplar ve deride sorunlar ile karşılaşılabilir (Maslach ve Jackson, 1981; Potter, 1995, s.10).

Alanyazına bakıldığında tükenmişliğin pek çok psikolojik veya duygusal belirti gösterdiği görülmektedir. Fiziksel belirtiler kolay gözlenebilirken duygusal belirtiler daha zor gözlenmektedir. Duygusal belirtiler; hayata karşı olumsuz tutum, güçsüz hissetme, sebebi anlaşılamayan tedirginlik, duygusal incinmede artış, ailesel sorunlarda artma, duyarsızlaşma, kaba davranma, depresyon, çaresizlik veya ümitsizlik hissi, özgüvende veya özsaygıda azalma, işe gitmek istememe veya işi bırakma isteği olarak ifade edilmektedir (Leiter ve Maslach, 1988; Perlman ve Hartman, 1982).

Tükenmişliğin üçüncü olarak davranışsal belirtilerinin de olduğu bilinmektedir. Bu belirtiler fiziksel ve duygusal belirtilere göre daha kolay gözlenebilmektedir. Davranışsal belirtiler; aniden gerçekleşen öfke nöbetleri, unutkanlık, başaramama hissi, dikkat eksikliği, sık sık gelen ağlama nöbetleri, yalnız kalma arzusu, hizmet verilenlere karşı uygun olmayan hareketler, hizmet verilenlerden gelen şikayet sayısında artış, işi yavaşlatma veya iş performansında düşme, işten uzaklaşma, işe geç gitme veya hiç gitmeme, örgüte bağlılıkta azalma, hizmetin niteliğinde bozulma, diğer çalışanlara karşı olumsuz davranışlar gösterme, işle ilgili belgelerde sahtekarlık, hırsızlık teşebbüsünde artış, iş değiştirme isteği veya yeni bir mesleğe yönelme gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Leiter ve Maslach, 1988; Perlman ve Hartman, 1982). Diğer araştırmacılara göre davranışsal tükenmişlik belirtileri; hiperaktivitede artış, sigaranın, kafein içerikli ürünlerin ve uyuşturucu ilaçların kullanımında artış ve alkole başlama olarak görülebilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

1.7.1.5. Tükenmişlik Modelleri

Alanyazında tükenmişle ilgili çok sayıda modele rastlanmaktadır. Bu çalışmada Cherniss, Edelwich ve Brodsky, Pines, Perlman ve Hartman, Meier, Suran ve Sharidan Tükenmişlik Modelleri ve son olarak Maslach Tükenmişlik Modeli açıklanmaktadır.

1.7.1.5.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cary Cherniss tükenmişlikle ilgili oluşturduğu modelinin ana temasını stres üzerine şekillendirmiştir. Ona göre tükenmişlik, "İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak

başlayan, stresle başa çıkma davranışlarını içeren ve işle psikolojik ilişkiyi kesmeyle son bulan bir süreç” olmaktadır (aktaran, Dalkılıç, 2014, s.38).

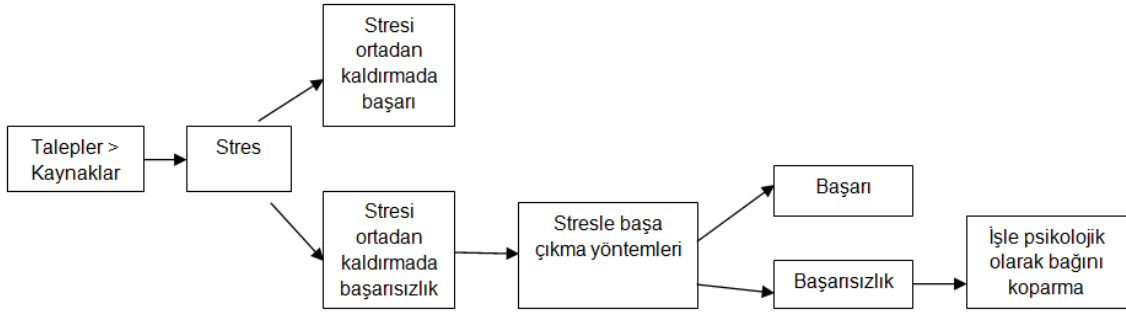
Cherniss’in ileri sürdüğü bu modelde bireysel ve örgütsel stres kaynakları tükenmişliğe yol açmaktadır. Çalışanların kişilik özellikleri, evli iseler evliliklerinden aldıkları doyum, kariyer planları gibi bireysel faktörler; iş yükü, bireylerle iletişim, örgütlerin amaçlarını benimsememe, çatışmalar, iş koşullarının kötü olması, destek eksikliği gibi örgütsel faktörler bir araya gelerek tükenmişliğe birlikte etki etmektedirler (aktaran, Dalkılıç, 2014, s.38). Cherniss’e göre çalışanlar ile çalışma ortamı arasında oluşan stres kaynakları; işin üstesinden gelinebilmesiyle ilgili tedirginlikler, hizmet verilen kişilerle yaşanan sorunlar, bürokratik engeller, mücadele ve işini yerine getirmedeki eksiklik ve meslektaş dayanışması eksikliği olmak üzere beş kategoride toplanmaktadır (aktaran, Schaufeli ve Buunk, 2003, s.412).

Cherniss’e göre tükenmişliğin oluşabileceği bir çalışma ortamında sekiz farklı olumsuz özellik dikkat çekmektedir. Bu özellikler; yetersiz oryantasyon, aşırı iş yükü, yetersiz kariyer imkanları, müşterilerle az iletişim kurulması, düşük özerklik düzeyi, çalışanları ile örgütlerinin değerlerinin uyuşmaması, yetersiz liderlik ve sosyal izolasyon olarak sıralanmaktadır. Örgütsel özelliklere ek olarak tükenmişlikle ilgili kişisel özellikler ise kişinin kariyer planlaması ve çalışma ortamı dışındaki kaynaklarıdır (aktaran, Schaufeli ve Buunk, 2003, s.411).

Bireysel ve örgütsel stres kaynaklarına alışmak aşamasında özellikle genç çalışanlar bir hayli zorlanmaktadırlar. Gençlerde gözlenen çeşitli belirtiler tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Bu belirtilere; bakış açılarının olumsuz yöne doğru değişmesi, sorumluluk almada azalma, umutsuzluk hissetme, tedirginlik ve işten soğumahali örnek olarak verilebilmektedir (aktaran, Schaufeli ve Buunk, 2003, s.412).

Cherniss genç çalışanlardaki stres kaynaklı tükenmişliği açıkladıktan on yıl sonra ilk çalışmada yer alanlarla aynı konuyu tekrar araştırmıştır. Sonuç olarak ilk yıllarında tükenmişlik yaşayan bireyler artık kariyer değiştirme ihtimallerinin azaldığını ve işlerine daha esnek yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Cherniss bu sonuçla birlikte, ilk yıllarında tükenmişlik yaşayan bireylerin uzunvadede bundan etkilenmediklerini belirlemiştir (aktaran, Schaufeli ve Buunk, 2003, s.412).

Cherniss'in tükenmişliğe ilişkin modeli Şekil 1.1'de sunulmaktadır.



Şekil 1.1: Cherniss Tükenmişlik Modeli-Tükenmişliğin Gelişim Süreci (Dalkılıç, 2014, s.39)

Şekil 1.1'den de izlenebileceği gibi Cherniss'in tükenmişlik modeli talepler ve kaynaklar ile başlamakta, son olarak işle psikolojik olarak bağın koparılması ile son bulmaktadır.

1.7.1.5.2.Edewich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky (1980), modellerinde tükenmişliğin birbirini takip eden safhalardan oluşan bir süreç olduğunu ve bu durumun pek çok sebep yüzünden ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebepler; ücretlerin yetersiz olması, örgütte ilerleme imkanlarının az veya kısıtlı olması, sosyal statü seviyesinin düşük olması, örgütsel desteğin az veya yetersiz olması ve eksik performans ölçme ölçütleri olarak sıralanmaktadır. Ancak en önemli neden ilk idealist beklentilerdir. Bu bağlamda modellerinde tükenmişliği idealist beklentilerin gerçekleşmemesi olarak açıklamışlardır. Tükenmişlik kavramını sırasıyla beş aşamada düzenlemişlerdir: Coşku, durgunluk, hayal kırıklığı, duyarsızlaşma (apati/kayıtsızlık) ve müdahale (aktaran, Boyar, 2011, s.21).

İdealistik Coşku: Edelwich ve Brodsky'e göre (1980), iş yaşamına yeni başlayan bireylerde heves, şevk, istek veya mesleki bağlılık olarak isimlendirilen ilk safhadır. Bu aşamada birey işini zevkle yapmakta, mesleki amaçlarına ulaşabilmek için enerjisiyle sahip olmakta ve yüksek beklentilere içinde bulunmaktadır. Birey örgütsel hedeflerine ulaşabilmek için mesleki eğitime önem vermektedir. Birey hizmet sunduğu kişileri memnun ederek takdir edilmek istemektedir. Ancak birey; yanlış önyargılar, kurallar ve kendi amaçlarıyla uyuşmayan örgütsel amaçlar içinde kalmaktadır. İsteddiği gibi olmayan böyle bir durum nedeniyle bireyde hayal kırıklığı

duygusu başlamaktadır. İkinci aşama olan durgunluk bu hissin bir sonucu olmaktadır. Durgunluk genellikle bireyin çalışmasını takip eden bir yıl sonunda başlamaktadır (aktaran, Boyar, 2011, s.21).

Durgunluk: Bu aşamada birey işinden uzaklaşmakta, hayal kırıklığı yaşamakta ve dolayısıyla motivasyonu azalmaktadır. Birey karşılaştığı problemleri çözmekten yorgun bir kişi halini almaktadır. Kişinin alakası ideallerinden para kazanmaya, işle ilgilenmekten iş dışı faaliyetlerle uğraşmaya dönüşmektedir (aktaran, Boyar, 2011, s.22).

Engellenme: Birey bu aşamada davranışsal, fiziksel ve duygusal sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır ve kendini engellenmiş gibi hissetmektedir. Bu his, bireyin hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını tatmin edebilmek kendi ihtiyaçlarını düşünmemesi veya bireyin hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını hiç tatmin edememesi olmak üzere iki şekilde kendini göstermektedir. Birey mesleğini sürdürebilmek konusunda kendini sorgulamaktadır (aktaran, Boyar, 2011, s.22).

Apati (Kayıtsızlık/İlgisizlik): Son aşama olan apatide, engellenmiş hisseden birey kayıtsızlaşarak veya duyarsızlaşarak tepki vermektedir. Özellikle umutsuzluk bu dönemde gözlenmektedir. Birey işte çatışma, anlaşmazlık veya tartışmalar yaşamaya başlamaktadır. Bireyde işten erken ayrılma veya işe gelmek istememe gibi davranışlar görülmektedir (aktaran, Boyar, 2011, s.22).

Müdahale: Tükenmişliğin son bulması için gereken müdahaleleri yapabilmek anlamına gelmektedir. Birey bu durumda iş değiştirebilir, yeniden mesleki eğitim alabilir, iş dışındaki özel hayatını düzenleyebilir veya iş tanımlamasını değiştirebilir (aktaran, Boyar, 2011, s.23). Tükenmişlik her durumda bu sıralamayı aynen takip etmeyebilir. Bireyler bu aşamalar arasında geçiş yapabilirler (Dalkılıç, 2014, s.43).

1.7.1.5.3.Pines Tükenmişlik Modeli

Pines ve Aronson'a (1988) göre, bireyleri duygusal olarak devamlı etkileyen ortamlarda bireylerde gözlenen fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumuna tükenmişlik denilmektedir. Birinci boyut olan fiziksel bitkinlikte bireyde fiziki yorgunluk/ güçsüzlük işaretleri görülmektedir. İkinci boyut olan duygusal bitkinlikte bireyde hayal kırıklığı, duygusal yorgunluk, çaresizlik vb. hisler görülmektedir. Üçüncü boyut olan zihinsel bitkinlikte de birey kendisine yaptığı işe ve yaşadığı

ortamdaki diğer bireylere karşı olumsuz bir tavır göstermektedir (aktaran, Dalkılıç, 2014, s.43).

Pines (1993) bireylerin ölümlü olmaları sebebiyle yaşamlarında anlam aradıklarını ve bu anlamı bulamadıklarında tükenmişlik hissettiklerini ifade etmektedir. Geçmiş zamanlarda hayatlarına din üzerinden anlam kazandıran bireyler günümüzde özellikle işleri üzerinden hayatlarına anlam aramaktadırlar. Bu duruma çok fazla ilgi göstermelerinden dolayı, işlerinde başarısız olmaları veya işlerindeki anlamı kaybetmeleri halinde varoluşsal kriz yaşamakta ve bunun sonucunda tükenme hissetmektedirler (Pines, 1993, s.34).

Pines tükenmişliğin asıl sebebinin, bireyin çalışma ortamında devamlı olarak maruz kaldığı duygusal baskı olduğunu belirtmektedir. Motivasyon tükenmişliğin bu aşamasında önem kazanan bir kavram olmaktadır. Duygusal baskı uzun sürerse motivasyonu yüksek olan bireylerde tükenmişlik görülmektedir. Stresli bir çalışma ortamı ile ödül veya destek sisteminin eksikliği bireylerin motivasyonlarını azaltmaktadır. İleri safhalarda birey işten uzaklaşma, işi bırakma veya mesleği bırakma gibi tepkiler gösterebilmektedir (aktaran, Dalkılıç, 2014, s.43).

Modelin temelinde motivasyon olduğu için motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerde tükenmişlik görülmesi yüksek bir olasılıktır. Motivasyonu düşük olan bireylerde ise stres, depresyon veya bitkinlik olsa dahi tükenmişlik görülmemektedir (Pines, 1993, s.41). Modelin bu özelliklerinden hareketle tükenmişliğin ölçülmesinde kullanılan ve Pines ile Aronson (1988) tarafından oluşturulan tükenmişlik ölçeği, Maslach tükenmişlik envanterinden (MBI) sonra en çok kullanılan ikinci envanter kabul edilmektedir (Pines, 2003).

1.7.1.5.4.Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik bireylerin örgütlerindeki farklı istek ve ihtiyaçları ile örgütün kaynakları arasındaki ilişkiden doğmaktadır. Perlman ve Hartman tüm tükenmişlik araştırmalarını inceleyerek oluşturdukları modellerinde tükenmişliği, uzun süreli devam eden strese karşı gösterilen bir yanıt olarak ifade etmişlerdir. Tükenmişlik; duygusal veya/ve fiziksel tükenme, azalan iş üretimi ve duyarsızlaşma şeklindeki üç boyuttan oluşan bir cevaptır. Modelin üç boyutu üç büyük stres göstergesini açıklamaktadır. Bu göstergeler; fiziksel göstergeler, duygusal/bilişsel göstergeler ve davranışlara dikkat çeken davranışsal göstergelerdir (Perlman ve Hartman,

1981, s.11). Perlman ve Hartman Modeli (1981) dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

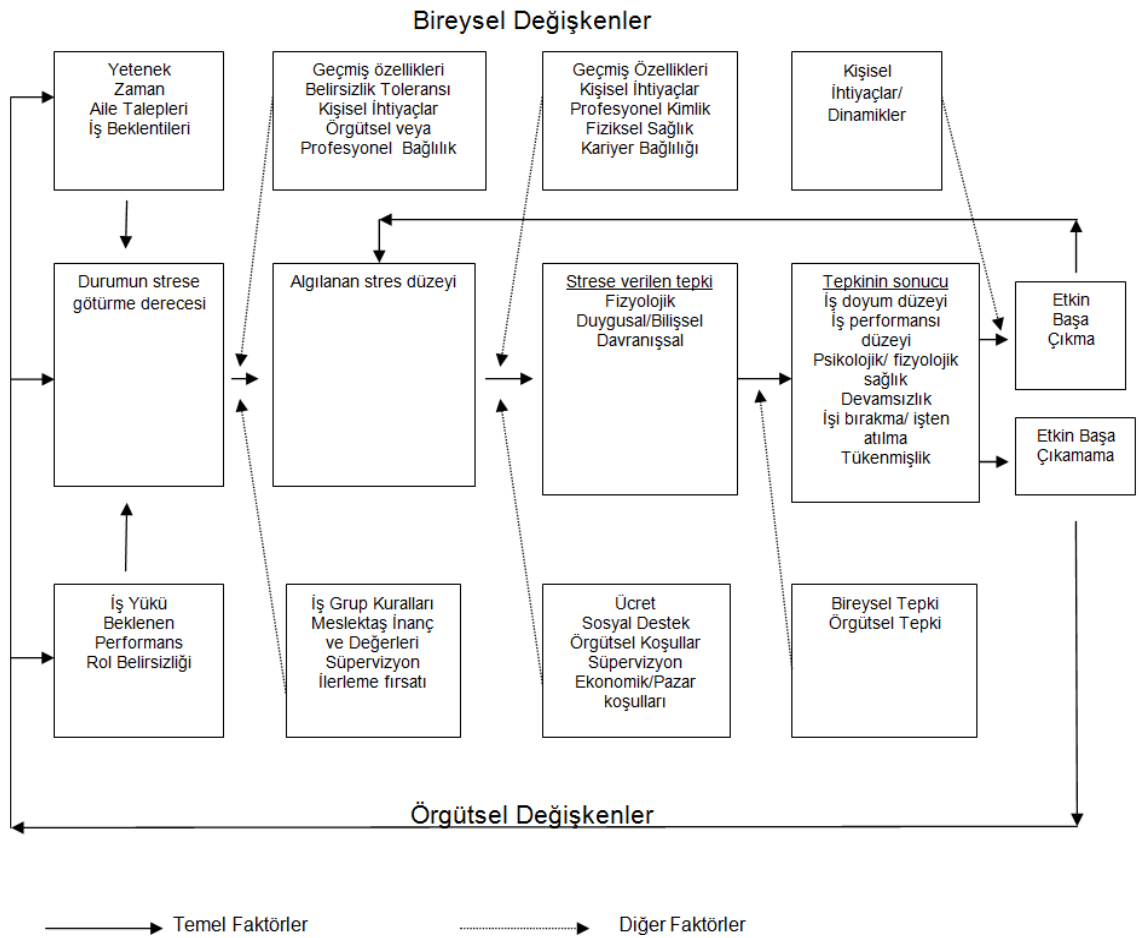
a) Stres, örgütteki bireylerin maharet ve yeteneklerinin işe uygun olmaması ve bireyin gereksinimleri ile beklentilerinin az karşılanması veya hiç karşılanmaması hallerinde ortaya çıkabilen bir olgudur.

b) Algılanan stresin ortaya çıkışında örgütsel faktörler olduğu kadar bireysel faktörler de etkili olmaktadır. Algılanan ifadesi oldukça önemlidir çünkü her stres faktörü bireyde stres olgusuna yol açmayabilir.

c) Strese fizyolojik, duygusal/bilişsel veya davranışsal tepkiler verilebilmektedir.

d) Son aşamada ise stres tepkisi veya tepkilerinin sonuçları gözlenmektedir (Perlman ve Hartman, 1981, s.12).

Şekil 1.2'de Perlman ve Hartman'ın tükenmişlik modeli gösterilmektedir.



Şekil 1.2: Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli: Algısal- Geri Dönüt Tükenmişlik Paradigması (Perlman ve Hartman, 1981)

Şekil 1.2'den de izlenebileceği gibi tükenmişlik bireysel ve örgütsel değişkenler tarafından etkilenen ve değişkenlerinin birbirlerine dönüşebildikleri karmaşık bir süreç izlenimi vermektedir.

1.7.1.5.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Scott Meier (1983) tükenmişlik modelini, öğrenme psikolojisi kuramlarından biri olan ve Bandura tarafından geliştirilen "Sosyal Öğrenme Kuramı" esaslarını kullanarak oluşturmuştur. Bandura'nın modelinde beklenti seviyesi düşük olan bireylerde çoğunlukla endişe veya korku gibi olumsuz duygular hissediler. Bunun sonucunda olarak ya işe gitmezler ya da iş performanslarını azaltarak verimi düşürürler. Böylece bireyde tükenmişliği oluşturan süreç başlar (Bandura, 1977). Meier Bandura'nın kuramından faydalanarak geliştirdiği tükenmişlik modelinde özellikle özyeterlilik (kendini yeterli hissetme) kavramı ile ilgilenir. Meier'e (1983) göre tükenmişlik; *"bireyin işle ilgili olumlu pekiştirici beklentilerinin düşük ve ceza beklentilerinin yüksek olduğu, var olan pekiştireçleri destekleme hakkındaki beklentilerinin düşük olduğu ve pekiştireçleri desteklemek için gereken davranışları yapmakla ilgili kişisel yeteneklerinin düşük olduğu tekrarlayan iş deneyimleri sonucu gelişen bir durumdur"* (s.900).

Meier modelinde (1983) dört aşamadan bahsetmiş ve bu aşamaları; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterlilik beklentileri ve bağlamsal işlem süreci olarak belirtmiştir. Modelin üç aşaması beklenti kavramını açıklayan aşamalardır. Beklentiler, tekrarlayan iş deneyimleri sayesinde öğrenilir ve kendi aralarında oluşturdukları etkilerle birlikte bir sistem haline gelirler. Ayrıca bu beklentiler kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenirler (Baysal, 1995; Meier, 1983).

a) Pekiştirme Beklentileri (Reinforcement Expectations): Bireyler işleriyle ilgili gizli veya açık hedeflere ve dolayısıyla pekiştirme beklentilerine sahiptirler. Beklentileri gerçekleşmediği zaman işlerinden memnun olmamaya başlarlar ve bu hal daha sonraları tükenmişliğe dönüşür. Ayrıca bireylerin algısal beklentileri birbirlerinden farklı olabilir. Örneğin bir öğretmen derste sıkça katılım gösteren öğrencileriyle birlikte olmaktan mutlu olabileceği gibi başka bir öğretmen derste sessiz kalan öğrencileriyle mutlu olabilir. Her iki öğretmen de bekledikleri sonuçlarla karşılaşmazlarsa memnun hissetmeyeceklerdir. İlerleyen memnuniyetsizlikler de tükenmişliğe sebep olabilecektir (Meier, 1983).

b) Sonuç Beklentileri (Outcomes Expectations): Sonuç beklentileri Meier'a göre hangi davranışın hangi sonuçlara götüreceği ile ilgili tanımlamalardır. Örneğin bir öğretmen öğrencileriyle ilgili "bu konuyu açıkça öğrenemezler" beklentisi yaratan deneyimleri yüzünden tükenmişlik yaşayabilir. Yaşadığı bıkkınlık hissi ileriki olumlu pekiştirmeleri de engelleyerek öğretmende iyice belirgin hale gelebilir (Meier, 1983).

c) Yeterlilik Beklentileri (Efficacy Expectations): Yeterlilik beklentileri bireylerin arzu ettikleri davranışları yapabilmek için hissettikleri kişisel yetenekleri ile ilgilidir. Örneğin kişisel yeterliliğinin az olduğunu veya hiç olmadığını düşünen bir öğretmen tükenmişlik yaşayabilir (Meier, 1983). Bandura'ya göre sonuç ve yeterlilik beklentileri birbirinden oldukça farklıdır. Aralarındaki fark "bilmek" ve "yapmak" gibidir. Öğretmen sonuç beklentisinde hiçbir davranışın öğrenme işlemini gerçekleştiremeyeceğini bilirken, yeterlilik beklentisinde öğretebilmek için yeterli seviyede kişisel yeterliliğe sahip olmadığını düşünür (Bandura, 1977).

Bağlamsal işlem süreci ise beklentilerin öğrenilme, saklanma ve değiştirilme süreçlerinin nasıl olduğunu açıklayan son aşamadır. Bağlamsal işlem sürecini etkileyen faktörler; sosyal gruplar, örgütsel yapılar, öğrenme tarzları ve kişisel inançlar olabilir. Bağlamsal işleme sürecinde bireylerin strese karşı nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri ve nasıl davrandıkları ele alınır. Meier'a göre bireyler beklentilerin oluşturduğu sisteme karşı aşırı genelleme hatası yaparlarsa bu genellemeleri ortadan kaldıran önlemlerin alınması gerekir. Böylece tükenmişlik süreci geriye döndürülebilir. Çünkü Meier modelinde tükenmişliğin zamanla oluşan aşamalı bir stres süreci olduğunu belirtir (Meier, 1983).

1.7.1.5.6. Suran ve Sharidan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sharidan (1985) modellerini oluştururken Erikson'un psikososyal kişilik gelişimi kuramını temel almışlardır. Modellerinde 50 yaş sonrası için görülebilecek tükenmişlik durumlarını belirtmemişlerdir. Suran ve Sheridan modeli dört aşamadan oluşmaktadır:

- Rol Belirlenmesi-Rol Karmaşası
- Yeterlilik-Yetersizlik
- Verimlilik – Durgunluk

- Yeniden bağlanma – Hayal kırıklığı

Suran ve Sheridan'a (1985) göre bu aşamalarda yaşanan çatışmaların yeteri kadar çözülememesi durumunda birey tükenmişlik hissi yaşar (aktaran, Boyar, 2011, s.29).

a) Rol Belirlenmesine Karşılık Rol Karmaşası (Identity Versus Role Confusion):

Lise öğreniminin son yılları veya üniversite ilk yıllarında bireylerde ortaya çıkan kimlik krizini ifade eden bu aşamada özellikle mesleki kimlik rollerinin belirlenmesi çok önemlidir. Mesleki rollerini belirlemeye çalışan birey için para veya mali başarılar, itibar, başkalarına yardım edebilme gibi çeşitli faktörler yol gösterir. Bireyin kişiliği ve aldığı eğitime uygun olmayan mesleki seçim bireyin benliğine zarar verir. Kariyerine odaklanmış ancak kişiliğine dikkat etmemiş bireyler muhtemelen tükenmişlik yaşayacak bireylerdir. Kariyerine yeni başlamış kişiler görece daha fazla tükenmişlik yaşarlar. Bu yüzden bireye destek veren bir çevrede bulduklarında bu kişilerden yüksek verim alınır. Aksi durumda engelleyici bir çevrede bulunan bireyin başarısı düşer ve sonuç tükenmişliğe kadar varabilir (aktaran, Boyar, 2011, s.29).

b) Yeterliliğe Karşı Yetersizlik (Competence Versus Inadequacy):

Birey bu dönemde kendi yeteneklerini geliştirebilecek gücü ve enerjisi vardır. Bireyin unvanı vardır ama çıracılık döneminde gibidir. Kendini mesleğiyle ifade eden bireyin karşısına yaptığı meslekteki konumu ile ilgili yeni bir çatışma çıkar. Bu çatışma genellikle yirmili yaşların ortası ve otuzlu yaşların başına denk gelir. Birey bu çatışmadan kurtulabilmek için kendini ya en yakınında bulunun meslektaşlarıyla kıyaslar ya da birkaç yıl öndeki bir kariyeri hedef belirler. Çatışmadan çıkamayan bireylerde yetersizlik hissini takiben tükenmişlik hissi başlayabilir. Bu aşamada, bir önceki çatışmayı bitiremeyen ve rol karmaşasında olan bireylerde tükenmişlik görülme ihtimali fazladır (aktaran, Boyar, 2011, s.30).

c) Verimliliğe Karşı Durgunluk (Productivity Versus Stagnation):

Çıracılık dönemini tamamlayan bireyde artık kariyerini düzenleme önemli bir çatışmadır. Genellikle otuzlu yaşlarda bu aşama gözlenir. Birey çalışma yerine veya stiline karar vermek ister. Ekonomik koşulları iyi hale gelen bireyde ev almak, evlenmek veya çocuk sahibi olmak gibi sorumluluk içeren kararlar gündemdedir. Birey çevresinde tanınmış hale geldiğinden başarılı olma ve saygınlık kazanma

gibi gereksinimlerini karşılamak ister. İlk defa bu aşamada birey kendine kariyerinin amacıyla kişisel mutluluğunu kazanıp kazanamadığını sorar. Bu çatışmadan çıkamayan bireyde verimsizlik başlayabilir. Geçen yıllarda herhangi bir ilerleme gösteremeyen bireyin üzerinde yeni meslektaşların da baskısı vardır. Birey ne yapacağını bilemez duruma gelebilir ve tükenmişlik yaşamaya başlayabilir (aktaran, Boyar, 2011, s.30-31).

d) Yeniden Bağlanmaya Karşı Hayal Kırıklığı (Rededication Versus Disillusionment):

Birey bu aşamada yaptıklarıyla elde ettikleri arasında bir hayal kırıklığı yaşayabilir veya mesleki açıdan hoşnutsuz olabilir. Kendisini işe yaramayan bir insan gibi görebilir. Stres, sıkıntı, bıkkınlık ve tansiyon hatta ölüm duygusu bireyde görülebilir. Orta yaşlara denk gelen bu dönemde birey işinden çok eşine, ailesine ve hobilerine zaman ayırır. Başka bir çözüm yolu olarak birey kariyer değiştirebilir. Yeniden bağlanma sürecinde birey her açıdan olmak istediği kişiyi arar. Yeni bir yol bulamazsa ya mesleğinden uzaklaşır ya da tükenme hissi yaşar (aktaran, Boyar, 2011, s.31).

1.7.1.5.7. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach tükenmişlik modeli alanyazında “Çok Boyutlu Tükenmişlik Modeli” veya “Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli” isimleriyle de anılan bir modeldir. Maslach'a göre tükenmişlik genellikle insana hizmet eden mesleklerde bireylerin duygusal yönden kendilerini bitkin hissetmeleri, hizmet verdikleri insanlara karşı umursamaz hale gelmeleri ve kişisel başarı hislerinin azalması şeklinde oluşan üç boyutlu bir sendromdur. Tükenmişlik hissi uzun süreli yapılan işlere karşı gösterilen bir tepkidir ve modelde ifade edilen boyutlar tükenmişlik yaşayan bireylerin yaşamlarındaki değişimleri açıklamaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Üç boyutlu bu modelde her bir boyut birbirlerinden farklı olsa dahi birbirleriyle ilişkilidir (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986).

Enerji, ait olma ve yeterlilik kavramları Maslach modeli boyutlarının karşıtı olarak nitelendirilebilmektedir. Tükenmişlikte enerji azalınca duygusal tükenme, ait olma hissi azalınca duyarsızlaşma ve yeterlilik azalınca ise düşük başarı hissi görülmeye başlanmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009; Maslach ve Leiter, 1997, s.24). Maslach modeli iş stresini açıklayan geleneksel modellerden farklılık

göstermektedir. Duygusal tükenme boyutu güçlü iş stresi değişkenlerine vurgu yaparken, tükenmişliğin en sorunlu boyutu olan duyarsızlaşma boyutu, bireylerde görülen stresin sonucunu yansıtmaktadır (Jackson ve diğ., 1986). Maslach tükenmişlik modelinin boyutları daha önce açıklanan "Tükenmişliğin Boyutları" başlığı altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.7.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik birey ve örgüt üzerinde olumsuz etkiler yaratması nedeniyle oldukça önemli bir konudur (Cordes ve Dougherty, 1993). Tükenmişlik durumu bireylerde geçici veya kalıcı etkiler bırakabilmektedir. Tükenmişlik belirtilerinin türünün fiziksel, duygusal/psikolojik veya davranışsal olması halinde bireylerde ortaya çıkacak etkilerin geçici mi kalıcı mı olacağı öngörülebilmektedir. Bu yüzden tükenmişliğin belirtilerinden bahsedilirken aslında tükenmişliğin sonuçları hakkında da bilgi sahibi olunabilir. Tükenmişliğin sonuçları bireysel, aile hayatı/özel hayat ve örgütsel olmak üzere üç başlık altında incelenebilir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

1.7.1.6.1. Bireysel Sonuçları

Tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel sonuçları olan bir olgudur. Özellikle birey üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda depresyon önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Depresyon sonucu daha çok duygusal tükenme boyutuyla ilgili görülmektedir (Leiter ve Durup, 1996). Depresyon tükenmişliğin sonucu olabilirken aynı zamanda tükenmişliğin sebebi de olabilmektedir (Boyar, 2011).

Tükenmişlik yaşayan bireylerde fiziksel yorgunluk ve bitkinlik gözlenmektedir. Bu his iş ortamındaki yaşadığı gerginliğin bir sonucu olmaktadır. Birey sürekli devam eden bu gerginlik yüzünde uyuyamama, kabus görme veya uykusuzluk gibi sorunlar yaşayabilmektedir. Birey tüm bunların sonucunda halsiz kalmakta ve birçok şeyin ters gidebileceği inancına kapılmaktadır. Kronik hale gelen yorgunluk yüzünden soğuk algınlığı, grip, baş ağrısı gibi fizyolojik hastalıklara daha kolay yakalanmaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982, s.74, aktaran, Ardıç ve Polatçı, 2009, s.32).

Tükenmişliğin fiziksel veya psikolojik sonuçları yüzünden bireyin kendine olan saygısı ve inancı da azalma göstermektedir. Birey kendini değersiz, başarısız veya kalitesiz hissetmeye başlamaktadır. İleri aşamalarda kendini dahi

suçlayabilmektedir. Dolayısıyla bireyin kişilerarası iletişimi azalmakta ve birey insanlardan uzaklaşabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Bağımlılık yaratan maddelerin kullanımı bu aşamadan sonra görülebilmektedir. Özellikle madde kullanımı üzerinde duyarsızlaşma boyutunun az da olsa etkili olduğu bilinmektedir. Ancak Nowack ve Pentkowski'ye (1994) göre; sigara, alkol veya uyuşturucu madde gibi bağımlılık yaratan madde kullanımının tükenmişliğe etkisi pek görülmemektedir.

Sonuç olarak tükenmişliğin bireysel sonuçlarının daha çok duygusal tükenme boyutu ile en az da kişisel başarısızlık boyutu ile ilgili olduğu söylenebilir. Duygusal tükenme boyutunun diğer boyutlara kıyasla depresyon, psikosomatik sorunlar ve duygusal kişilik bozuklukları gibi durumları arttırıcı yönde etki eden bir boyut olduğu ifade edilebilmektedir. Duyarsızlaşma boyutu ile ilgili ise kesin ifadelerden kaçınılmaktadır (Boyar, 2011).

1.7.1.6.2. Aile Hayatı İle İlgili Sonuçları

Tükenmişliğin bireyin kendisinden sonra yakın çevresinde yani ailesinde veya özel yaşamında da etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Bireyde ortaya çıkan duygusal veya ruhsal sorunlar bireylerarası ilişkilerine de yansımaktadır (Burke ve Greenglass, 2001; Potter, 1995, s.1). Örneğin, Jackson ve Maslach (1982) polislerle yaptıkları bir araştırmada polislerin işlerine yönelik hissettikleri tükenmişliği eşlerine de yansıttıkları bulgusunu elde etmişlerdir.

Birey tükenme duygusuyla evine geldiğinde eşine, çocuklarına veya anne-babasına ilgi gösterememekte, bu yüzden diğer bireyler tarafından ilgisizlikle suçlanabilmektedir. Birey yaşadığı tükenme hissi yüzünden kendini suçladığı için ailesi tarafından da suçlandığını görünce durum daha karmaşık bir hale dönmektedir. Böylece ailede bireyler arasında sorunlar, anlaşmazlıklar çıkabilmekte hatta boşanmalar, ayrı evde yaşama veya çocukların ebeveynlerinden uzaklaşması durumları dahi görülebilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Ardıç ve Polatçı, 2009).

Çalışma hayatındaki kadınlarda işten sonra ilgilenilmesi gereken eş, çocuklar, ev işleri veya ailenin diğer fertleri de bulunmaktadır. Bu yükümlülükler yüzünden bazen iki vardiyalı olarak çalışmak zorunda kalabilmektedirler. Bu nedenle kadınlar işte veya ailedeki sorumlulukları sebebiyle zorluklar yaşayabilmekte, kendileri ile

ilgilenememektedirler. Bundan dolayı çalışan kadınların erkeklere göre daha fazla tükenme yaşamları doğal bir sonuç olmaktadır. Birbirini takip eden bu süreçler aile içi huzursuzluk veya çatışmalar yaşanmasıyla sonuçlanabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Bahsedilen durumlardan daha farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, aile ortamındaki stres ve evlilik hayatından eşlerin aldığı tatmin konularında tükenmişliğin etkisinin ne düzeyde olduğu kesinlik kazanmasa da duygusal tükenme yaşayan bireylerin aile yaşamlarındaki davranışlarının az da olsa değiştiği ifade edilebilmektedir (Boyar, 2011). Leiter ve Durup (1996) ise, araştırmalarında duygusal tükenmişlik yaşayan hemşirelerin evliliklerinden aldıkları tatmin duygusunun arttığını söylemektedirler.

1.7.1.6.3. Örgütsel Sonuçları

Tükenmişlik genel olarak bireyleri etkileyen bir durum gibi görünse de örgütleri de derinden etkileme gücüne sahip olmaktadır. Bireylerin olumsuz hissetmesine sebep olabilen tükenmişlik, bireyin örgüt içindeki yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Tükenmişlik yaşayan birey şüpheli, işi yavaşlatıcı veya kızgın halleri ile örgütün diğer çalışanlarını etkilemektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, s.406).

Tükenmişlik yaşayan bireyler işlerine devam etme gücünü hissedemedikleri zaman kendi tecrübe ve bilgilerine inançlarını yitirebilir ve mesleklerine devam etmek istemeyebilirler. Alanında uzman olmuş bu bireylerin örgütlerini terk etmesi, önce bireyi ardından örgütü ve en son olarak da ülkenin ekonomisini olumsuz olarak etkilemektedir. Örgütte zorunlu olarak kalması gereken bireylerde işe devamsızlıkta artış, hasta olmasa da hasta gibi davranma veya bu bireyler yüzünden iş kalitesinde düşüş veya iş kazalarında artış görülebilmektedir. Bu da dolayısıyla örgüte maddi zararlar yaşatabilir. İş doyumunda, örgütsel bağlılıkta ve iş veriminde azalma örgütün önemli sorunları haline gelebilecektir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Tükenmişliğin örgüt üzerindeki hangi sonuçları oluşturduğuyla ilgili yapılan birçok araştırmada iş tatmini/doyumu ile ilgisinin olduğu görülmektedir. Tüm boyutların iş doyumuna etki ettiği bilinse de en çok duyarsızlaşma alt boyutunun iş doyumuyla ilgisinin olduğu belirtilmektedir (Lee ve Ashforth, 1996). Aynı zamanda

tükenmişliğin iş performansını olumsuz etkileyen bir olgu olduğu bilinmektedir. Kişinin verimini düşürerek verilen hizmetin kalitesini etkilediğinde örgütler için önemli bir unsur olacağı şüphe götürmeyecektir. Keijers ve diğerlerinin (1995) yaptığı bir araştırmada ise çalışan bireyden iş performansını kendisinin değerlendirilmesi istenilmiş ve bireyin tükenmişliğin performansı üzerinde az etkili olduğunu bildirdiği görülmektedir. Aynı araştırmada bireyin performansını çalışma arkadaşları ve yönetimin değerlendirmesi istenildiğinde ise beklenenin tersine diğer kişiler tarafından tükenmişliğin bireyin performansı üzerinde etkisinin daha az olduğu hatta onu pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir (Keijers, Schaufeli, Le Blanc, Zwerts ve Reis-Miranda, 1995).

Hizmetlerini iyi bir itibarla sürdüren sağlık merkezlerinde çalışan hemşirelerde daha fazla duygusal tükenmenin yaşandığı belirtilmektedir. Bu duruma sebep olan unsurun çalışanların örgüt itibarını zedelememek için daha çok performans göstermelerinden ya da iş performans kriterlerinin zaten yüksek olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Schaufeli ve diğ., 1995, s.265). Bununla birlikte yapılan çalışmalar sonucunda tükenmişliğin örgütsel bağlılığı da etkilediği görülmektedir (Lee ve Ashforth, 1996). Bu bağlamda tükenmişliğin sonuçları Tablo 1.2'de özet olarak sunulmaktadır.

Tablo 1.2: Tükenmişliğin Sonuçları

Bireysel Sonuçlar	Fiziksel, duygusal veya zihinsel yorgunluk Düşük verim Azalan iş doyumunu Verilen hizmet kalitesinde düşme Mesleki doyumsuzluk Karmaşık duygu dünyası İşten soğuma, isteksizlik Tahammülsüzlük, öfke Psikolojik bozukluklar Düşük enerji Karakterine uygun olmayan davranışlar Diğer personele olumsuz tavır
Aile ile İlgili Sonuçlar	Evlilik ve aile içinde huzursuzluk Kadınların iş ve ev yaşamının sorunları arasında bocalaması Psikolojik sorunlar, davranış bozuklukları Aile bireylerinin zararlı madde kullanımına yönelimi
Örgütsel Sonuçlar	Çalışanların işe geç gelmesi, erken ayrılması, işi bırakması, rapor olmasının örgütsel performansı düşürmesi İş kazalarında artış İleriye yönelik gelişim planlarının karşılık bulmaması Yaratıcılığın, girişimciliğin azalması Çalışanın performansındaki düşüşün örgütsel başarıyı düşürmesi Müşterilere karşı gösterilen olumsuz tepkinin örgütsel imajı zedelemesi Düşük iş doyumunun diğer personele de yansması Düşük moral motivasyonun üretimi veya hizmeti olumsuz etkilemesi Yüksek çalışan devir hızı sebebiyle ek maliyete maruz kalınması Üretim kalitesindeki düşüş Gönülsüz bir şekilde işte kalmaya devam eden çalışanın olumsuz örnek oluşturması

Kaynak: Fırat, Z. M. (2015). Tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın mesleki bağlılık üzerindeki etkileri: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tablo 1.2'den de izlenebileceği gibi Fırat (2015), yaptığı doktora çalışmasında tükenmişliğin üç farklı boyutta sonucunun ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Boyutlar kişisel, aile hayatı ve örgütsel düzeyde özetlenmektedir. Sonuçlarının neler olabileceğini bildiğimiz bir kavramla nasıl başedeceğimizi bilmemiz de doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.7.1.7. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri

Tükenmişliğin var olduğunu ve önlenemeyen bir problem olduğunu bilmek tükenmişlikle mücadelede en önemli adımdır. Tükenmişlik hem bireysel hem de örgütsel düzeyde mücadele gerektiren bir olgudur. Tükenmişliğin belirtileri iyi fark edildiğinde ve nedenleriyle birlikte sonuçları iyi analiz edildiğinde mücadele yöntemleri de işe yarayacaktır.

1.7.1.7.1. Bireysel Düzeyde Mücadele Yöntemleri

Tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri uzunca bir süredir başarılı olmaktadır. Yöntemler genellikle stresle mücadelede kullanılmaktadır. Bireysel düzeyde mücadele yöntemlerinden bazıları bireyin özdeğerlendirmesine odaklanırken bazıları da tükenmişliğin negatif etkilerinin azaltılmasına odaklanmaktadır (Schaufeli ve Buunk, 2003, s.415).

Bireysel mücadele yöntemlerine değer verilmesinin sebeplerinden biri çalışanların az veya çok örgüt içinde bireysel sorumluluk taşımalarıdır. Diğer neden örgütü düzenlemekten çok daha kolay ve daha az maliyetli olanın bireyin değiştirilmesi gerçeğidir. Bir başka neden ise örgütteki çalışma koşullarının kontrol edilmesi gereken hallerde, bireysel mücadele yöntemlerinin uygulanmasının çok daha değerli hale gelmesidir (Maslach ve Goldberg, 1998).

Tükenmişlikte ilk olarak bireylere bazı sorumluluklar düşmektedir. Birey tükenmişliğin ne olduğunu ve belirtilerini bilmelidir. Böylece duruma erken safhada mücadele edilebilir. Bireyler işleriyle ilgili gerçekçi olmayan beklentilere kapılmamalıdır. Birey yeni başladığı örgütün her yönünü ve işin niteliklerini iyice araştırıp işe başlarsa karşılaştığı sorunlara da daha erken çözüm bulabilir (Sağlam ve Çına, 2008). Bireyin kendini tanıması ve yaşadığı problem hakkında farkındalığının olması mücadeleyi daha etkin kılmaktadır. Örnek olarak bireyin belirli toplantı veya aktivite öncesinde veya sonrasında baş ağrılarının arttığını bilmesi onu başarılı bir stres yönetimi uygulamasına yöneltecek dolayısıyla da tükenmişliği ile mücadele etmesine fayda sağlayacaktır. Strese sebep olan örnek durumların sanki bir ajanda tutar gibi kaydedilmesi -yeni bir müşteriyle görüşürken gerilmeye başladım ve bir tane kahve içtim, bu esnada saat 16.00 idi gibi- bireyin uygun mücadele yöntemini seçebilmesini kolaylaştıracaktır (Maslach, 2003, s.166, aktaran, Boyar, 2011).

Alanyazın incelendiğinde tükenmişlikle mücadelede stres eğitimi, zaman yönetimi, ısrarlı olma eğitimi, akılcı duygusal tedavi, kişiler arası ve sosyal beceriler eğitimi, ekip oluşturma, mesleki talep yönetimi, dinlenme ve meditasyon yapma gibi çeşitli öneriler sunulmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Maslach, 2003, aktaran, Boyar, 2011). Alarkon, Eschleman ve Bowling'e (2009) göre tükenmişlikle başa çıkabilmek için çeşitli değerlere sahip olmak gerekmektedir: Dışa dönük olmak, uyumlu olabilmek, dürüst olabilmek, öfkeyi kontrol edebilmek ve yaşam

tecrübelerine karşı açık olabilmek gibi değerler tükenmişliği negatif ve anlamlı olarak etkilemektedir.

Tükenmişlik yaşayan bireylerde rahatlayamama belirtisi görüldüğünden stresi ve dolayısıyla tükenmişliği çözebilmek için rahatlama yöntemlerine başvurulmaktadır. Rahatlamayla birlikte bireylere tükenmişlik karşısında bilinçli ve olumlu tepkiler göstermeleri öğretilmektedir. Stresle karşılaşan bireyde nabız ve kan basıncı arttığından rahatlama yöntemleri ile bu tablo düzeltilmektedir. Rahatlama sadece bedensel etkiler göstermemektedir. Bunun yanında psikolojik olarak da bireye hizmet etmektedir. Böylece bireyin endişe, gerginlik ve baskı gibi hissettiği duygular azalmaktadır (Murphy, 2003, s.533).

Bireylerin iş yaşamlarıyla birlikte özel hayatlarını dengeleyememeleri tükenmişlik görülmesine etki eden bir durum olmaktadır. Birey iş yaşamını bütün hayatı olarak düzenliyorsa yaşadığı herhangi bir olumsuzlukta yıkılabilecektir. Bu nedenle iş yaşamı dışında enerjisini aktarabileceği ve duygularını dinleyebileceği özel hayatına da önem göstermesi gerekmektedir. Maslach'a (2003, s.161) göre yüksek duygusal talepli işlerden sonra birey; hobileriyle ilgilenme, kitap okuma, müzik dinleme, yürüyüş yapma gibi etkinliklerle duruma alışmalı ve özel yaşamına geçiş yapmalıdır. Bu durumu Maslach dalgıçların yüksek basınçlı ortamdan düşük basınçlı ortama geçerlerken kullandıkları basınç odalarına benzetmektedir (Maslach, 2003, s.161, aktaran, Boyar, 2011).

Birey kendi dışında ailesinden ve arkadaşlarından sosyal destek görürse tükenmişliği sorun olmaktan çıkarması daha muhtemel olacaktır. İş arkadaşları veya dostlarla konuşabilmek, bireyin gerginliğini alarak problemlere daha gerçekçi bir açıyla bakabilmesini sağlayacaktır. Böylece sorunların çözümü daha kolay hale gelecektir (Sağlam ve Çına, 2008). Tablo 1.3'de bireysel düzeyde tükenmişlikle mücadele yöntemleri şematik olarak sunulmaktadır.

Tablo 1.3: Bireysel Düzeyde Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri

<ul style="list-style-type: none">• Tükenmişlikle ilgili bilgi sahibi olmak• Kendini iyi tanımak ve ihtiyaçlarını belirlemek• İşle ilgili gerçekçi beklenti ve hedefler geliştirmek• Kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılmak• Nefes alma ve gevşeme tekniklerini öğrenmek, rahatlamak için müzik dinlemek, spor yapmak• Kişinin insan olarak sınırlılıklarını bilmesi ve kabullenmesi• Hobi edinmek	<ul style="list-style-type: none">• İşe başlamadan önce işin zorlukları ve riskleri hakkında bilgi edinmek• Zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olmak• Tatile çıkmak• İşte ve özel hayattaki monotonluğu azaltmak• Huzurlu bir yaşam tarzı belirlemek• İşe ara vermek veya iş değişikliği yapmak• Kendini stresle başa çıkma konusunda geliştirmek
--	--

Kaynak: aktaran, Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), s.77.

Tablo 1.3'den de izlenebileceği gibi tükenmişlikle ilgili bireysel anlamda yapılabilecek pek çok mücadele yöntemi bulunmaktadır.

1.7.1.7.2. Örgütsel Düzeyde Mücadele Yöntemleri

Bireysel mücadele yöntemleri genellikle tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunda çözüm üretebilmekteyken örgütsel yöntemler hem duyarsızlaşma hem de kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlikle baş edilebilmesini sağlamaktadır. Bireysel yöntemler çalışma hayatı koşullarında genelde başarı gösteremeyebilir çünkü bireyler çalışma koşullarındaki stres kaynaklarını özel yaşamlarındaki stres kaynaklarına göre daha zor kontrol edebilmektedirler (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Örgütsel yöntemler bireysel yöntemlere nazaran daha kalıcı çözümler sağlamaktadır. Ayrıca sorunun örgüt açısından çok önemli olduğunun vurgulanması bu yöntemler sayesinde gerçekleşmektedir. Örgütsel yöntemleri bir örgüt bünyesinde tüm bireylerin katılımıyla uygulamak, tükenmişlikle başa çıkma konusunda daha güçlü bir çalışan kitlesinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009). Yine de bu durumun aksine, tükenmişliği azaltmada veya önlemede en sık kullanılan yöntemler bireysel yöntemlerdir. Örgütsel mücadele yöntemlerinin örgüte olumlu yansımalarının önemi anlaşılrsa da bu yöntemlerle ilgili araştırmalar kişisel yöntemlere göre alanyazında daha az bulunmaktadır (Schaufeli ve Buunk, 2003, s.415).

Örgütsel mücadele yöntemlerinden birisi işin içeriğini veya ortamını iyileştirmek olabilir. Bu yöntem tercihi genellikle iş yükünün azaltılması hedeflenir. İşgören alımı yapılarak iş yükünün azaltılması örgüt için yeni maliyetler demek olduğundan

bu şekilde tercih edilmez. Bunu yerine iş yükü, işi yeniden düzenleyerek, çalışanın rolü düzenlenerek veya işin fiziksel koşulları düzeltilerek azaltılmaya çalışılır (Maslach, 2003, s.196, aktaran, Boyar, 2011). Bir diğer yöntemde, örgüt yöneticileri stresi azaltıcı programlar geliştirebilirler. Sorunlara karşı çözüm yöntemleri geliştirmeyen bir yönetim anlayışıyla sorunlara yanlış müdahaleler yapılabilir ve tükenmişlik örgüte daha ciddi zararlar verebilir (Whittington, Paulus, ve Quick, 2003, s.475).

Örgütsel yöntemlerden bir başkası örgüt geliştirme olabilir. Örgütü geliştirirken dikkat edilmesi gereken çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Baskı azaltılmalı, yetki ve sorumluluklar uygun kurullarla dağıtılmalı, örgütün hedeflerinin gerçekliliği belirlenmeli, fonksiyonel olmayan inanç ve stratejiler yerine daha uygun olanları kullanılmalıdır. Ayrıca denetim mekanizmasındaki ve ekip çalışmalarındaki çatışmalar çözümlenmelidir. Otoriter ilişkiler yeniden gözden geçirilmelidir (Langle, 2003). Bu kapsamda örgütsel düzeyde tükenmişlikle mücadele yöntemleri Tablo 1.4'de sunulmaktadır.

Tablo 1.4: Örgütsel Düzeyde Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri

<ul style="list-style-type: none"> • Gerekğinde yardımcı personel ve ek donanımına başvurmak • Serbest karar verme imkanlarını ve kararlara katılımı artırmak • İşin gerektirdiği sorumluluk miktarını belirleyip, yetki ve sorumluluğu denkleştirmek • Adil bir ödül sistemi geliştirmek • İş yükünün aynı kişilerde birikmesini önlemek için zor işlerin eşit olarak dağıtılmasını sağlamak • Örgütsel değişimi sağlamak • Takım çalışmalarını desteklemek • Örgütsel bağlılığı sağlamak • Örgüt içerisinde düzenli işleyen bir çatışma yönetim sistemi kurmak • Görev tanımlarını açık ve net olarak belirlemek • Kişisel gelişim ve dinlenmeye önem vermek, çalışma saatleri içerisinde bunlara yeterli zamanı ayırmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgüt içi iletişimin yeterli düzeyde ve kaliteli olmasını sağlamak • Öğle yemeği ve dinlenme aralarını rahatlatıcı ve iş ortamından uzaklaştırıcı yerlerde vermek • Kişileri yeni görevlere vermek • Üst yönetimin desteğini sağlamak • Yetki devri ile astların yaptıkları iş konusunda yönetsel beceri sahibi olmalarını sağlamak • Sık sık pozitif geri bildirim vermek • Uzun çalışma saatlerini kısaltmak • Örgüt içi danışmanlık hizmeti vermek • Yerinde bir terfi politikası izlemek • Tatil ve sosyal etkinlik imkanlarını arttırmak • Hizmet içi eğitimler planlamak • İşyerinde sosyal destek amaçlı gruplar kurmak • Kariyer için fırsat tanımak
---	--

Kaynak: aktaran, Ardiç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), s.76.

Tablo 1.4'den anlaşılacağı gibi tükenmişlikle ilgili örgütsel anlamda yapılabilecek pek çok mücadele yöntemi bulunmaktadır.

1.7.1.8. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik

Tükenmişlik Maslach ve Jackson'a (1981) göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma şeklinde kendini gösteren bir sendromdur. Öğretmenlik tükenmişliğinin nedenleri, tükenmişliğin nedenleriyle paralellik göstermektedir. Halkın eğitime duyduğu güvenin azalması, öğretmenlerin eğitimden beklentileri, teoride olanlarla gerçek sınıf deneyimleri arasındaki fark gibi çeşitli örgütsel ve doğal olarak bireysel faktörler öğretmenlik tükenmişliğinin nedenlerindedir (Dworkin, 2001). Öğretmenlik tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalarda tükenmişliğin üzerinde; katılımcıların yaşlarının, cinsiyetlerinin, eğitim düzeylerinin, hizmetteki sürelerinin, ortamdan duydukları memnuniyet düzeylerinin ve mesleki bakış açılarının etkili faktörler olduğu görülmektedir (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı 2014). Ayrıca yurt dışındaki bazı araştırmalarda öğretmenlerde görülen tükenmişlik ile iş stresi, iş doyumu, özyeterlilik ve ödüllendirme kavramları arasında bağlantı tespit edilmektedir (Dorman, 2003; Farber, 2000).

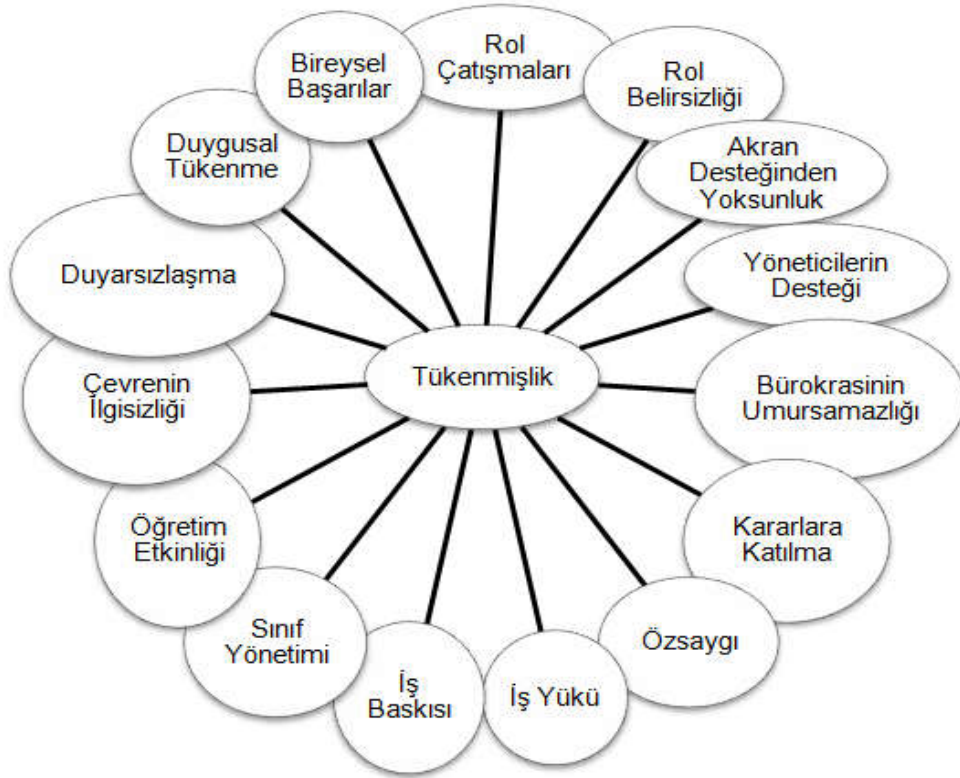
Günümüzde öğretmenlerin her gün meslekleriyle ilgili daha etkin olması beklenmektedir. Bu baskıyla işlerini yapmaya çalışan öğretmenlerin farklı yükümlülükleri de bulunmaktadır. Öğretmenler duygusal, davranışsal veya duygusal-davranışsal problemlere sahip öğrencilerle aynı ortamda çalışmaktadırlar. Öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasında öğretmenler kaynak sorunları da yaşamaktadırlar (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı, 2014).

İnsana hizmet veren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de tükenmişlik öğretmenlere olumsuz zararlar vermektedir. Öğretmenler öğrencileriyle etkin iletişim kuramayabilirler. Olumsuz duygular sebebiyle duygusal tükenme hissedebilirler. Öğretmenler özel hayatları ile iş hayatları arasında dengesizlikler veya fizyolojik sorunlar yaşayabilirler (Dorman, 2003). En sonunda tükenmişlik yaşayan öğretmenler çevrelerindeki herkesle yani veliler, öğrenciler, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle problemler yaşayabilmektedirler (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı, 2014).

Öğretmenlerden tükenmişlikleriyle genellikle bireysel mücadele etmeleri beklenmektedir. Halbuki öğretmenler başkalarından kendileri hakkında iyi eleştiriler duymaya veya başkaları tarafından motive edilmeye gereksinim duymaktadırlar. Bunlar gerçekleştiği zaman, durumlarını öğrencilerine de yansıtmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler işlerinden doyum alamıyorlarsa bu

durumdan başta öğrencileriyle olan sonra da tüm okulla olan ilişkileri etkilenmektedir. Öğretmen tükenmişliği sadece tek bir öğretmenle kalmadan tüm okulu sarmaktadır. Bundan dolayı derhal önlem alınması gereken bir durum olmaktadır (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı, 2014).

Seferoğlu, Yıldız ve Avcı'nın (2014) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilir ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilir. Araştırmanın sonuçlarına göre pek çok faktör öğretmenlikteki tükenmişliğin nedenlerini oluşturmaktadır. Bu unsurlar; rol çatışmaları, rol belirsizliği, akran desteğinden yoksunluk, yöneticilerin desteği, bürokrasinin umursamazlığı, kararlara katılma, özsaygı, iş yükü, iş baskısı, sınıf yönetimi, öğretim etkinliği, çevrenin ilgisizliği, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve bireysel başarılar olmak üzere aşağıdaki şekil üzerinden izlenebilmektedir. Şekil 1.3'te öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan unsurlar şematik olarak sunulmuştur.



Şekil 1.3: Öğretmenlerde Tükenmişliğe Yol Açan Unsurlar (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı, 2014)

Şekil 1.3'den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olabilecek unsurlar oldukça değişkenlik gösterebilmektedir.

1.7.2. Gerçeklik Şoku

Örgütte işe yeni başlayan bireylerde ilk olarak örgütün değerlerini ve kurallarını öğrenme süreci başlamaktadır. Örgütsel sosyalleşme süreci olarak da bilinen bu sürece, bireyler işle ilgili ve mesleki kariyerleriyle ilgili beklentileriyle birlikte dahil olmaktadır. Bazı durumlarda beklentilerle gerçekte olanlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak bireyler gerçeklik şoku yaşamaktadırlar (Dean ve Ferris, 1985). Bu bölümde gerçeklik şoku detaylı olarak incelenmektedir. Kavramın tanımı, evreleri, kavramın ortaya çıkmasına neden olan faktörler, kavramın ortaya çıkardığı sonuçlar ve gerçeklik şokunu azaltma veya önleme yolları sırasıyla açıklanmaktadır.

1.7.2.1. Gerçeklik Şoku Kavramı

Kramer (1974) yaptığı araştırmasında gerçeklik şoku kavramını, okuldan yeni mezun olup mesleğe atılan hemşirelerde beklentiler-gerçekler olgusundan kaynaklı stres durumu olarak tanımlamaktadır (Kramer, 1974, aktaran, Kramer, Brewer ve Maguire, 2011). Kramer hemşirelik bölümü öğrencilerinin eğitimlerinin sonucunda yeterli olmadan okuldan mezun olduklarını ve profesyonel iş yaşamına hazır olmadıklarını belirtmektedir (aktaran, Duchscher ve Cowin, 2004). Yeni mezun hemşireler yeni başladıkları işlerinde rol çatışması veya rol karmaşası yaşamaktadırlar. Hastaların gereksinimleriyle çalıştıkları ortamın gereksinimlerini nasıl dengeleyeceklerini bilememektedirler. Yaşadıkları bu dengesizlik yeni mezun hemşirelerin işe başladıkları ilk 18 ay boyunca en büyük sorunları olmaktadır. Yeni mezun zamanla iş ortamına etki eden faktörleri buldukça bu sorunun üstesinden gelebilmektedir (Halfer ve Graf, 2006).

Öğretmenlik eğitiminden öğretmenlik mesleğine geçiş travmatik ve dramatik olabildiği için gerçeklik şoku kavramı hemşireler üzerinde tanımlandığı gibi öğretmenler açısından da açıklanmaktadır. Veenman (1984, s.143) gerçeklik şoku kavramını "*öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf ortamına girmesiyle birlikte, aldıkları mesleki eğitimlerin kaba gerçeklik karşısında yenilgiye uğraması*" olarak ifade etmektedir. Veenman'a göre (s.144) "*gerçeklik şoku bir anda olup bitmez yani bir yüzücünün soğuk suya alışması gibi kısa sürmez; aksine mesleğe yeni başlayan öğretmeni sürekli olarak etkiler*". İngiliz ve Alman alanyazınında gerçeklik şoku denilen bu kavrama "*geçiş şoku*" veya "*uygulama şoku*" isimleri de verilmektedir (Veenman, 1984).

1.7.2.2. Gerçeklik Şokunun Evreleri

Gerçeklik şoku kavramının tanımlayıcı olan Kramer, aynı zamanda kavramın dört evrede gerçekleştiğini belirtmektedir. Gerçeklik şoku; *balayı (honeymoon)*, *şok (shock)*, *iyileşme (recovery)* ve *çözüm (resolution)* evrelerinden oluşmaktadır (Carroll, 2007, s.369):

1. Balayı Evresi: Göreve yeni başlayanlar için görevin ilk birkaç haftasını kapsayan bu dönemde işin hep olumlu yönleri fark edilmektedir. Göreve yeni başlayanlar mutluluk ve şevkle işlerini yapmaktadırlar. Yeni hemşireler olumlu yaşantılarının olumsuz olanları bastıracağına inanır. İşteki diğer hemşireler de genellikle yeni hemşireye sorun yaşadığında yardım etmektedirler. Bu dönemin çok sürmesi istenmediğinden yeni hemşirenin hemen uyum sağlaması talep edilir. Bu talep okuldaki durumdan farklılık gösterir. Okulda öğrencilerin gösterdiği iyi davranışlar ödülle pekiştirilirken iş ortamında böyle bir ödüllendirme yapılmamaktadır. Göreve yeni başlayan birey değişime ayak uydurmalıdır aksi takdirde kendini yorgun, sinirli veya şoka girmiş durumda görebilir. Evrenin sonunda bu durumu çözemeyen bireyin yaşadığı gerginlik katlanılmaz olacaktır (Carroll, 2007, s.369).

2. Şok Evresi: Balayı evresindeki krizi çözemeyen birey öğrenci olmakla işe sahibi olmak arasında kalır ve beklentileri gerçek iş yaşamındaki gerçeklerle çelişir. Bu durum hissedildiğinde gerçeklik şoku açığa çıkmış olur (Carroll, 2007, s.369). Bu evredeki tepkiler kişiden kişiye farklılık gösterebilir ancak genellikle reddetme davranışı gözlenir. Yeni mezun hemşire örgüte karşı yabancılaşma hissedebilir ve onun tüm bileşenlerini reddedebilir. Reddetme davranışını sıklıkla gerileme davranışı izler (Kramer, 1974, aktaran, Scott, 1992).

Bir başka reddetme davranışı ise bireyin kendisiyle ilgilidir. Yeni mezun kendini başarısız, hiçbir şeyi beceremeyen birisi olarak görebilir. Kendisine yapılan tüm eğitimin boşa gittiğini düşünebilir. Yaptığı her hatada kendini suçlayabilir ve yenilmiş hissedebilir Bu evredeki diğer belirtiler ise örgütten uzaklaşma (geri çekilme, aynı değerlere sahip bireylerle birlik olma) ve sinirli veya düşmanca tutumlar sergileme olabilmektedir. Yeni mezun genellikle ona yardımcı olabilecek ipuçlarını veya mesajları anlayamaz. Şok, kızgınlık ve düşmanlık gibi duygulara verilen cevaplar, bireyde aşırı yorgunluk veya hastalık gibi fiziksel belirtilere de yol açabilir. Hatta bireyde depresyon belirtileri bile gözlenebilir (Kramer, 1974, aktaran, Scott, 1992).

3. İyileşme (Çözülme) Evresi: İşe yeni başlayan birey yaşadığı gerçeklik şokundan sonra bilgilenmeye devam etmesi gerektiğini fark eder. Bu süreçte örgütün kurallarına ve işin gereklerine uygun hareket etmeye başlar (Carroll, 2007, s.369). Yeni mezun bu aşamada daha az gerginlik hisseder ve olayların eğlenceli yönlerini görmeye başlar. Yeni örgütün kültürünü tarafsız olarak değerlendirme yeteneği kazanmaya başlar. Diğer çalışanların olaylar karşısındaki tepkilerini tahmin etmeye yeterliliğine ulaşmaya başlar. Yeni ipuçları fark edilir ve gerginlik belirtileri ortadan kalkmaya başlar (Kramer, 1974, aktaran, Scott, 1992).

4. Çözüm Evresi: Yeni işe başlayan birey; çelişkili durumlar kaybolduğunda, örgütün normları ile değerlerini öğrendiğinde ve yeni oluşturduğu beklentileri sonuçlandığında çözüme ulaşmış olur. Hasta sorumluluklarını aldıklarında ve vardiya görevlerini tamamladıklarında çözümü fark etmeye başlarlar. Yeni işe başlayan hemşireler iş arkadaşlarından, yöneticilerinden veya ilgilendikleri hastalarından işlerinde iyi olduklarını duymaya başlarlar. Yeni hemşireler amaç ve başarılarını hissettiklerinde çözüm aşaması ortaya çıkar (Carroll, 2007, s.369). Yeni mezunda her şeyin daha iyi olacağı düşüncesi bu aşamada şekillenmiş olur. Çoğunlukla işle ilgili yeni bilgiler, yetenekler ve sosyal beceriler gelişmeye başlar (Kramer, 1974, aktaran, Scott, 1992).

Başka bir çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin evresel gelişiminden bahsedilmektedir. Moir, 1999 yılında yayınladıkları araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerde gelişimsel safhaların olduğunu ve bu safhalarda neler olduğunu açıklamaktadırlar. Her yeni öğretmenin gelişimsel safhaları aynı sıralamayla yaşayacağı hakkında kesinlik yoktur ancak bu safhaların anlaşılması göreve yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmesi bakımından oldukça önemli olmaktadır (Moir, 1999, s.19-23):

1. Beklenti Safhası: Yeni öğretmenler sınıfa ilk girdiklerinde idealist fikirlerle hedeflerine ulaşacaklarını düşünmektedirler. Öğrencileriyle buluşmaya ve profesyonel kariyerlerine başlamaya hazırdırlar. Bu heyecan duygusu yeni öğretmeni okulun ilk birkaç haftası boyunca etkilemektedir.

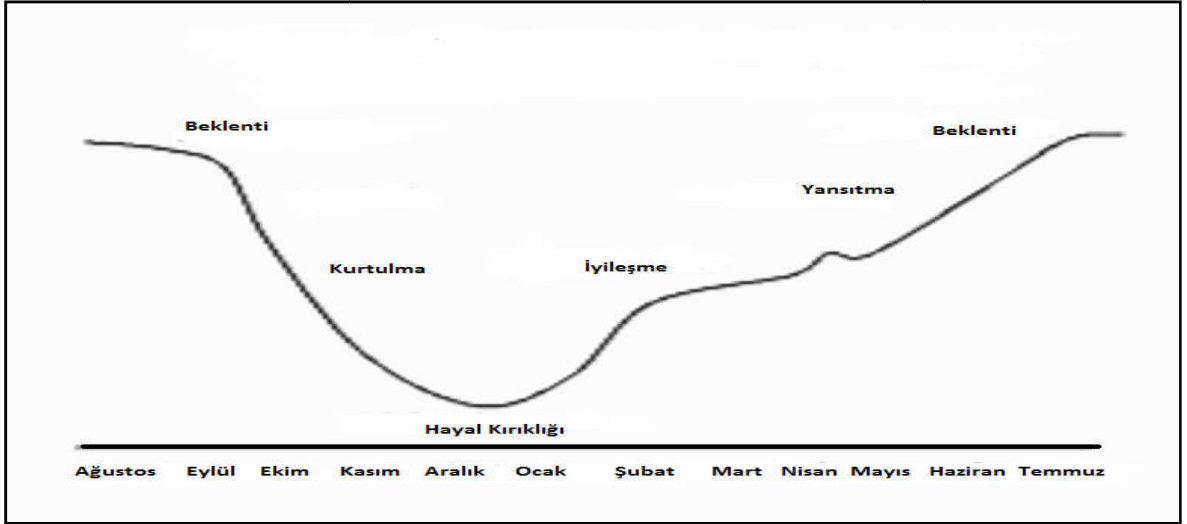
2. Kurtulma Safhası: Okulun ilk ayında sorumlulukların büyüklüğü yeni öğretmen üzerinde ezici olmaya başlar. Yeni öğretmen beklenmeyen birçok durum, karar ve problemle karşılaşır. Öğretmen, eğitimi sırasında uygulamaya dönük dersler

almasına rağmen gerçeklerle yüzleşir. Bu aşamada yeni öğretmen benzetme yapmak gerekirse hayatta kalmaya çalışmaktadır. Günlük ders planlamaları ve hazırlıkları, öğretmen veya velilerle görüşmeler, müfredat ve kurul toplantıları ile öğrenci davranışlarını yönetebilme gibi taleplerle yüzleşmektedir. Günlük görevler çok zaman alıcı ve hiç bitmeyecek gibi görünmektedir.

3. Hayal Kırıklığı Safhası: Altı veya sekiz hafta sonunda yani hiç bitmeyen iş ve stresin sonunda yeni öğretmende hayal kırıklığı başlamaktadır. Bu safhanın yoğunluğu ve süresi öğretmenden öğretmene değişmektedir. Yeni öğretmen işlerin istediği gibi gitmediğini anlar ve hayal kırıklığıyla birlikte kendi yeterliliklerini sorgulamaya başlar. Birçoğu hasta bile olabilir. Bu aşama gerçeklik şokunun en yüksek seviyeye ulaştığı aşamadır. Bu safhadan kurtulabilme yeni öğretmenin belki de en zorlandığı aşamadır.

4. İyileşme Safhası: Kışın verilen ara sayesinde göreve yeni başlayan öğretmen dinlenme, spor yapma, arkadaşlarıyla vakit geçirme gibi normal bir yaşam tarzına kavuşur. Bu ara yeni öğretmene düşünme ve kendini dinleme zamanı sunar. Çoğunluk tatilden yenilenmiş olarak dönerken bir kısmı ise cesaretleri kırılmış olarak işe başlarlar (Clement ve diğ., 2000, s.51, aktaran, Betts, 2006). Bu safha ilkbahara kadar inişli çıkışlı devam eder. Yeni öğretmenlerin yetenekleri ve etkinlikleri hakkındaki endişeleri dile getirilir.

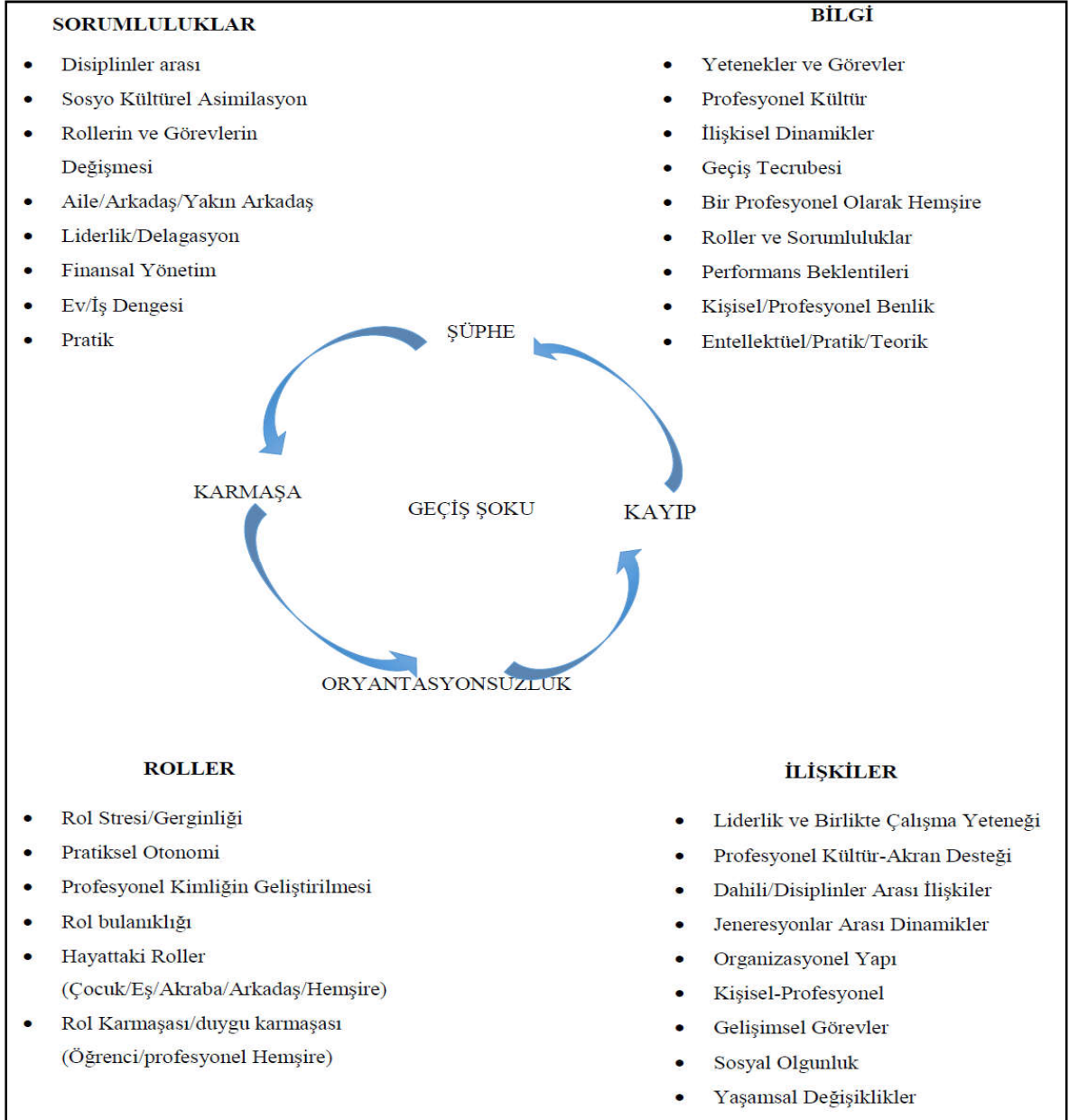
5. Yansıtma Safhası: Bu safha okulun son altı haftasında oluşur. Yeni öğretmen geçen bir yıldaki derslere ve etkinliklere bakarak başarılı olup olmadığını değerlendirir. Yönetimde, müfredatta ve öğretim stratejilerinde ertesi yıl yapılacak olan değişiklikleri düşünür. Okulun sonunda yeni yıldan yeni beklentiler geliştirir. Şekil 1.4'te göreve yeni başlayan öğretmenlerde görülen gelişim aşamaları gösterilmektedir.



Şekil 1.4: Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerde Gelişim Aşamaları (Moir, 1999, s.21)

Şekil 1.4'ten izlenebileceği gibi tükenmişlik, öğretmenlerde beklentiler oluşturmakla başlamakta ve yeni beklentilerin oluşumuyla devam ederek bir döngü halini almaktadır.

Duchschnner (2009) gerçeklik şokunun; gelişimsel-profesyonel, zihinsel-duygusal değişimler içeren ayrıca deneyimler, anlamlar ve beklentilerin dahil olduğu doğrusal olmayan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Gerçeklik şoku veya geçiş şoku, iyi bilinen öğrencilik rolünden görece daha az bilinen profesyonel hemşirelik rolüne geçmek demektir. Şekil 1.5'ten de görülebileceği gibi, Duchschnner tarafından yapılan araştırmanın sonuçları geçiş şokunu modelleştirerek açıklamaktadır. Bu kapsamda Geçiş Şoku Modeli Şekil 1.5'te sunulmaktadır.



Şekil 1.5: Geçiş Şoku Modeli (Duchscher, 2009, s.1106)

Şekil 1.5'ten de anlaşılacağı gibi geçiş veya gerçeklik şoku dört farklı temelde gerçekleşen ve döngüsel bir yol izleyen bir süreç olmaktadır.

1.7.2.3. Gerçeklik Şokuna Yol Açan Faktörler

Gerçeklik şokuna neden olan bireysel faktörler arasında öğretmenlik mesleğinin yanlış bir tercih olarak seçilmesi, uygun olmayan tutumlara sahip olunması ve uygun olmayan kişilik özellikleri sayılabilir. Durumsal nedenler veya örgütsel nedenlere yetersiz mesleki eğitim ve problemlerli okul ortamı örnek olarak verilebilir. Problemlerli okul ortamı ifadesiyle; otoriter, bürokratik ve katı hiyerarşik düzenli ortamlar, kesin örgütsel yapılar, yetersiz veya uygun olmayan araç ve gereçlerin

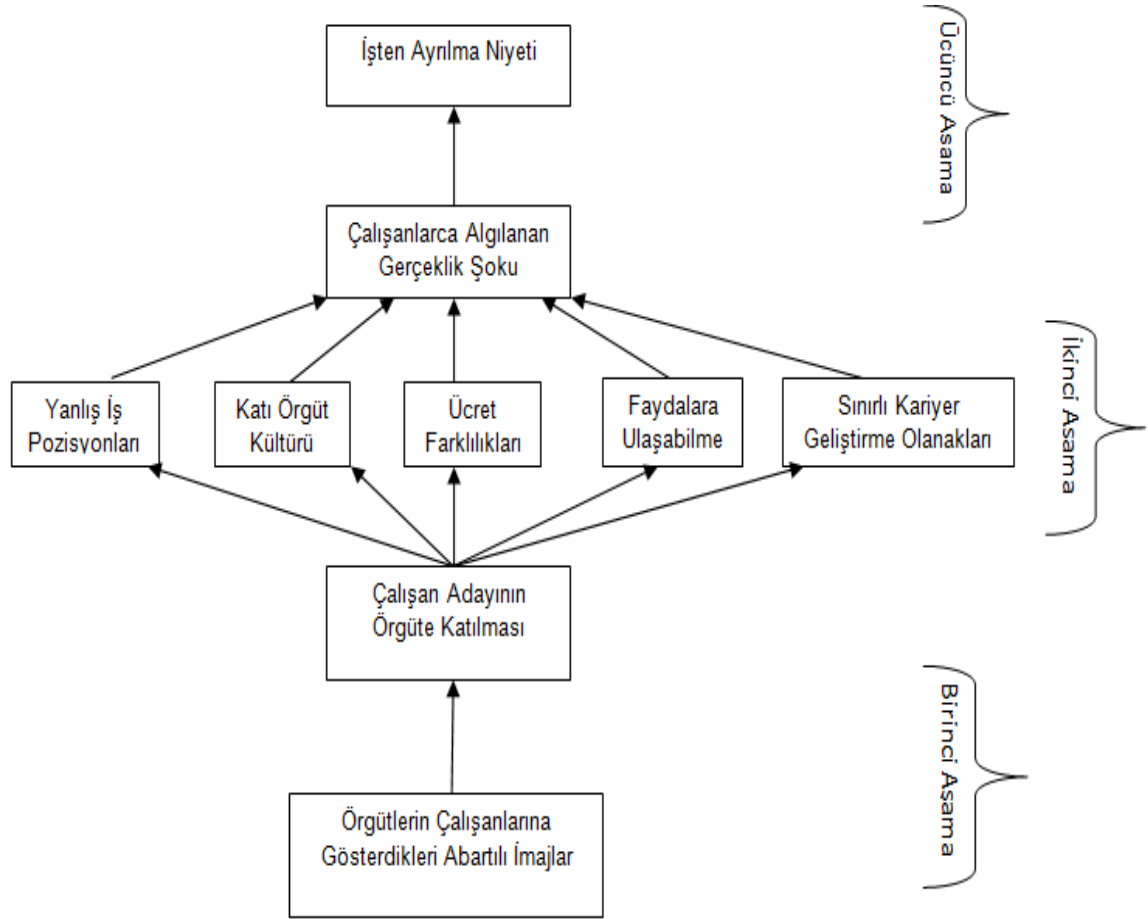
kullanımı, açıkça belirtilen eğitim hedeflerinin olmaması, iş ortamında yalnızlık, bilginin aktarımına özel önem veren veliler ve öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görevlerin çokluğu anlatılmaktadır (Muller-Fohrbrodt, Cloetta ve Dann (1978), aktaran, Veenman, 1984).

Yeni işe başlayan öğretmenlerle ilgili yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin çoğunun düşüncelerinde idealist oldukları ancak öğretimle ilgili beklentilerinde gerçekçi olmadıkları belirtilmektedir. Öğrencilikten bağımsız bir öğretmene dönüşüm, acemi öğretmende stres ve endişe yaratmaktadır. Gerçeklik şoku olarak adlandırılan bu durumun oluşumuna öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentilerinden sonra okullarında idarecilerinden veya diğer öğretmenlerden mesleki destek görememeleri, sınıf yönetiminde sorun yaşamaları, boş zaman eksikliği veya öğrencileri güdülemede sonuç alamamaları zemin hazırlamaktadır (Betts, 2006).

Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş sürecinin zor olması yeni mesleğe başlayan öğretmenlerde gerçeklik şokunun yaşanmasına sebep olabilmektedir. Aday öğretmenler hizmetlerinden önce aldıkları eğitimle mesleğe ait her türlü bilgiyi aldıklarını ve deneyim kazandıklarını düşünmektedirler. Bu beklentilerle hizmete başlayan öğretmenler aslında meslekte bilmedikleri şeylerin de olduklarını fark etmektedirler. Ayrıca bu beklentiler gerçek eğitim ortamlarındaki durumlarla karşılanamamaktadır (Caires, Almeida ve Martins, 2009). Bu sonuca sebep olan durumlardan biri de, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde karşılaşılabilecekleri sorunlar karşısında yeterli eğitimi alamamaları olabilmektedir (Farrell, 2006). Başka bir araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde gerçeklik şokunun görülme nedenleri olarak güvenlik ve destek sorunları ele alınmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları bu sorunların çözümü için meslek öncesi eğitimi işaret etmektedirler (Chubbuck, Clift, Allard ve Quinlan, 2001).

Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine adım atmak aynı zamanda yetişkinlik sorumluluklarını da almak anlamına gelmektedir. Evden uzakta yeni bir hayat kurmak, yaşayabilecek yerler aramak, yeni arkadaşlar edinmek veya aile kurmak yetişkin sorumlulukları arasında sayılabilir. Bağımsız öğrenci hayatından daha sınırlı ve sorumlulukları olan profesyonel yaşama adım atmak yeni göreve başlayan öğretmende gerçeklik şoku yaşamasına neden olabilir (McDonald ve Elias, 1983, aktaran, Veenman, 1984).

Dhar (2012) bilgi teknolojisi sektöründe çalışanlarla yaptığı araştırmasında çeşitli faktörlerin gerçeklik şokuna neden olduğunu belirtmektedir. İşin niteliğine uygun olmayan iş pozisyonları yaratmak ve bunlara çalışanları yerleştirmek bireylerde bir beklenti oluşturmaktadır. Ancak işe alındıkları pozisyonundan daha düşük seviyede hizmet veren bireylerde bu durum gerçeklik şoku olarak kendini göstermektedir. Bununla birlikte bireylerin beklediklerinden farklı ücret veya maaş almaları, işten bekledikleri faydalara ulaşamamaları (örneğin işi evden yapmak, haftasonları izinli olmak, iş bölümü yapmak gibi), katı bir örgüt kültürüyle karşılaşmaları ve kariyer gelişim olanaklarının sınırlı olması gibi durumlar gerçeklik şoku yaşanmasına neden olabilmektedir (Dhar, 2012).



Şekil 1.6: Dhar'ın Gerçeklik Şoku Modeli (Dhar, 2012, s.258)

Şekil 1.6'dan izlenebileceği gibi Dhar (2012) beş farklı faktörün gerçeklik şoku algısı yaratacağını ve bunun sonucunda işten ayrılma niyeti oluşabileceğini ifade etmektedir.

Gerçeklik şoku sınırları tam kesin olmayan ve farklı yapılara işaret eden bir kavramdır. Muller-Fohrbrodt, Cloetta ve Dann (1978) araştırmalarında beş farklı gerçeklik şoku belirtisinden bahsetmektedirler (aktaran, Veenman, 1984):

1. Sorunların Algılanması: Bireysel olarak algılanan problemler ve baskılar, iş yüküyle ilgili şikayetler, stres ve psikolojik ve fiziksel şikayetler bu kategoriyi oluşturmaktadır.
2. Davranış Değişikliği: Bireyin dışından kaynaklanan baskılar yüzünden kendi inandıklarına aykırı olarak öğretme davranışlarındaki değişiklikler bu kategoride ifade edilmektedir.
3. Tutum Değişikliği: Bireyin inanışlarındaki değişiklikler örneğin öğretme yöntemleriyle ilgili olarak gelişimsel tutumlardan daha tutucu tavırlara geçiş yapmak gerçeklik şokunun göstergesi arasında sayılabilmektedir.
4. Kişilik Değişimi: Benlikteki ve duygusal alandaki değişiklikler (örneğin, tutarsızlık veya tutarlılık) bu kategoride açıklanmaktadır.
5. Öğretme Misyonunu Terk Etme: Hayal kırıklığı görece fazla olan öğretmenlerde erken iş terkleri görülebilmektedir.

1.7.2.4. Gerçeklik Şokunun Sonuçları

Göreve yeni başlayan öğretmenlerde gerçeklik şoku ile davranış ve tutumlarda değişiklikler gözlenebilmektedir. Bu durumda özellikle sekiz sorun boyutu algılanmaktadır. Bu sorunlar sınıf disiplininde aksaklıklar, öğrencileri motive etmede yaşanan sorunlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla baş etmedeki zorluklar, öğrenci çalışmalarını değerlendirmede zorluklar, aileyle ilişkilerdeki sorunlar, sınıf yönetimindeki sorunlar, yetersiz veya uygun olmayan öğrenme materyalleri veya gereçleri ile öğrencilerin kişisel problemlerini çözmedeki aksaklıklar olarak sıralanabilmektedir. Ayrıca ilkökul ve ortaokul kademelerinde göreve yeni başlayan öğretmenlerde benzer sorunlar görülmektedir (Veenman, 1984).

Bununla birlikte Dhar (2012) bilgi teknolojilerinde çalışanlarla yürüttüğü araştırmasında gerçeklik şoku yaşayan kişinin bulunduğu örgütten ayrılmak veya örgüt değiştirmek isteyebileceğini belirtmektedir. Başka bir araştırmada gerçeklik şokunun örgütsel bağlılığı olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Dean ve Ferris,

1985). Ayrıca, Betts (2006) öğretmenliğe ilk başladığı yıllarda yani Eylül 1991'de sınıfa ilk adım attığı zaman aldığı eğitime benzemeyen gerçek durumların içinde kendini bulduğunu ve gerçeklik şoku yaşadığını ifade etmektedir. Betts (2006) böylece üniversitelerdeki öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adaylarıyla çalışarak bu duruma bir çözüm aramaya yönlendiğini belirtmektedir. Diğer yandan gerçeklik şokunun olumsuz sonuçlarının yanında olumlu sonuçlar verdiği çalışmalar da bulunmaktadır. Depolo, Fraccaroli ve Sarchielli (1992) tarafından yapılan araştırmada gerçeklik şoku yaşayan işe yeni başlamış bireylerin olumlu etkilendikleri ve kendilerini geliştirmek için motive oldukları belirtilmektedir (aktaran, Özdemir ve Büyükgöze, 2016).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerde karşılanamayan ihtiyaçlar yüzünden gerçeklik şoku olgusu görülmektedir. Gerçeklik şoku yeni göreve başlayan öğretmende çeşitli duygusal, fiziksel, tutumsal ve davranışsal problemlere yol açabilmektedir. Bu problemlere uykusuzluk, kabus görme, yorgunluk, ağlama nöbetleri, sinirlilik hali ve nadir de olsa kusma örnek olarak verilebilmektedir. Diğer yandan gerçeklik şokunun; sınıf yönetiminde zorluklar, okul sistemi hakkında bilgi sahibi olamama, öğretim kaynakları ve materyallerini elde etmede sorunlar, öğretimin planlanması düzenlenmesi ve yönetilmesi gibi mesleki sorumluluklarda zorlanma, öğrenci çalışmalarını değerlendirmede sorunlar, öğrencileri güdülemede sorunlar, etkili öğretim yöntemleri kullanmada sorunlar, bireysel öğrenci ihtiyaçları ilgileri yetenekleri ve problemleriyle baş edememe, diğer öğretmenler yöneticiler ve danışmanlarla iletişim kurmada aksaklıklar, ailelerle iletişim kurmada sorunlar, öğretim ortamı ve rolünü ayarlama da sorunlar veya duygusal destek alamama gibi sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir (Gordon ve Maxey, 2000, aktaran, Betts, 2006).

1.7.2.5. Gerçeklik Şokuyla Mücadele Yolları

Gerçeklik şoku yaşayan yeni mezunlar bazen kendi hedeflerinden vazgeçip örgütün hedeflerini benimserler. Bu kabulleniş gerçeklik şokuna çözüm olabilse de bireyin etkinliğini azaltan bir yöntem olur. Bazı mezunlar ise kendi hedeflerini terk edip hiçbir hedefi benimsemez. Bu durumdaki bireyler bir nevi bağımsızlaşarak gerçeklik şokundan kurtulsalar da bu yöntem çok daha risklidir. Aslında yeni işe başlayan mezunun mensubu olduğu örgütteki resmi olan-olmayan tüm hedefleri

bilmesi ve örgütün yapısını öğrenmesi gerçeklik şokunu azaltıcı etki edecektir (Tappen, 1995, aktaran, Çalışkan, 2010).

Yeni mezun hemşirelerle yapılan araştırmalar ise, hemşirelerin çalışmaya başladıkları tarihten en iyi ihtimalle bir yıl sonra kendilerine inanarak bağımsız kararlar alabildiklerini göstermektedir. Yeni hemşirelere destekleyici davranmak, onlarla iletişim kurmak, hemşirelerin çalışma arkadaşlarından olumlu tavırlar görmeleri, profesyonel hemşirelik faaliyetleri almalarını sağlamak ve sürekli hizmet içi eğitim imkanları yaratmak geçiş süreçlerinin daha ılımlı atlatılmasını sağlamaktadır (Clare ve van Loon, 2003).

Tappen yeni mezun hemşirelere şokun etkisini azaltıcı üç davranış önermektedir. Birincisi diğer örgüt çalışanlarından sık aralıklarla dönüt istemektir. Böylece birey bilgi sağlarken kendisinden beklenenlerin de farkına varmış olur. İkinci yöntem bireyin karşılaştığı sorunlarda rahat iletişimi tercih etmesidir. Üçüncü yöntem ise mezunun kendisinin faydalanacağı bir sosyal ağ oluşturmasıdır. Örgüt içinde kendisiyle benzer düşünen ve aynı ideallere sahip olan bireylerle iletişim kurmak gerçeklik şokunun etkilerini azaltacaktır (Tappen, 1995, aktaran, Çalışkan, 2010). Gerçeklik şokuna karşı kullanabilecek bir diğer yöntem oryantasyon programlarıdır. Yeni mezun hemşireler oryantasyon programlarının içeriğinde; örgüte ait bilgilerin, işin niteliği ile çalışma süresiyle ilgili bilgilerin ve güvenlik ile sağlık konularının olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Wanous ve Reichers, 2000).

Göreve yeni başlayan öğretmenlere yol göstermek ve öğrenci öğretmenlikten profesyonel öğretmenliğe geçişi kolaylaştırmak çok önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden sürecin safhalarının belirlenebilmesi, öğretmenin ilk yılını daha olumlu hale getirebilmek için yeni destek programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacaktır (Betts, 2006). Bu nedenle gerçeklik şokunun negatif etkilerini azaltabilmek için hizmet öncesi eğitim programları yardımıyla aday öğretmenlerin hazırlanmaları sağlanabilir (Duchscher, 2009).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgütsel Tükenmişlik ile İlgili Ulusal Çalışmalar

Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014), araştırmalarında ilköğretimde görevli öğretmen ve yöneticilerde tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda yüksek, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarında ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Cinsiyete göre kadınlar erkeklerden daha fazla tükenmişlik hissini üç alt boyutta yaşamaktadırlar. Medeni durum ile genel tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Branşa göre tükenmişlik anlamlı farka sahiptir yani sınıf öğretmenleri diğer branşlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Çocuk sahibi olmayan katılımcılar olanlara göre daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. Ayrıca öğretmenler yönetici öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik hissi yaşamaktadırlar. Genç öğretmenler yaşça büyük öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik hissi yaşamaktadırlar. Eğitim durumu da tükenmişliği etkilemiştir. Buna göre doktora mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre daha fazla tükenmişlik hissi yaşadıkları bulunmuştur. Kıdem de anlamlı bir değişkendir. 1-10 ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik belirtmişlerdir. Kıdem düştükçe tükenmişlik hissi artmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre alt boyut olan duygusal tükenmede katılımcılar daha fazla tükenmişlik hissetmişlerdir.

Karakiraz ve Kutanis (2013) araştırmalarını bir devlet üniversitesinde çalışan akademisyenler üzerinde Kopenhag Tükenmişlik Envanteri kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Bu envanter üç alt boyuta sahiptir: Kişisel tükenmişlik, işle ilgili tükenmişlik ve öğrencilerle ilgili tükenmişlik. Tüm tükenmişlik alt boyutlarında akademisyenlerin temel bilim alanlarına göre farklılaşma göstermediklerini tespit etmişlerdir. Akademisyenlerin akademik unvanı ve tükenmişlik arasında ise her üç boyutta anlamlı şekilde farklılık bulunmuştur. İdari göreve sahip akademisyenler idari bir görevi olmayan akademisyenlere göre işle ilgili ve öğrencilerle ilgili tükenmişlik boyutlarında daha fazla tükenmişlik hissi yaşamaktadırlar. İkinci öğretim programlarında görev alan akademisyenler almayanlara göre öğrencilerle ilgili tükenme boyutunda daha yüksek bir puan ortalamasına sahiptirler. Haftalık ders yükü değişkeni ile tükenmişlik anlamlı farklılıklar göstermiştir. İşle ilgili

ve öğrenciyle ilgili tükenme boyutunda yüksek derecede ders yüküne sahip akademisyenlerin daha fazla tükenmişlik hissi yaşadıkları bulunmuştur.

Ardıç ve Polatçı (2008), araştırmalarında akademisyenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında orta düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Tükenmişliğin alt boyutlarının yaş ile ilişkisine bakıldığında 21-30 yaş arasındaki akademisyenler 31-50 yaş arasındaki akademisyenlere göre daha fazla duyarsızlaşma ve daha az kişisel başarı hissettiklerini belirtmişlerdir. Medeni durum değişkenine bakıldığında sadece kişisel başarı alt boyutunda, evli akademisyenler bekarlara göre daha yüksek kişisel başarı sergilemektedirler. Çocuk sahibi olmayan akademisyenler göre çocukları olanlar daha az kişisel başarı hissetmektedirler. Akademik unvana göre bakıldığında araştırma görevlileri en fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşayan, kişisel başarı alt boyutunda ise daha az kişisel başarı hisseden grup olarak bulunmuştur. Görev yapılan fakülte veya yüksekokula göre bakıldığında kişisel başarı alt boyutu İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde, Eğitim Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda olduğundan daha düşüktür. İdari göreve sahip olma bakımından değerlendirildiğinde ise idari görevi olan akademisyenler, olmayanlara göre daha az duyarsızlaşma ve daha yüksek kişisel başarı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın bir diğer sonucu ders yükü ile ilgilidir. Ders yükü hiç olmayan akademisyenlerle ve 36 saatten fazla dersi olanlarda duyarsızlaşma yaşanmaktadır. Akademik kıdem değişkeni incelendiğinde 6-10 yıl ve 21 yıl üzeri süredir akademisyen olanlar akademisyenliğin ilk 5 yılında olanlara göre daha yüksek kişisel başarı göstermişlerdir. Hizmet süresi değişkenine bakıldığında Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde 21 yıl ve üzeri sürede görev yapan akademisyenlerin işe yeni başlayan akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde kişisel başarı sergiledikleri bulunmuştur. Başka bir meslekte çalışanlar ise çalışmayanlara göre daha az duyarsızlaşma ile daha fazla kişisel başarı göstermişlerdir. Akademisyenliği isteyerek seçenler seçmeyenlere göre daha az duygusal tükenme ve daha fazla kişisel başarı sergilemektedirler. Meslek değiştirme eğilimi ile tükenmişliğin ilişkisine bakıldığında, mesleğini değiştirmek isteyenlerde daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma olduğu tespit edilmiştir. Üniversitesini değiştirme

eğilimine bakıldığında ise duygusal tükenme, üniversitesini değiştirmek isteyenlerde daha fazla çıkmıştır.

Çetin, Basım ve Aydoğan (2011) on üç ilköğretim okulunda görevli toplam 349 öğretmenden oluşan örneklemede örgütsel bağlılık ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutları ile bütün tükenmişlik alt boyutlarında ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Devam bağlılığı alt boyutuna bakıldığında ise tükenmişlik ile aralarında aynı yönlü bir ilişki belirlense de anlamlı olmadıkları görülmüştür. Regresyon analizlerinde örgütsel bağlılık boyutlarının duygusal tükenme alt boyutunu yordadığı sonucunu elde etmişlerdir. Duygusal bağlılık alt boyutu duygusal tükenmenin en önemli yordayıcısı olmuştur. Aynı zamanda duygusal bağlılık ve devam bağlılığının duyarsızlaşma alt boyutunu yordadıkları belirlenmiştir. Ancak normatif bağlılık duyarsızlaşma ile anlamlı bir ilişki içinde olsa da duyarsızlaşmanın yordayıcısı değildir. Duygusal bağlılık ve devam bağlılığının kişisel başarının azalması alt boyutunda bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya göre öğretmenlerin duygusal bağlılıkları ile normatif bağlılıkları azaldıkça ve devam bağlılıkları arttıkça duygusal tükenme düzeyleri de artmıştır. Bu durumda çalışanlar örgütten ve yaptıkları işlerden bir anlam hissetmemeleri halinde başka bir iş imkanının da azlığını bildiklerinden devam bağlılıklarını arttırmakta ve daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Duygusal bağlılık azaldıkça ve devam bağlılığı arttıkça duyarsızlaşmada artma eğiliminde olmuştur. Kişisel başarı alt boyutu ise duygusal bağlılık azaldıkça ve devam bağlılığı arttıkça azalma eğilimi göstermiştir.

Filiz (2014) İstanbul-Üsküdar'da çalışan ilköğretim öğretmenleriyle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Cinsiyet faktörü bu çalışmada tükenmişlik üzerinde anlamlı bir farklılık göstermezken medeni durum değişkeni tükenmişlik ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bekar, boşanmış, dul veya ayrı yaşayan öğretmenlerin daha fazla tükenme yaşadıkları bu nedenle aile kurumunun bireylere sosyal bir destek oluşturduğu ifade edilmiştir. Branşlara göre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre daha fazla tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Eğitim durumu tükenmişlikte anlamlı bir fark oluşturmuştur. Fakülte ve yüksek lisans mezunları ile doktora ve yüksek lisans mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hizmet süresi ve tükenmişlik arasında

anlamli bir iliŒki tespit edilmiŒtir. AraŒtırmaya göre 5 yıl alıŒan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde alıŒan öğretmenler farklı tkenmiŒlik seviyelerine sahiplerdir. alıŒma süresi arttıca tkenmiŒlik azalma eğilimi gstermiŒtir. YaŒ ilerledikçe kiŒinin yaŒadığı tkenmiŒlik düzeyi azalma gstermiŒtir. ocuk sayısı deęiŒkenine göre 3 ve daha fazla sayıda ocuk sahibi olan öğretmenler daha az çocuğu olan öğretmenlere göre daha az duygusal tükenme yaŒadıklarını ifade etmiŒlerdir.

ağlar (2011), Adıyaman merkezinde görevli ilköğretim ğretmenlerinin orta düzeyde tkenmiŒlik yaŒadıkları tespit edilmiŒtir. Örgütsel güven ve tkenmiŒlik arasında dŒk düzeyde ve olumsuz bir iliŒkinin olduğu grlmŒtr. Cinsiyet deęiŒkeni bakımından kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaŒadıkları tespit edilmiŒtir. Medeni durum deęiŒkenine göre bekarlar evlilere göre daha fazla tkenmiŒlikle beraber daha fazla duygusal tükenme yaŒadıklarını belirtmiŒlerdir. YaŒa ve branŒa göre anlamli bir farklılık bulunmamıŒtır. Kıdem deęiŒkeni tkenmiŒlik boyutu ile ğrenci ve velilere güven alt boyutunda anlamli bir fark gstermiŒtir. En çok tkenmiŒlik yaŒayan grubun 6-10 yıllık, en az tkenmiŒlik yaŒayan grubun ise 26 ve üzeri yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu belirlenmiŒtir. alıŒma yılı arttıca tkenmiŒlik düzeyi azalma eğilimi gstermiŒtir. Genel olarak örgütsel güven arttıca öğretmenlerin yaŒadıkları tkenmiŒlik düzeyinin azaldığı ifade edilmiŒtir.

KayabaŒı (2008) Ankara'da dört farklı ile merkezinde 190 öğretmenle alıŒma yapmıŒtır. AraŒtırmada tkenmiŒlięin cinsiyet ile anlamli bir iliŒkisinin olduğu; medeni durum, yaŒ, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdem ve branŒ deęiŒkenleri ile anlamli bir iliŒkisinin olmadığı saptanmıŒtır. Cinsiyete göre bakıldığında erkeklerin kadınlardan daha fazla tkenmiŒlik yaŒadıkları tespit edilmiŒtir. Cinsiyet ile sadece kiŒisel baŒarı alt boyutunda anlamli bir fark elde edilmiŒtir. Duygusal tükenme ve kiŒisel baŒarı altı boyutlarında evli öğretmenlerin düzeyleri daha yüksek olsa da duyarsızlaŒma alt boyutunda bekar öğretmenlerde daha yüksek veriler elde edilmiŒtir. Ancak genel olarak bakıldığında ise medeni durumun tkenmiŒlik alt boyutlarında bir belirleyici olmadığı sonucuna ulaŒılmıŒtır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü iki eŒittir: Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi. Bu deęiŒken ile tkenmiŒlik arasında anlamli bir iliŒki bulunmamıŒtır.

Kıdem ve branş değişkenleri de okul türü gibi tükenmişlikle anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), Konya merkezde görevli 173 öğretmen üzerinde uyguladıkları araştırmalarında cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark elde etmemişlerdir. Yaşa göre tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Duygusal tükenme en çok 41-50 yaş arası öğretmenlerde en az ise 21-30 yaş arası öğretmenlerde gözlenmiştir. Duyarsızlaşma ise en fazla 51 yaş ve üzeri öğretmenlerde tespit edilmiştir. İş deneyimi yani hizmet süresi değişkeni sadece tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmede anlamlıdır. Hizmet süresi 21-25 yıl arasında olan öğretmenlerde duygusal tükenme yüksek düzeyde, 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerde düşük düzeyde tespit edilmiştir. Yaşam doyumu değişkeni ile duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında negatif yönlü bir ilişki bulunurken, duyarsızlaşma ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerde mesleki tükenmenin artmasının yaşam doyumunu azalttığı söylenebilir. İş doyumu değişkeni sadece duygusal tükenme ile negatif yönde bir ilişkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerde iş doyumu arttıkça duygusal tükenme azalma eğilimi göstermiştir.

Çavuş, Gök ve Kurtay (2007) araştırmalarında 79 öğretim elemanını incelemişlerdir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeyleri düşük, kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi ise yüksek elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeni tükenmişlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. İdari görev alıp almama konusunda sadece duygusal tükenme boyutu anlamlı bir fark göstermiştir. İdari görevi olmayanların duygusal tükenme puan ortalamaları, olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Yaş değişkeni kişisel başarı boyutunda anlamlıdır yani 41-50 yaş arası akademisyenlerin 21-30 yaş arasındakilere göre daha yüksek kişisel başarı düzeyleri bulunmuştur. Toplam ders yükü değişkeni sadece duygusal tükenme boyutunda anlamlıdır. Bu durumda ders yükü arttıkça duygusal tükenme artma eğilimde olmuştur. İş doyumu değişkeni kişisel başarı ve duygusal tükenme boyutlarında anlamlı iken duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı değildir. Sosyal statüye bağlı doyum elde edenler, psikolojik doyum elde edenlerden daha yüksek duygusal tükenme yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaptıkları iş nedeniyle herhangi bir doyum elde

etmeyenlerin hissettiği kişisel başarı düzeyi, psikolojik ve sosyal statü doyumunu elde edenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada medeni durum, çocuk sayısı, işyerindeki konum (akademik unvan) ve hizmet süresi tükenmişliğe etki eden değişkenler olmamıştır.

Akın ve Oğuz (2010) Ankara ilinin 9 merkez ilçesindeki 227 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında tükenmişliğin, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri ile farklılaşmadığını ancak yaş ile anlamlı farklılaşma gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yaş değişkenine bakıldığında 31 yaşından küçük öğretmenlerin 40 yaşından büyük öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca işkoliklik ve tükenmişlik arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin işkoliklik seviyesi arttıkça tükenmişlik düzeyleri de azalma eğilimi göstermiştir.

Polat ve Uğurlu (2009) ise araştırmalarında ilköğretim müfettişlerini incelemişlerdir. Müfettişlerin mesleki tükenmişlik düzeyi düşük olarak tespit edilmiştir. Çalışmada müfettişlerin örgütsel bağlılık algıları ile mesleki tükenmişlikleri arasında orta düzeyde anlamlı ve olumsuz bir ilişki çıkmıştır. Mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleri arasında da orta düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başol ve Altay (2009) araştırmalarının çalışma grubunu Adana ili büyükşehir belediyesi sınırlarında yer alan ilköğretim okullarında görevli 234 okul yöneticisi ve 209 öğretmen olacak şekilde tasarlamışlardır. Yönetici ve öğretmenlerdeki tükenmişlik seviyesinin cinsiyete göre farklılaştığını ve medeni durum değişkeninde çeşitli düzeylerde farklılaşmalar olduğunu ancak yaş ve kıdem değişkenlerine göre her iki grupta da anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Genel olarak okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucunu saptamışlardır. Erkek okul yöneticilerinin kadın yöneticilere göre duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik hissini daha fazla yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları, erkek öğretmenlerin ise daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları sonucunu elde etmişlerdir. Medeni durum değişkeni açısından bakıldığında, bekar öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam tükenmişlikte evlilere göre daha fazla

tükenme yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Yöneticiler cephesinde medeni durum anlamlı bir değişken olmamıştır.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) Mersin ili merkezinde farklı türde okullarda okuyan 1385 lise öğrencisi üzerinde çalışma gerçekleştirmişlerdir. Maslach tükenmişlik ölçeğinin öğrencilere uyarlanmış versiyonu ile elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin hepsinde tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Duyarsızlaşma 9.sınıfta, yetkinlik boyutu ise 11.sınıfta öğrenim gören öğrencilerde tespit edilmiştir. Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerde tükenmişliğin diğer liselerdeki öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Genel liselerdeki öğrencilerde tükenmişlik düzeyi daha az bulunmuştur. Başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarında tükenme hissettikleri sonucu bulunmuştur.

Budak ve Sürgevil (2005) akademik personel üzerinde tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörleri analiz etmişlerdir. Çalışma grubunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni tükenmişliğin sadece duygusal tükenme alt boyutuyla anlamlı bir farklılığa sahip olmuştur. Bu durumda kadınların ortalamaları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Akademik unvan değişkeninde Yrd.Doç.Dr.-Öğr.Gör. grubunun duygusal tükenme düzeyleri Prof.Dr.-Doç.Dr. grubunun duygusal tükenme düzeylerinden daha yüksek olarak bulunmuştur. Duyarsızlaşma boyutunda akademik unvanların her biri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Prof.Dr.-Doç.Dr. grubunun kişisel başarı düzeyi diğer gruplara nazaran daha yüksektir. Medeni durum, çocuk sahibi olma veya olmama ve yaş değişkenleri ile tükenmişliğin hiçbir boyutu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir. Araştırmada tükenmişliğe neden olan bireysel ve örgütsel faktörler regresyon analiziyle incelenmiştir. Bu durumda sırasıyla değerler, işyükü, kontrol ve cinsiyet değişkenlerinin duygusal tükenmeye neden olduğu bulunmuştur. Duyarsızlaşmaya neden olan faktörler arasında sırasıyla değer, kontrol ve işyükü değişkenleri tespit edilmiştir. Ödül ve kontrol değişkenleri de kişisel başarı boyutunu öngören değişkenler olmuştur.

Ertürk ve Keçecioğlu (2012) İzmir ili Kemalpaşa ilçesindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 224 öğretmenle araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada okul türü (merkez ve köy okulları) ve öğretmenlerin istihdam durumu tükenmişlikle istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösteren değişkenler olmuşken; yaş, branş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, okulundaki hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi ve ek ücret dahil aylık gelir değişkenleri tükenmişlik ile anlamlı ilişki gösteren değişkenler olmamıştır. Merkez okullarda görevli öğretmenlerin köylerde görevli öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarısızlık hissettikleri tespit edilmiştir. İstihdam durumu değişkeni ise sadece duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlıdır. Buna göre, kadrolu olmayan öğretmenlerin kadrolu olan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaştıkları sonucu elde edilmiştir. İş doyumu değişkeninin duygusal tükenme alt boyutuyla ters yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Kişisel başarısızlık alt boyutunun iş doyumu ile ters ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. İş doyumu düzeyinin artmasıyla birlikte bireylerde görülen duyarsızlaşma düzeyinin de azaldığı yani ikisinin ters yönde ve anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Sezgin ve Kılınç (2012) Kocaeli merkezinde görevli 269 ilköğretim öğretmeniyle yaptıkları araştırmalarında çeşitli sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışma grubunda kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenmişlik hissedildiği saptanmıştır. Cinsiyet ve medeni durum tükenmişlikle anlamlı düzeyde farklılaşırken; yaş, kıdem ve branş değişkenleri tükenmişlikle anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenler erkek öğretmenler göre daha az duyarsızlaşma hissettiklerini belirtmişlerdir. Medeni durum değişkenine göre ise, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerde tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri artan öğretmenlerde örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalma; kişisel başarı düzeyleri artan öğretmenlerde ise örgütsel vatandaşlık davranışlarında artma tespit edilmiştir. Regresyon sonuçlarına göre duygusal tükenmenin tek anlamlı ve negatif yordayıcısı yardımseverlik alt boyutu olmuştur. Duyarsızlaşmayı hiçbir örgütsel davranışlık boyutu anlamlı şekilde yordamamıştır. Kişisel başarı alt boyutunun anlamlı ve pozitif yöndeki yordayıcıları yardımseverlik ve sportmenlik alt boyutları olmuştur.

Babaoğlan (2007), Düzce ilinde ilköğretim okullarında görevli 204 yöneticiyle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Cinsiyete bakıldığında kadınlarda erkeklerden daha fazla tükemişlik yaşandığı görülmüştür. Medeni duruma göre duygusal tükeme, kişisel başarısızlık ve toplam tükemişlik bekar yöneticilerde daha fazla bulunmuştur. Eş desteği değişkenine göre duyarsızlaşma boyutunda eşinden destek görmeyenlerde görenlere göre daha fazla duyarsızlaşma tespit edilmiştir. ocuk sahibi olma değişkenine bakıldığında duyarsızlaşma alt boyutu ve toplam tükemişlik boyutunda, ocuk sahibi olmayanların olanlara göre daha fazla tükeme yaşadıkları bulunmuştur. Branş değişkenine göre bakıldığında duyarsızlaşma alt boyutunda sınıf öğretmenliği dışındaki branşlarda olan yöneticilerin daha fazla tükendikleri sonucu elde edilmiştir. ocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde hem duyarsızlaşma hem de toplam tükemişlikte çocuksuz olanların, ikiden fazla çocuğu olanlara göre daha fazla tükendikleri belirlenmiştir. Yaşa göre bakıldığında 46 yaş üzerindeki yöneticilerin diğerlerine göre daha fazla duyarsızlaştıkları tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeninde 1-10 yıl arasındaki kıdeme sahip yöneticilerin diğerlerine göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Yöneticilik kıdemi değişkeninde her zaman daha az sürede yöneticilik yapanlarda daha uzun süreli görev alanlara kıyasla daha fazla duygusal tükeme ve toplam tükemişlik tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Polat, Topuzoğlu, Gürbüz, Hotalak, Kavak, Emirikçi ve Kayış (2009) araştırmalarında çeşitli sonuçlar elde etmişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, mesleki kıdemleri ve haftalık ders saatleri ile tükemişlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Meslek liselerinde çalışanlarda, mesleğini kendi isteği ile semeyenlerde, çalıştığı ortamın fiziksel koşullarını yetersiz bulanlarda ve fiziksel şiddete maruz kaldığını belirtenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farkla tükemişlik daha yüksek düzeyde elde edilmiştir.

Otacioğlu (2008) İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapan tüm müzik öğretmenleriyle araştırmasının evrenini oluşturmuştur. Örneklem sayısı çeşitli sebeplerle kırk öğretmenle sınırlı kalmıştır. Araştırmada 9 demografik değişkenle tükemişlik arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Erkek öğretmenlerde bayanlara göre daha fazla tükemişlik yaşandığı sonucu elde edilmiştir. 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerde 36-45 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla tükemişlik

tespit edilmiştir. Özel okullarda görevli öğretmenlerin resmi okullarda görevli öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Alınan takdir değişkenine göre hiç takdir almayan öğretmenlerde alanlara göre daha fazla tükenmişlik görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni tükenmişlikle anlamlı farklılık göstermiştir. Mesleki kıdem değişkeninde 5 yıldan daha az kıdemi olanlar daha fazla kıdemi olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Mesleklerini isteyerek seçip seçmeme, okul yöneticisinden destek alıp almama ve çalışma saatlerinden memnun olup olmama değişkenleri tükenmişlikle anlamlı farklılık göstermemiştir. Ekonomik durumlarının kendilerini hiç tatmin etmediğini belirten öğretmenlerde, ekonomik durumlarının kendilerini biraz tatmin ettiğini söyleyen öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik görülmüştür.

Öztürk Çiftçi, Meriç ve Meriç (2015), Ordu ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenler üzerinde uyguladıkları araştırmalarında tükenmişlikle işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit etmişlerdir. Bununla birlikte işten ayrılma niyetlerinin %28'inin tükenmişliğe bağlı olduğu sonucunuelde etmişlerdir. Medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri tükenmişlikle anlamlı farklılık göstermemiştir. Tükenmişlik düzeyinin erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. 36-40 yaş arası öğretmenlerde diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla tükenmişlik daha fazla olarak belirlenmiştir. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde lisans mezunu öğretmenler önlisans ve lise mezunu öğretmenlere göre daha az tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aylık gelir düzeyi 0-1000 TL arasında olan öğretmenlerin aylık geliri daha fazla olan gruplardaki öğretmenlere göre daha fazla tükenmişten etkilendiklerini bulmuşlardır.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini incelemek istemiştir. Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerini örneklem seçmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin yaşının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerde tükenmişliğin iki alt boyutunun diğer gruptaki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeni sadece duygusal tükenme alt boyutunda anlamlıdır böylece dul öğretmenlerdeki duygusal tükenme evlilere göre daha fazla görülmüştür. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu

bakımdan en fazla eğitim enstitülerinden mezun olanlarda en az ise fakülte mezunlarında tükenmişlik gözlenmiştir. Dolayısıyla eğitim seviyesi düştükçe tükenmişlik artmıştır. Mesleki kıdemde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma 26 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerde daha fazla görülmüştür. Okul türü değişkeninde duyarsızlaşmanın en fazla olduğu kademe ilköğretim öğretmenleri en az olduğu kademe ise ortaöğretim kademesi olarak bulunmuştur. Eğitim verilen sınıflardaki öğrenci sayısı arttıkça tükenmişlik artmıştır. Öğretmenlerin takdir görmesi değişkeni de tükenmişlikle anlamlı sonuçlar vermiştir. Öğretmenlerin mesleki verimliliklerini değerlendirmeleri değişkeninde kendilerini verimli görme halleri arttıkça tükenmişlikleri azalmıştır. Öğretmenlerin mesleklerini isteyerek yapma durumları arttıkça tükenmişliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki doyumları azaldıkça tükenmişliklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010) okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişliği çeşitli değişkenler bakımından incelemek istemişlerdir. Ankara, Eskişehir, Konya, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Karabük ve Van'da görev yapan 395 okul öncesi öğretmeni üzerinde bu çalışmada yürütülmüştür. Cinsiyete ile tükenmişlik düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Medeni durum değişkenine bakıldığında sadece kişisel başarıda azalma alt boyutunda anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, bekarların evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu tespit edilmiştir. Alt ölçeklerin birbirleri ile olan ilişkilerine bakıldığında, her üç boyutun da anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen (2009) çalışmalarında bir devlet üniversitesinde görevli idari personelin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kadın çalışanların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını tespit edilmiştir. Yaş değişkenine bakıldığında 36-50 yaş arasındaki çalışanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu, 20-25 yaş arasındaki çalışanların ise diğer gruplara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Medeni durum değişkeni incelendiğinde evli olanların daha yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya sahip oldukları görülmüştür. Eğitim durumları bakımından incelendiğinde lise mezunlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek, kişisel başarı düzeylerinin ise düşük olduğu ve bu durumların tam tersinin lisans mezunları için geçerli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Hizmet süresi bakımından

değerlendirildiğinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın en fazla 1-5 yıl arasında çalışan kişilerde olduğu görülmüştür. Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasında ters bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin ve Şahin (2012) engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek istemişlerdir. Tekirdağ ilinde faaliyetlerini sürdüren 7 özel eğitim okulu veya merkezinde görev yapan 109 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iş yükü, takdir ve çalışma ortamında memnuniyet hissetme, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın belirleyicileridir. Ayrıca cinsiyet veya medeni durumun tükenmişliği etkileyen faktörler olmadığı tespit edilmiştir. Yaş ve çalışma süresi (kıdem), kişisel başarısızlık alt boyutunun belirleyicisi olarak bulunmuştur. Araştırma grubunun tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında yüksek, kişisel başarıda düşme alt boyutunda ise düşük düzeyde elde edilmiştir.

Özgül ve Atan (2016) öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri demografik özelliklere göre incelemişlerdir. Bu araştırma Ordu ilindeki devlet okullarında görev yapan 45 beden eğitimi öğretmeni ve 65 diğer branş öğretmenini kapsamıştır. Bulgulara göre beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Tükenmişlik yaşa, cinsiyete, medeni duruma ve görev süresine göre farklılaşmamıştır. Beden eğitimi öğretmenleriyle diğer branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmadığı sonucu elde edilmiştir.

2.2. Örgütsel Tükenmişlik ile İlgili Uluslararası Çalışmalar

Cordes ve Dougherty (1993) araştırmalarında hizmet verenlerin hizmet verdikleri bireylerle yakın ilişki halinde oldukları mesleklerde duygusal tükenmenin farklı düzeylerde ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Bireyler arası ilişkilerin sıklığının, şiddetinin ve yoğunluğunun fazla olduğu durumlarda duygusal tükenmenin fazla olduğu, bireyler arası ilişkilerin sıklığının, şiddetinin ve yoğunluğunun az olduğu durumlarda ise duygusal tükenmenin az olduğunu ifade etmişlerdir. İlişkilerin sıklık ve yoğunluk etkenlerinden herhangi birinin fazla diğerinin az olduğu durumlarda ise orta düzeyde duygusal tükenme ortaya çıkacağını belirtmişlerdir.

Walker (1997) resmi ortaöğretim okullarında görevli 228 öğretmenin örgütsel tükenmişlik ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada sosyal desteğin miktarının, sosyal destek ağının büyüklüğünün ve

sosyal destekten algılanan doyumun miktarının tükenmişlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, sosyal desteğin yapısı ve tükenmişlik ile anlamlı ilişkiye sahip olduklarını göstermiştir. Sosyal destek ile tükenmişlik arasında olumsuz bir ilişki varlığı tespit edildiğinden sosyal destek arttıkça tükenmişlik azalmıştır. Benzer şekilde yöneticilerden alınan destekle arkadaş çevresinden alınan desteğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarıyla negatif ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde duygusal tükenme düzeyi kadınlarda erkeklere göre daha yüksek elde edilmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde 45 yaş ve altında olan öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın, 45 yaş üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu saptanmıştır.

Fives, Hamman ve Olivarez (2007), çalışmalarında tükenmişliğe yol açan bireysel ve örgütsel faktörleri araştırmışlardır. İspanya'da devlet ve özel okullarda görevli öğretmenlerde yapılan araştırmada dışa dönük, girişken ve sınırlı kişilik yapılarına sahip öğretmenlerde daha fazla tükenmişlik belirtileri gözlenmiştir. Bununla birlikte bu öğretmenlerin diğer bireylere tükenmişlik belirtilerini daha kolay belli edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kırsal kesimlerde görevli öğretmenlerde daha fazla tükenmişlik tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri olarak öğretmenlik mesleğine duyulan saygınlığın az olması ve öğrencilerle ilişkilerde sorunların yaşanması gösterilmiştir. Özel okullarda görevli öğretmenlerin resmi okullarda görevli öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı hissettikleri sonucu bulunmuştur.

Goddard ve O'Brien (2006) araştırmalarında mesleklerine yeni başlayan 100 öğretmeni incelemişlerdir. Bu öğretmenler lisans öğrenimlerini dört yıldan daha az sürede tamamlamışlardır. Araştırmada lisans öğrenimlerini erken sürede tamamlayan yeni öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği iş yüküyle başa çıkmada zorlandıkları için çok daha önceden tükenmişlik yaşamaya başladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Betoret (2006) çalışmasında 247 ortaokul öğretmeni üzerinde öğretmenlerin tükenmişlik ile stres kaynaklarını ve bu durumlarla mücadele yöntemlerini araştırmıştır. Öğretmenler çalışma ortamlarında kendilerine müdahaleler yapıldığında veya engellemelerle karşılaştıklarında tükenme hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yüksek mesleki yeterliliğe sahip olduğunu düşünen

öğretmenlerin tükenmişlikle baş etme stratejilerinde daha iyi olmaları nedeniyle tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Sermon (1994) araştırmasında; tükenmişlik ile rol belirsizliğini ve bu kavramların yaş, cinsiyet ve hizmet süresi gibi demografik özelliklerle olan ilişkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ortaöğretimde 169 öğretmen oluşturmaktadır. Tükenmişlik alt boyutlarıyla birlikte incelendiğinde duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının düşük, duygusal tükenmenin ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada tükenmişlik ile yaş, cinsiyet ve hizmet süresi (kıdem) arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenlerde rol belirsizliği ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak rol belirsizliği ile örgütsel tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Kantas ve Vassilaki (1997), 220 öğretmende Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirliğini ve geçerliliğini araştırmışlardır. Maslach ve Jackson tarafından bulunan sonuçlarla benzer sonuçlara ulaştıkları için ölçeğin farklı kültürel yapılardan etkilenmediğini açıklamışlardır. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik hissettikleri belirlenmiştir. Yaş değişkenine bakıldığında yaşı küçük olan öğretmenlerin yaşı büyük olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre tükenmişlik incelendiğinde; ilkökul öğretmenlerinde duyarsızlaşma seviyesinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ve ilkökul öğretmenlerinde kişisel başarı seviyesinin ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Gerçeklik Şoku ile İlgili Ulusal Çalışmalar

Sarı ve Altun (2015) araştırmalarında, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2010 yılında en fazla sınıf öğretmeni ataması yapılan illerden İstanbul, Şanlıurfa ve Van'da görev yapan 529 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada yeni göreve başlayan öğretmenlerin birçok zorlukla karşılaştığı belirtilmiştir. Bu zorluklar arasında; öğretmenlerin okul yöneticilerinden yeterli destek alamamaları, öğretmenlerin yaratıcı görüş ve önerilerine il-ilçe yöneticilerinin yeterince destek vermemeleri, okul rehber öğretmenlerinin aday öğretmenin mesleki yeterliliklerini

geliştirebilmeleri konusunda yeterince ilgi göstermemeleri ve öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırma yöntemlerini yeterince bilmemeleri sayılmıştır. İllere göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sadece Şanlıurfa ve Van'da görevli yeni öğretmenler İstanbul'daki meslektaşlarından farklı olarak, rehber öğretmenlerin onların sorunlarıyla yeterince ilgilenmiyor olmalarını sorun olarak belirtmişlerdir.

Çalışkan ve Akbal Ergün (2012) araştırmalarındaki çalışma grubunu İstanbul'da kamu hastanelerinde görevli en fazla iki yıllık hemşire olan katılımcılardan belirlemişlerdir. Yeni hemşirelerin incelendiği bu araştırmada hemşirelerin gerçeklik şoku evrelerine göre en çok yaşadıkları duygu durumlarının; balayı evresinde hevesli/istekli, şok evresinde hayal kırıklığına uğramış, iyileşme evresinde ümitli ve çözüm evresinde güçlü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan hemşirelerden çok azının meslekle ilgili beklentileri karşılanırken büyük çoğunluğunun beklentileri gerçekleşmemiştir. Araştırmada mesleğe dair beklentileri karşılanmayan 253 hemşirenin beklentilerinin neden karşılanamadığı analiz edilmiştir. Bu nedenler sırasıyla; hemşirelik mesleğine yeterince değer verilmemesi, emeğin karşılığının yeterince alınamaması, yasal boşluklar ve mesleki yetersizlikler olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların; mesleklerine atfedilen değer, hemşirelik rolleri, bakımda verimlilik ve kalite anlayışı konularında okulda öğrendikleriyle iş yaşamında onlardan beklenenlerin çeliştiğini düşündükleri gözlemlenmiştir. Kadın hemşirelerde, okul eğitimlerinin gerçeklik şokuna etkisi erkek hemşirelere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca kurumun gerçeklik şokuna etkisi araştırıldığında kadın hemşirelerin erkek hemşirelere göre, gerçeklik şokuna kurumun etkisinden daha fazla olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Mesleki çalışma süresi 13-18 ay olan hemşireler okul eğitiminin gerçeklik şokuna etkisini yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Mesleki ve kurum deneyim süresi 18 ay üstü olan hemşirelerin kurumun gerçeklik şokuna etkisini düşük olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Hemşirelik mesleğini isteyerek seçen hemşirelerin mesleği isteyerek seçmeyen meslektaşlarına göre, kurumun gerçeklik şokuna etkisini düşük olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Mesleki beklentileri karşılanamayan hemşirelerin okul eğitiminin ve kurumun gerçeklik şokuna etkisini, mesleki beklentileri karşılanan hemşirelere göre yüksek olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Çalıştıkları kurumdaki memnun olmayan

hemşirelerin okul eğitiminin ve kurumun gerçeklik şokuna etkisini, çalıştıkları kurumdaki memnuniyet olan hemşirelere göre yüksek olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Geçiş sürecini çok zor olarak değerlendiren hemşirelerin aynı zamanda okul eğitiminin ve kurumun gerçeklik şokuna etkisini yüksek olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Yeni hemşirelerin duygusal tükenme düzeyleri artarken kurumun gerçeklik şokuna etkisini yüksek olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Diğer yandan yeni hemşirelerin, kişisel başarı düzeyleri artarken kurumun gerçeklik şokuna etkisini düşük olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Öztürk ve Yıldırım (2013), çalışmalarına aday öğretmenlerin uyum sorunlarını konu etmişlerdir. Türkiye'nin sekiz ilinde görevli mesleğe yeni başlamış 465 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada yeni öğretmenlerin mesleki ve sosyal açıdan uyum sorunu yaşadıkları sonucu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin iş yükü, sosyal statü ve kimlik, idareci veya müfettişlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi konularında uyum sorunları yaşadıkları saptanmıştır.

Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004) araştırmalarında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları analiz etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ağrı, Diyarbakır, Konya, Muş ve Şanlıurfa illerinde göreve yeni başlayan 247 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların sırasıyla; resmi işlerin yürütülmesi, öğretmenlik rolüne uyum sağlanması, öğretim görevlerinin yerine getirilmesi, sınıf yönetiminin sağlanması, okul ile çevreye uyum sağlanması ve çeşitli derslerin öğretiminin sağlanması şeklinde olduğu belirtilmiştir.

Özdemir ve Büyükgöze (2016) araştırmalarında Kim ve Cho (2014) tarafından oluşturulan Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak öğretmenlik öğrenimi gören öğrencilere uygulamışlardır. Gerçeklik şoku beklentisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini analiz edilmiştir. Ankara'da bulunan bir kamu üniversitesine bağlı eğitim fakültesinin üç farklı öğretmenlik lisans bölümünde eğitime devam eden 234 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarında gerçeklik şoku beklentisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçeklik şoku beklentisi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Adayların eğitim aldıkları bölümler, yerleşim yerleri ve aylık harcama tutarları değişkenleri ile gerçeklik şoku beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe (2016) çalışmalarında göreve yeni başlamış ortaokul matematik öğretmenlerinin hangi zorluklarla karşılaştıklarını incelemiştir. Türkiye'nin sosyoekonomik açıdan düşük sayılabilecek bölgelerinde 13 farklı üniversiteden mezun olarak göreve başlamış olan toplam 23 öğretmen ile görüşmeler tasarlanmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve zaman yönetiminde, öğrencilerine rehberlik yapmada, velilerle ilişkilerde ve okulların kağıt işlerini yürütmeye sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunların yanında alan öğretiminde, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili konuları ve seçmeli dersleri öğrencilere aktarmada, öğrenci merkezli metotları kullanmada ve değişik düzeylerdeki öğrencilere ders anlatımında sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretimde teknolojik araçları kullanmada, farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmada, ders materyali tasarlamakta ve özellikle 5.sınıf öğrencilerine ders anlatımında zorlandıkları da tespit edilmiştir.

Güvendir (2017) araştırmasında mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ağrı, Hakkâri, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Mardin, Siirt, Bitlis, Şırnak, Diyarbakır, Muş ve Van illerinde bir eğitim yılı boyunca ilk atama yeri olarak görev yapan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlere gönderilen yazılı metinler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar yeni öğretmenlerin bölgelerindeki sosyokültürel yapıya ve fiziksel koşullara uyum sağlama konusunda zorlandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, görev yaptıkları okullarında eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede sorunlar yaşadıklarını ve lisans eğitimleri boyunca oluşturdukları beklentileriyle görev yaptıkları sürede yaşadıklarının birbiriyle çeliştiğini ifade etmişlerdir.

2.4. Gerçeklik Şoku ile İlgili Uluslararası Çalışmalar

Rivkin, Hanushek ve Kain (2005) çalışmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında sınıflarının gösterdiği başarı seviyelerinin takip eden yıllara göre çok daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin %14'lük kısmı çalıştıkları kurumlarını değiştirmeyi ve %15'lik kısmı ise mesleklerinden birinci yıl sonunda ayrılmayı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Smith ve Ingersoll (2004) araştırmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin destek, oryantasyon ve rehberlik programları ile mesleklerine uyum sağlama

süreçlerini incelemişlerdir. Yeni öğretmenlerin rehber öğretmenlerle desteklenmesi ve öğretmenlerin örgütsel faaliyetleri birlikte yapmaları gibi yaklaşımları benimsemenin, öğretmenlerin başka bir okula geçmelerine veya mesleği terk etmelerine engel olabileceği sonucuna varılmıştır. Aksi durumda kendini mesleğinde yetersiz hisseden, örgütsel destek göremeyen veya beklentileriyle gerçek durumların örtüşmediği durumlar içinde olan yeni öğretmenin, kurumunu değiştirme hatta öğretme işini bırakma kararı alabileceği saptanmıştır.

Melnick ve Meister (2008) araştırmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerle tecrübeli öğretmenleri; sınıf yönetimi, zaman yönetimi ve iş yükü, veli ilişkileri ve dersle ilgili hazırlık ile yönünden karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Sınıf yönetimi ve veli ilişkileri bakımından iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, derse hazırlık ve zaman yönetimi bakımından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu araştırma rehber öğretmenlerin aday öğretmenlerin hazırlanmalarından sorumlu olduklarını ayrıca okuldaki tüm personelin yeni öğretmenlerin mesleki yönlendirme ve gelişimlerinin sağlanmasında yol göstermeleri gerektiğini önemle belirtmiştir.

Hover ve Yaeger (2004) çalışmalarında tarih öğretiminde verilebilecek en iyi uygulamaların farklı unsurlarını tartışmışlardır. Üç farklı koşulda eğitim veren üç ortaöğretim öğretmenin karşılaştıkları sorunları inceleyen araştırmacılar, yeni öğretmenlerin ve lisans öğrenimi gören öğretmen adayların eğitimlerinde kullanılabilecek yöntemler, dersler ve öğretim kararlarını analiz etmişlerdir. Ayrıca yeni öğretmenlerin meslektaşlarından destek görmemelerinin uyum sürecini zorlaştıran bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Caires, Almeida ve Martins (2009) öğretmen adaylarının sosyo-duygusal deneyimlerine odaklanmışlardır. Araştırma grubunu 224 aday öğretmenden oluşmuştur. Çalışmanın bulguları cinsiyet, eğitim durumu, 4.sınıf notu ve okul deneyiminin öğretmenlerin uyum ve memnuniyetlerini artan oranda etkilediğini göstermiştir. Aday öğretmenlerin sosyo-duygusal uyumlarının belirleyicisi olan faktörler arasında okul kaynakları ve kaynakların kabulü, danışman öğretmen rehberliği ve desteği ile mesleki yeterlilik duygusu sayılmıştır.

Fantilli ve McDougall (2009) birçok yeni öğretmenin lisans programından mezun olup görevine başladıktan ilk üç yıl sonra mesleklerini terk ettiklerini belirterek

konunun önemine dikkat çekmişlerdir. Kuzey Amerika'da yaygın olarak görülen bu durumu Kanada'da bir üniversitenin iki yıllık öğretmenlik programından mezun olan beş öğretmen üzerinde incelemişlerdir. Eğitimcilerin yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları tanımaları ve onlara destek vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar mesleki gelişimleri için yönetsel liderlik anlayışının, rehber öğretmenlik uygulamalarının, etkin işe alma uygulamalarının ve okul çevresinin desteğinin olumlu faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere ve uygulanaşına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Muş ili resmi liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin gerçeklik şoku ve örgütsel tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütölen bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkişel tarama modeli Can (2014, s.9) tarafından “iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösteren” bir model olarak ifade edilmektedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

3.2.1. Evren ve Örneklemin Özellikleri

Araştırmanın evrenini Muş ili merkez ilçesinde görevli resmi lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okulların internet sitelerinden alınan bilgilere göre Muş merkez ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 20 lisede toplam 755 görevli öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın evrenini Muş merkezdeki 20 resmi lisede görev yapmakta olan 755 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada evreni temsil edecek örneklemin seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle evrendeki alt grupların temsil gücünün artırılması hedeflenmiştir (Balcı, 2005, s.85). Araştırmada evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında %95 güven aralığı ($\alpha=0.05$ lik kabul edilebilir hata) temel alınmıştır. Hesaplamalar sonucunda örneklem büyüklüğünün 255 olması gerektiği bulunmuştur (Cochran, 1962, aktaran, Balcı, 2005, s.95). Muş merkez ilçesinde bulunan 20 okuldan elde edilen veriler, her bir okulun evreni temsil etme yüzdesine dikkat edilerek toplanmıştır. Oluşturulan alt tabakalardan birim seçme işlemi ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sırasında yaşanabilecek sorunlar ve veri kayıpları göz önüne alınarak yaklaşık 500 veri toplama aracı okullardaki öğretmenlere dağıtılmıştır. Okullarda dağıtımı gerçekleştirilmiş olan veri toplama araçlarından 376’sı geri dönmüş, 367

tanesisinin ise analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir. Tablo 3.1’de evren ve örneklem hakkında sayısal bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3.1: Araştırmanın Evren ve Örneklemi

<i>Okul Türü</i>	<i>Okul Adı</i>	<i>Evren</i>	<i>Hesaplanan Örneklem Sayısı</i>	<i>Dağıtılan Ölçek Sayısı</i>	<i>Değerlendirilen Ölçek Sayısı</i>
Fen, Sosyal Bilimler ve Anadolu Liseleri	İbni Sina Anadolu Lisesi				
	Muş Anadolu Lisesi				107
	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Sosyal Bilimler Lisesi			120	
	Muş Fen Lisesi				
	İMKB Anadolu Lisesi				%29.2
	Erentürk Öz Şeker Anadolu Lisesi				
Güzel Sanatlar, Spor, Çok Programlı ve Mesleki-Teknik Liseleri	Muş Spor Lisesi				
	Alparslan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi				
	Fatma Aliye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi				191
	Sungu Eğitimciler Çok Programlı Anadolu Lisesi				
	Rekabet Kurumu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi			260	
	Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi				
	Selcen Hatun Kız Teknik ve Meslek Lisesi				
	Yaygın Çok Programlı Anadolu Lisesi				%52
	Nusret Sarman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi				
	Muş Güzel Sanatlar Lisesi				
İmam-Hatip Liseleri	Muş İlci İnşaat Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi				69
	Selahaddin Eyyübi Anadolu İmam Hatip Lisesi			120	
	Muş Anadolu İmam Hatip Lisesi				%18.8
TOPLAM		755	255	500	367

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi (kıdem) ve görev yaptığı okul türü değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	183	49.9
	Erkek	184	50.1
Medeni Durum	Evli	174	47.4
	Bekar	193	52.6
Eğitim Durumu	Lisans	303	82.6
	Lisansüstü	64	17.4
Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi (kıdem)	Bir yıldan az	55	15
	1-2 yıl arası	87	23.7
	3-4 yıl arası	108	29.4
	Beş yıl ve üzeri	117	31.9
Okul Türü	Fen, Sosyal Bilimler ve Anadolu Liseleri	107	29.2
	Güzel Sanatlar, Spor, Çok Programlı ve Mesleki-Teknik Liseler	191	52
	İmam-Hatip Liseleri	69	18.8

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm: Katılımcılara ait demografik bilgilerin bulunduğu sekiz maddeden oluşan kişisel bilgi formu

İkinci bölüm: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş, 5'li likert tipinde hazırlanmış, 15 madde ve üç alt boyuttan oluşan "Gerçeklik Şoku Ölçeği"

Üçüncü bölüm: Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş; Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmış, 5'li likert tipinde hazırlanmış, 22 madde ve üç alt boyuttan oluşan "Tükenmişlik Ölçeği"

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, meslekteki hizmet yılı, kurumdaki hizmet yılı, eğitim durumu ve kurum türü gibi demografik bilgilerini edinmek amacıyla hazırlanmış bir formdur.

3.3.2. Gerçeklik Şoku Ölçeği

3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Göreve yeni başlamış, başka bir ifadeyle mesleğinin ilk yıllarında (ilk iki yıl içinde) olan öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokunun ölçülmesine olanak tanıyan bir ölçek geliştirebilmek için öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulurken “gerçeklik şoku” kavramına ilişkin alanyazından yararlanılmıştır (Carroll, 2007; Duchschner, 2009; Moir, 1999; Scott, 1992; Veenman, 1994). Bununla birlikte uluslararası alanyazında gerçeklik şoku beklentisinin ölçüldüğü, dokuz maddeden oluşanve öğretmen adaylarına uygulanan bir ölçeğe rastlanmış; ilgili ölçek maddelerinden de faydalanılmıştır (Kim ve Cho, 2014). İfadelerin açık ve anlaşılır yazılmasına özen gösterilmiş, cümleler tek bir davranışı ölçecek şekilde oluşturulmuştur. Bununla beraber yanıtlayan kişiyi yönlendirici ifadelerden kaçınılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 30 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.2.2. Kapsam - Dil Geçerliliği

Gerçeklik Şoku Ölçeği'nin kapsam geçerliliğinin sağlanması için, oluşturulan madde havuzu alan uzmanlarına sunulmuş, ifadelerin anlaşılır olup olmadığının test edilmesi için öğretmenlerden yardım istenmiştir. Bu kapsamda 5 alan uzmanına¹, 1 dil uzmanına ve 5 öğretmene başvurulmuştur. Alan ve dil uzmanlarıyla yapılan çalışmalar sonucunda 20 ifadeden oluşan denemelik ölçek oluşturulmuştur.

Oluşturulan ölçeğin, 5'li likert tipinde hazırlanması uygun bulunmuş, “Kesinlikle Katılmıyorum(1)” - ‘Katılmıyorum(2)’ - ‘Orta Düzeyde Katılıyorum(3)’ - ‘Katılıyorum(4)’ - ‘Kesinlikle Katılıyorum(5)” biçiminde derecelendirilmiştir. Madde havuzunda aynı davranışı ölçen ifadelerin alt alta gelmemesine dikkat edilmiş, karışık bir şekilde sıralanmıştır. İlgili aşamalara dikkat edilerek oluşturulan denemelik ölçek, ön uygulama için hazır hale getirilmiştir.

¹ Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğretim üyeleri Doç. Dr. Murat Özdemir, Doç. Dr. Şaduman Kapusuzoğlu ve Yrd. Doç. Dr. Didem Koşar; Gazi Üniversitesi EYTPE Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural; Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Görevlisi Dr. Savaş Ceylan'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

3.3.2.3. Uygulama

Öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında yaşadıkları gerçeklik şokunu ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçek, 2014-2015 öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 119 öğretmene uygulanmış, 112 verinin kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir. Toplanan veriler SPSS 20.0 programı ile test edilmiş, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine 1; “Katılmıyorum” seçeneğine 2; “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine 3; “Katılıyorum” seçeneğine 4; “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine 5 puan verilerek kodlamalar yapılmıştır.

3.3.2.4. Madde Analizleri

3.3.2.4.1. Madde -Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi

Resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yapılan pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere, maddelerin aynı yapıya yönelik olup olmadığını test etmek için madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmış, Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Maddelere ait korelasyon katsayıları, Tablo 3.3.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.3: Gerçeklik Şoku Ölçeğine Ait Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

<i>Madde</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>	<i>Madde</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>
1	435	11	367
2	437	12	510
3	433	13	499
4	499	14	291
5	258	15	369
6	344	16	415
7	430	17	445
8	458	18	409
9	450	19	357
10	419	20	290

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere, madde – toplam korelasyon katsayı değerleri .26 ile .51 arasında değişmekte, 5., 14. ve 20. maddelere ait korelasyon katsayılarının diğer maddelere göre düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilgili maddelerin ölçekten atılıp atılmayacağına yönelik karar, diğer analiz sonuçlarıyla birlikte ele alınarak verilmiştir.

3.3.2.4.2. Madde Ayırt Edicilik Gücüne Dayalı Madde Analizi

İlgili kavrama yönelik özelliğe sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırt etme gücünün ölçülmesi için madde ayırt edicilik gücüne dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla iki grup ortalamaları arasındaki farklar test edilmiştir. Alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları, “bağımsız gruplar t-testi” ile sınanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen ortalamalar, küçükten büyüğe doğru sıralanmış, 30 öğretmenden oluşan alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Tablo 3.4'te, alt üst gruplar arası farklar ve anlamlılık düzeyleri sunulmaktadır.

Tablo 3.4: Madde Ayırt Edicilik Gücüne Dayalı Madde Analiz Sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	Alt Grup	30	2,17	1,315	-3,393	.001
	Üst Grup	30	3,33	1,348		
2	Alt Grup	30	2,90	1,125	-5,564	.000
	Üst Grup	30	4,43	1,006		
3	Alt Grup	30	2,03	,718	-5,803	.000
	Üst Grup	30	3,37	1,033		
4	Alt Grup	30	2,13	,900	-7,803	.000
	Üst Grup	30	3,87	,819		
5	Alt Grup	30	1,40	,675	-4,157	.000
	Üst Grup	30	2,33	1,028		
6	Alt Grup	30	1,97	,999	-4,319	.000
	Üst Grup	30	3,27	1,311		
7	Alt Grup	30	2,63	,999	-4,309	.000
	Üst Grup	30	3,80	1,095		
8	Alt Grup	30	1,83	1,020	-5,437	.000
	Üst Grup	30	3,20	,925		
9	Alt Grup	30	1,47	,571	-6,049	.000
	Üst Grup	30	2,80	1,064		
10	Alt Grup	30	2,90	,960	-4,943	.000
	Üst Grup	30	4,13	,973		
11	Alt Grup	30	3,77	1,040	-5,278	.000
	Üst Grup	30	4,83	,379		
12	Alt Grup	30	2,17	,913	-8,782	.000
	Üst Grup	30	4,13	,819		
13	Alt Grup	30	2,03	1,098	-5,691	.000
	Üst Grup	30	3,53	,937		
14	Alt Grup	30	2,70	1,393	-4,117	.000
	Üst Grup	30	4,03	1,098		
15	Alt Grup	30	1,37	,615	-5,668	.000
	Üst Grup	30	2,90	1,348		
16	Alt Grup	30	3,57	1,357	-5,086	.000
	Üst Grup	30	4,87	,346		
17	Alt Grup	30	2,13	,900	-5,698	.000
	Üst Grup	30	3,70	1,208		
18	Alt Grup	30	2,93	,980	-6,053	.000
	Üst Grup	30	4,33	,802		
19	Alt Grup	30	1,50	,682	-3,045	.000
	Üst Grup	30	2,37	1,402		
20	Alt Grup	30	1,70	,837	-4,947	.000
	Üst Grup	30	3,17	1,392		

Tablo 3.4'te gruplar arası farklılıklara ait t-testi değerlerinde, her soruya yönelik alt ve üst gruplara ait ortalamalar arası farkın, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

3.3.2.5. Geçerlik Çalışması: Faktör Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için KMO ve Bartlett Testi yapılmıştır. KMO ve Bartlett Testine ait veriler, Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Ölçeğe Ait KMO Ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterliliği	.71
χ^2	636.408
<i>Barlett Testi</i>	
<i>df</i>	190
<i>p</i>	.000

Tablo 3.5'te, Gerçeklik Şoku Ölçeği'ne ait Bartlett Testi sonucunun, .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2= 636.408 / p<0.001$]. Örneklem büyüklüğü için hesaplanan KMO değerinin ise, kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.126). Bu değerlere göre Gerçeklik Şoku Ölçeği'nin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Gerçeklik Şoku Ölçeği'nin yapı geçerliğinin test edilebilmesi için Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Bu amaçla Varimaks Rotasyonu uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde maddelere ait faktör yükünün .45'den büyük olması, iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.124). Bu çalışmada yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; 1., 5., 14., 16. ve 20. maddelere ait faktör yüklerinin bu değer in oldukça altında olduğu görülmüştür. Bu maddelerden 5., 14. ve 20. maddelere ait madde-toplam korelasyon değerlerinin de düşük olduğu göz önünde alındığında, analizlerin maddeler ölçekten teker teker çıkarılarak tekrarlanmasına karar verilmiştir. Yapılan analizlerde her defasında ilgili maddelere ait faktör yüklerinin .45'in altında olduğu, yapı geçerliğini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu nedenle alan uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda, ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra özdeğeri 1.00'den büyük olan 3 faktör hesaplanmış, 15 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Tablo 3.6'da nihai ölçeğe ait faktör yükleri ve açıklanan varyanslar gösterilmektedir.

Tablo 3.6: Maddelere İlişkin Faktör Deseni, Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükü</i>	<i>Açıklanan Varyans (%)</i>
Faktör 1: Okul Beklentileri ile Uyuşamama		
13. Gerçekleştireceğimi düşündüğüm roller ile okulumun benden beklediği roller arasında uyumsuzluk yaşadım.	,733	
8. Okuldaki görevlerimi (bürokratik işler, sınav kağıtları... vb.) yerine getirirken zamanı etkili kullanma konusunda zorlandım.	,669	
17. Okulumun var olan iş yapma kültürü ile değerlerimin uyuşmadığını gördüm.	,640	
18. Mevzuatın belirlediği okul kurallarının yaratıcılığımı kısıtladığını düşündüm.	,633	
9. Görevimin gerektirdiklerini (okul beklentilerini) var olan yeteneklerimle gerçekleştiremeyeceğimi düşündüm.	,624	
		18.00
Faktör 2: Yetersizlik Duygusu Yaşama		
4. Üniversitede kazandığım öğretmenlik meslek becerilerini, sınıfta kullanmakta zorlandım.	,781	
12. Üniversite öğrenimim boyunca kazandığım bilgileri sınıf ortamına uyarlamakta güçlük çektim.	,774	
2. Üniversitede öğrendiğim <u>öğretim yöntemlerini</u> uygulamak (zaman yetersizliği, yoğun program gibi nedenlerle) düşündüğümden zor oldu.	,609	
19. Okulun etkin bir üyesi olabileceğime yönelik inancımı kaybettim.	,586	
15. Görevimin gerektirdiği iş yüküyle baş edemeyeceğimi düşündüm.	,483	
		17.11
Faktör 3: Sınıf Yönetiminde Zorlanma		
10. Tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verecek bir ders planı uygulamakta zorlandım.	,731	
3. Öğrencilerin dikkatini derse çekmede zorluk yaşadım.	,641	
6. Sınıfta zamanı etkili kullanmada (günlük planın yetiştirilmesi, beklenmeyen durumlar vb.) güçlükler yaşadım.	,627	
7. İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmek düşündüğümden (teori-uygulama farklılığı) zor oldu.	,589	
11. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin beklentilerimin altında olduğunu gördüm.	,496	
		15.23
	Toplam Varyans	50.34

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda hazırlanan Gerçeklik Şoku Ölçeği'nin; 15 madde, 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin üç boyutu varyansın %50.34'ünü açıklamaktadır.

3.3.2.6. Güvenirlik Çalışması

Gerçeklik Şoku Ölçeğinin güvenirliliği Cronbach Alfa Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörüne ait güvenirlilik katsayısı .74, ikinci faktörüne ait güvenirlilik katsayısı .73 ve üçüncü faktörüne ait güvenirlilik katsayısının .68 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamına ait güvenirlilik katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında, gerçeklik şoku ölçeğinin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.171). Gerçeklik Şoku Ölçeği'ne ait faktörler ve bu faktörlere ait maddeler Tablo 3.7'de sunulmaktadır.

Tablo 3.7: Gerçeklik Şoku Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

	ALT BOYUTLAR	MADDE NO
Gerçeklik Şoku	<i>Okul Beklentileriyle Uyuşamama</i>	6,7,11,13,14
	<i>Yetersizlik Duygusu Yaşama</i>	1,3,10,12,15
	<i>Sınıf Yönetiminde Zorlanma</i>	2,4,5,8,9

3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik seviyelerini ölçmek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ergin (1992) ölçeğinin uyarlama çalışmalarında, ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre üç boyutlu bir yapı elde etmiştir. Ölçeğinin güvenirliliği için ise iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirliliği olmak üzere iki yöntem uygulamıştır. İçtutarlık katsayıları sırasıyla *duygusal tükenme* için .90; *duyarsızlaşma* için .79 ve *kişisel başarı* için .71 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirliliklerinin ise sırasıyla; .82, .60, .80 olduğu görülmüştür. Tükenmişlik ölçeğine ait genel bilgiler Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Örgütsel Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

	ALT BOYUTLAR	MADDE NO
Örgütsel Tükenmişlik	<i>Duygusal Tükenme</i>	1,2,3,6,8,13,14,16,20
	<i>Duyarsızlaşma</i>	5,10,11,15,22
	<i>Kişisel Başarı</i>	4,7,9,12,17,18,19,21

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Uygulamaya hazır hale getirilen veri toplama araçlarının Muş ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izinleri alınmıştır. İlgili izinler Ek-1 ve Ek-3'de sunulmuştur. Verilerin toplanmasında öğretmenlerin gönüllü olması esas alınmış, ölçeklerin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Araştırmanın örnekleminde (367 öğretmen) toplanan verilerle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, veri toplama araçlarının bu araştırma için geçerli ve güvenilir araçlar olup olmadığı test edilmiştir. Aşağıda ölçeklere ait doğrulayıcı faktör analizleri (geçerlik) ve hesaplanan Cronbach alfa (α) katsayıları (güvenirlik) sunulmuştur.

3.4.1. Uygulanan Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.4.1.1. Gerçeklik Şoku Ölçeği

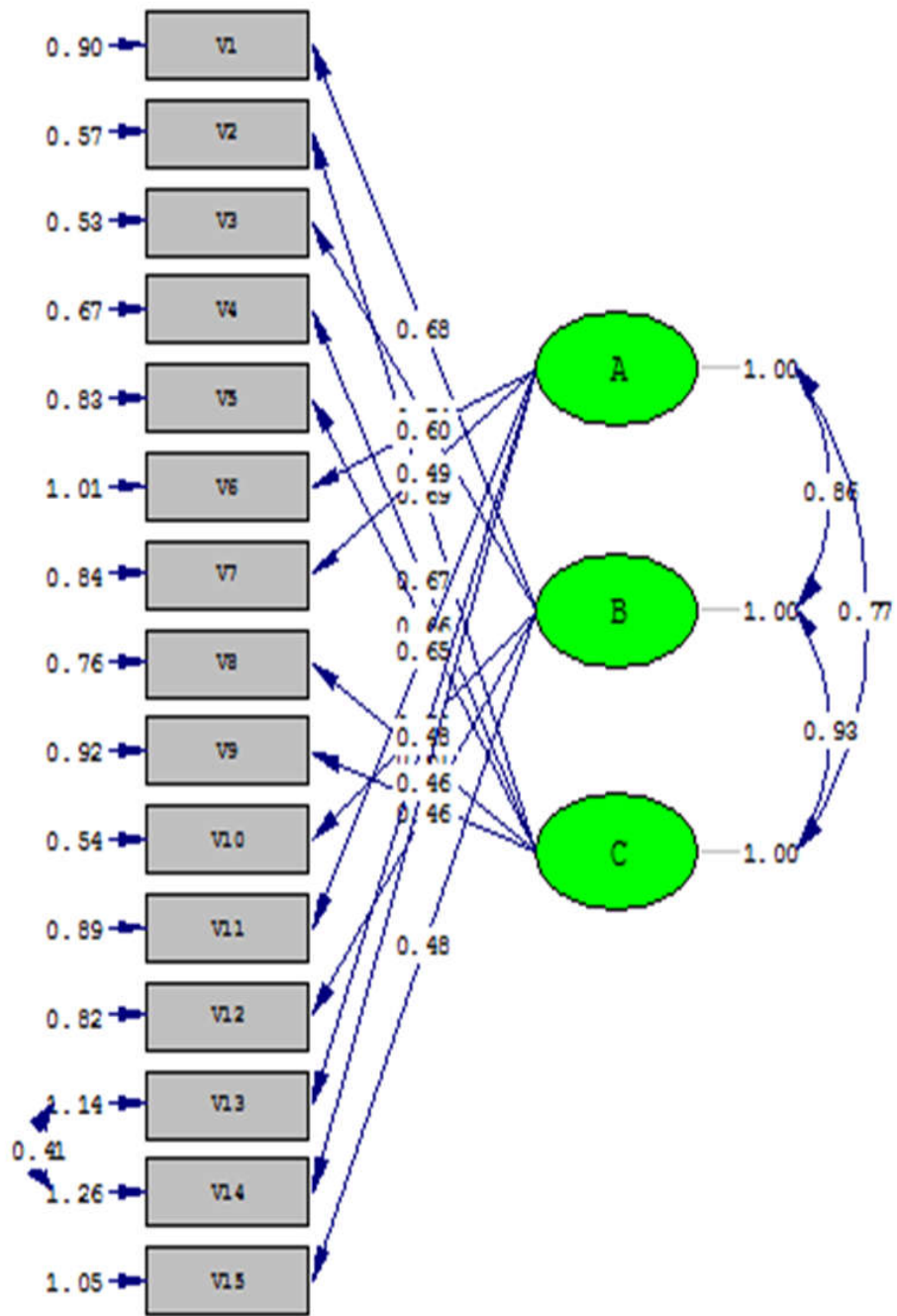
Üç boyutlu Gerçeklik Şoku Ölçeği'nin bu araştırma için geçerli bir araç olup olmadığının test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, güvenilirliği için Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. DFA değerleri Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9: Gerçeklik Şoku Ölçeği DFA ve Cronbach Alfa Değerleri

χ^2	<i>Sd</i>	χ^2/Sd	<i>RMSEA</i>	<i>RMR</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>
284.21	85	3.34	0.080	0.07	0.91	0.94	0.94	0.88	0.88
Cronbach alfa (α)									
Genel							0.84		
Okul Beklentileri ile Uyuşamama							0.62		
Yetersizlik Duygusu Yaşama							0.69		
Sınıf Yönetiminde Zorlanma							0.69		

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, Gerçeklik Şoku Ölçeği'ne ilişkin uyum iyiliği değerleri [$\chi^2 = 284.21$; $Sd = 85$; $\chi^2/Sd = 3.34$; $AGFI = 0.88$; $GFI = 0.88$; $NFI = 0.91$; $CFI = 0.94$; $IFI = 0.94$; $RMR = 0.07$; $RMSEA = 0.080$] olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach alfa (α) değeri ölçeğin geneli için $\alpha = .84$; birinci boyut için $\alpha = .62$; ikinci boyut için $\alpha = .69$ ve üçüncü boyut için $\alpha = .69$ olduğu görülmüştür.

Hesaplanan uyum iyiliği değerleri ve güvenirlik katsayıları bütün olarak değerlendirildiğinde Gerçeklik Şoku leği'nin Muş ili merkez ilçede yapılan bu araştırma için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (okluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.275; Büyüköztürk, 2011, s.171). Şekil 3.1'de Gerçeklik Şoku leği'ne ait path diagramı verilmiştir.



Chi-Square=284.21, df=85, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

Şekil 3.1: Gerçeklik Şoku Ölçeğine Ait Path Diyagramı

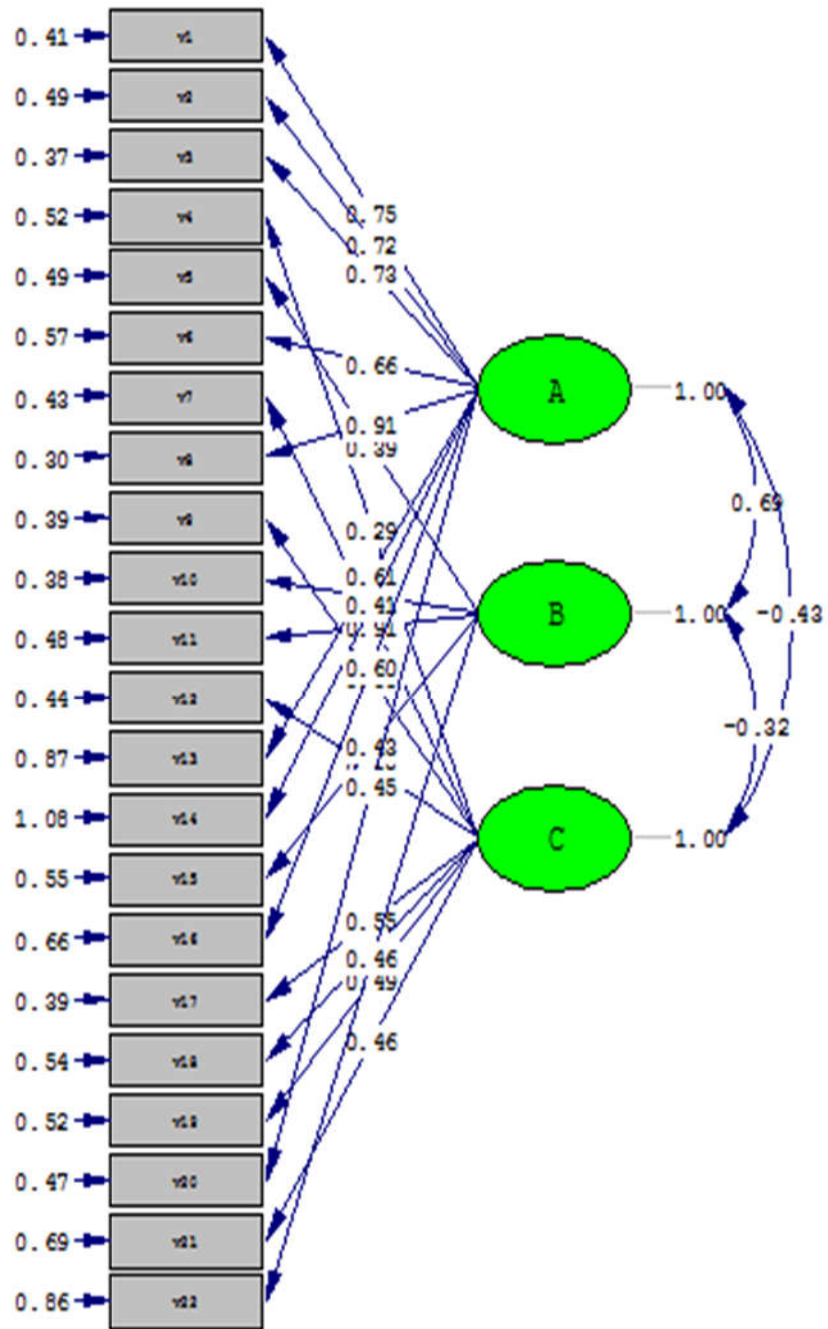
3.4.1.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Üç boyutlu Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin bu araştırma için geçerli bir araç olup olmadığının test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, güvenilirliği için Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. DFA değerleri Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10: Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ne Ait DFA Ve Cronbach Alfa Değerleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
514.82	206	2.49	0.06	0.06	0.93	0.96	0.96	0.89	0.86
Cronbach alfa (α)									
Genel						0.76			
Duygusal Tükenme						0.86			
Duyarsızlaşma						0.73			
Kişisel Başarı						0.78			

Tablo 3.10'da görüldüğü üzere, Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin uyum iyiliği değerleri [$\chi^2 = 514.82$; Sd= 206; $\chi^2/Sd = 2.49$; AGFI =0.86; GFI=0.89; NFI= 0.93; CFI= 0.96; IFI= 0.96; RMR= 0.06; RMSEA= 0.06] olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach alfa (α) değeri ölçeğin geneli için $\alpha = .76$; birinci boyut için $\alpha = .86$; ikinci boyut için $\alpha = .73$ ve üçüncü boyut için $\alpha = .78$ olduğu görülmüştür. Hesaplanan uyum iyiliği değerleri ve güvenilirlik katsayıları bütün olarak değerlendirildiğinde Tükenmişlik Ölçeği'nin Muş ili merkez ilçesinde yapılan bu araştırma için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.275; Büyüköztürk, 2011, s.171). Şekil 3.2'de Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ne ait path diyagramı sunulmaktadır.



Chi-Square=514.82, df=206, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Şekil 3.2: Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ne ait Path Diyagramı

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Çalışmada toplanan verilerin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisi ile analiz edileceğini belirleyebilmek için verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 3.11’de verilerin normal dağılım analizlerine yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.11: Normal Dağılım Analizlerine Ait Analiz Değerleri

Değişken	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
<i>Gerçeklik Şoku</i>	0.189	-0.076
<i>Örgütsel Tükenmişlik</i>	0.092	1.638

Çeşitli kaynaklarda -2 ile 2 arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip olan verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Trochim ve Donnelly, 2006). Tablo 3.11’deki çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında bu çalışmanın normal dağıldığı görülmüştür. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılmıştır. Verilerin çözülmesi esnasında gerçeklik şoku ölçeğinde, katılımcıların ölçeğe verdikleri “*Kesinlikle Katılmıyorum*” yanıtı için 1, “*Katılmıyorum*” yanıtı için 2, “*Orta Düzeyde Katılıyorum*” yanıtı için 3, “*Katılıyorum*” yanıtı için 4 ve “*Kesinlikle Katılıyorum*” yanıtı için 5 puan verilmiştir. Örgütsel tükenmişlik ölçeğinde ise, katılımcıların ölçeğe verdikleri “*Hiçbir Zaman*” yanıtı için 1, “*Çok Nadir*” yanıtı için 2, “*Bazen*” yanıtı için 3, “*Çoğu Zaman*” yanıtı için 4, “*Her Zaman*” yanıtı için 5 puan verilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar, 1.00-1.79 arasında ise *çok düşük*; 1.80-2.59 arasında ise *düşük*; 2.60-3.39 arasında ise *orta*; 3.40-4.19 arasında ise *yüksek*; 4.20-5.00 arasında ise *çok yüksek* olarak yorumlanmıştır. Bununla birlikte, iki ana değişkenin katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi (kıdem) ve görev yaptığı okul türü açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için, iki alt grubu bulunan değişkenlerde (cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu) bağımsız örneklem t testi; üç ya da daha fazla alt grubu bulunan değişkenlerde

ise (kıdem, okul türü) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarında hesaplanan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ise Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Öğretmenlerin gerçeklik şoku ve örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları yorumlanırken Tablo 3.12’de belirtilen sınırlardan faydalanılmıştır.

Tablo 3.12: Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar

<i>Korelasyon Katsayısı</i>	<i>Değerlendirme</i>
0.00 – 0.30	Düşük düzeyde ilişki
0.30 – 0.70	Orta düzeyde ilişki
0.70 – 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Kaynak: Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.*(13.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi analiz sonucunda çıkan korelasyon katsayıları mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 değerleri arasında ise *düşük* düzeyde, 0.30 ile 0.70 değerleri arasında ise *orta* düzeyde, 0.70 ile 1.00 arasında ise *yüksek* düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır.

Son olarak katılımcıların gerçeklik şoku düzeylerinin örgütsel tükenmişlik düzeylerini ne derecede yordadığını belirleyebilmek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin İncelenmesi

Muş merkez ilçesinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Gerçeklik Şoku Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
<i>Gerçeklik Şoku (Genel)</i>	367	2,88	,611
<i>Okul Beklentileriyle Uyuşamama</i>	367	2,75	,724
<i>Yetersizlik Duygusu Yaşama</i>	367	2,75	,725
<i>Sınıf Yönetiminde Zorlanma</i>	367	3,15	,710

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere gerçeklik şoku düzeyine ait genel ortalamanın orta düzeyde ($\bar{x}=2.88$) olduğu saptanmıştır. Gerçeklik şoku düzeylerinin alt boyutlarına bakıldığında ise *okul beklentileriyle uyuşamama* ve *yetersizlik duygusu yaşama* boyutlarının orta ($\bar{x}=2.75$); *sınıf yönetiminde zorlanma* boyutunun ise yine orta ($\bar{x}=3.15$) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin en fazla sınıf yönetiminde zorlanma boyutunda gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ele alındığı çalışmalarda, sınıf yönetimi konusunda çeşitli zorlukların yaşandığı tespit edilmiştir (Öztürk ve Yıldırım, 2013; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe, 2016; Melnick ve Meister, 2008). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre gerçeklik şokunun en fazla *sınıf yönetiminde zorlanma* alt boyutunda olması, ilgili çalışmalardan çıkarılan sonuçlarla paralellik göstermiştir. Başka bir ifadeyle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik bilgilerinin, gerçek hayatta karşılaştıkları sınıf yaşantılarını birebir karşılayamadığı bu nedenle de öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıklarını söylemek mümkündür. Yapılan farklı çalışmalarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunların, iş yükü konusunda zorlanma (Öztürk ve Yıldırım, 2013) ve mesleki yeterliliklerini geliştirebilmek için okul idaresi ile rehber öğretmenlerden yeterince destek alamama (Sarı ve Altun, 2015; Smith ve

Ingersoll, 2004) konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine ve okuldaki idari işlerin daha etkin nasıl yapılacağına yönelik destek görememelerine ilişkin bu sorunlar, onların ilk yıllarında yetersizlik duygusu yaşamalarının nedenleri arasında gösterilebilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin ilk yıllarında yetersizlik duygusu yaşadıklarını belirtmeleri, bu tür sorunların yaşanmış olmasına bağlanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşanan en önemli gerçeklik şoku boyutlarından biri de okul beklentileriyle uyuşmamadır. Yapılan farklı çalışmalarda, aday öğretmenlerin kurumsal ve sosyal uyum sorunu yaşadıklarına (Öztürk ve Yıldırım, 2013), üst yönetimin onların yaratıcı görüş ve önerilerine yeterince cevap veremediğine (Sarı ve Altun, 2015) ve okulun beklediği bürokratik işlemlerde öğretmenlerin talebi karşılayamadığına (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe, 2016) dikkat çekilmiştir. Güvendir (2017) ise öğretmenlerin lisans eğitimlerinde mesleğe yönelik geliştirdikleri beklentilerin, gerçek ortamdaki yaşantılarıyla benzeşmediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin okulda yapmak istedikleri ile okulun öğretmenlerden bekledikleri arasında uyum sorunu yaşanabilmektedir. Bu çalışma bulgularında da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşmamama boyutunda gerçeklik şoku yaşamaları, bahsedilen nedenlere bağlanabilir.

4.2. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gerçeklik şoku düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve okul türü değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkene Göre İncelenmesi

Katılımcıların gerçeklik şoku geneli ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Gerçeklik Şoku (Genel)	Kadın	183	2,9140	,57446	,849	365	,396
	Erkek	184	2,8598	,64649			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Kadın	183	2,7607	,69297	,241	365	,810
	Erkek	184	2,7424	,75672			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Kadın	183	2,8011	,67139	1,178	365	,240
	Erkek	184	2,7120	,77464			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	183	3,1803	,68616	,745	365	,457
	Erkek	184	3,1250	,73524			

Tablo 4.2 incelendiğinde lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyi cinsiyet ($t(365) = 0.849, p > .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Bununla beraber gerçeklik şoku alt boyutlarının da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin adaylık döneminde karşılaştıkları sorunları araştıran çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların hiçbirinin cinsiyet ile anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (Toker Gökçe, 2013; Taneri ve Ok, 2014). Bu sonuç araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Başka bir çalışmada aday öğretmenler arasında kadınların sosyo-duygusal deneyimlerinde erkeklere göre daha çok zorluk yaşadığı belirtilmiştir (Caires, Almeida ve Martins, 2009). Bu durumda cinsiyet değişkeninin gerçeklik şoku üzerinde farklı görünümü olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların gerçeklik şoku geneli ve alt boyutlarının medeni durum değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Gerçeklik Şoku (Genel)	Evli	174	2,8272	,58048	-1,779	365	,076
	Bekar	193	2,9406	,63470			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Evli	174	2,6540	,69053	-2,464	365	,014*
	Bekar	193	2,8394	,74506			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Evli	174	2,7011	,72119	-1,387	365	,166
	Bekar	193	2,8062	,72741			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Evli	174	3,1264	,68720	-,669	365	,504
	Bekar	193	3,1762	,73233			

* $p < 0.05$

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyinin medeni durum ($t(365)=-1,779$, $p > .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bununla beraber gerçeklik şoku alt boyutlarından *yetersizlik duygusu yaşama* ve *sınıf yönetiminde zorlanmanın* medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Ancak *okul beklentileriyle uyuşamama* boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür ($t(365) = -2,464$, $p < .05$). Buna göre bekar öğretmenlerin ($\bar{x}=2.84$) okul beklentileriyle uyuşamama düzeylerinin evli öğretmenlere ($\bar{x}=2.65$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında aday öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar ve medeni durum ilişkisini ele alan çalışmalara rastlanamamış olsa da, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunlar ile medeni durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan birinde köyde görev yapan öğretmenlerin *çevresel koşullar*, *köy halkıyla etkileşim*, *mesleki memnuniyet*, *rehberlik*, *araç-gereç* ve *onarım*, *barınma* ve *denetim* boyutlarında yaşanan sorunlar üzerinde medeni durumun anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir (Özpinar ve Sarpkaya, 2010). Bir başka çalışmada öğretmenlerin fiziksel ortam ve sosyal-mesleki destek boyutlarında yaşanan sorunlar üzerinde medeni durumun anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir (Elma, 2013). Bu sonuçların araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür. Ancak aynı çalışmanın yönetsel işler, velilerle ilişkiler ve eğitim-öğretim boyutlarında; bekar öğretmenlerin evlilere göre daha

fazla sorun yaşadıkları saptanmıştır. Dolayısıyla medeni durumun farklılık yaratıp yaratmadığının, yaşanan sorunların niteliğine göre değiştiği söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların gerçeklik şoku geneli ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>																																
Gerçeklik Şoku (Genel)	Lisans	303	2,8909	,60450	,275	365	,783																																
	Lisansüstü	64	2,8677	,64772				Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Lisans	303	2,7498	,70878	-,096	365	,924	Lisansüstü	64	2,7594	,80173	Yetersizlik Duygusu Yaşama	Lisans	303	2,7663	,72005	,570	365	,569	Lisansüstü	64	2,7094	,75419	Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Lisans	303	3,1564	,71610	,225	365	,822
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Lisans	303	2,7498	,70878	-,096	365	,924																																
	Lisansüstü	64	2,7594	,80173				Yetersizlik Duygusu Yaşama	Lisans	303	2,7663	,72005	,570	365	,569	Lisansüstü	64	2,7094	,75419	Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Lisans	303	3,1564	,71610	,225	365	,822	Lisansüstü	64	3,1344	,69012								
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Lisans	303	2,7663	,72005	,570	365	,569																																
	Lisansüstü	64	2,7094	,75419				Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Lisans	303	3,1564	,71610	,225	365	,822	Lisansüstü	64	3,1344	,69012																				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Lisans	303	3,1564	,71610	,225	365	,822																																
	Lisansüstü	64	3,1344	,69012																																			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyi, eğitim durumu ($t(365) = 0,275$ $p > .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla beraber gerçeklik şoku alt boyutlarının da eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Buna göre lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre benzer özellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen bir araştırma bulgusuna göre eğitim durumu değişkeni; öğretmenlerin planlamada yaşadıkları güçlükler, okul ve çevreye yönelik yaşadıkları güçlükler ve diğer konularda yaşadıkları güçlükler boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak aynı çalışmada öğretim etkinliklerinde yaşanan güçlükler ve öğrencilerle ilişkilerde yaşanan güçlükler boyutlarında, lisans ve lisansüstü mezunu olanların diğer alanlardan mezun olanlara göre daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Toker Gökçe, 2013). Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Kıdem Değişkene Göre İncelenmesi

Katılımcıların gerçeklik şoku düzeyleri ve alt boyutlarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	,463	3	,154	,410	,746	-
	Gruplariçi	136,353	363	,376			
	Toplam	136,815	366				
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	1,621	3	,540	1,029	,380	-
	Gruplariçi	190,596	363	,525			
	Toplam	192,217	366				
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplararası	2,648	3	,883	1,687	,169	-
	Gruplariçi	189,935	363	,523			
	Toplam	192,582	366				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	,385	3	,128	,253	,860	-
	Gruplariçi	184,510	363	,508			
	Toplam	184,895	366				

Tablo 4.5'ten anlaşılacağı gibi katılımcıların, gerçeklik şoku düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F(3-363) = .410$, $p > .05$). Bununla birlikte gerçeklik şoku alt boyutlarının da ilgili değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle gerçeklik şoku ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların kıdem değişkenine göre benzer özellik gösterdiği saptanmıştır.

Yaşanılan gerçeklik şokunun kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemesi doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni tüm katılımcılara, mesleğe ilk atandıklarında yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyi sorulduğundan benzer veriler elde edilmiş olabilir.

4.2.5. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkene Göre İncelenmesi

Lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ve alt boyutlarının okul türü değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	1,275	2	,638	1,712	,182	-
	Gruplarıçi	135,540	364	,372			
	Toplam	136,815	366				
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	1,639	2	,819	1,565	,210	-
	Gruplarıçi	190,578	364	,524			
	Toplam	192,217	366				
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplararası	3,273	2	1,636	3,146	,044*	1-2
	Gruplarıçi	189,310	364	,520			
	Toplam	192,582	366				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	,338	2	,169	,333	,717	-
	Gruplarıçi	184,557	364	,507			
	Toplam	184,895	366				

* $p < 0.05$

1: Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler Liseleri

2: Mesleki ve Teknik, Spor, Güzel Sanatlar, Çok Programlı Liseler

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi katılımcıların, gerçeklik şoku düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2-364)} = 1.712$, $p > .05$). Bununla birlikte gerçeklik şoku alt boyutlarından *okul beklentileriyle uyuşamama* ve *sınıf yönetiminde zorlanma* boyutlarının, ilgili değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak *yetersizlik yaşama* alt boyutuna ilişkin ortalamaların okul türü bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2-364)} = 3.146$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları anlamlı farkın “Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler Liseleri” (1) ile “Mesleki ve Teknik, Spor, Güzel Sanatlar, Çok Programlı Liseler” (2) arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yetersizlik yaşama alt boyutuna ilişkin ortalamalarının ($\bar{x}=2.89$); Mesleki ve Teknik, Spor, Güzel Sanatlar, Çok Programlı Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=2.67$) anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu görülmüştür.

PISA sonuçlarının okul türlerine göre incelendiği bir çalışmada Fen ve Anadolu liselerindeki öğrencilerin başarı ortalamalarının, mesleki teknik ve diğer lise türlerindeki öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Benzer şekilde ÖSS başarılarıyla okul türlerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada aynı sonuçlara rastlanmıştır (Tamer Çetingül ve Dülger, 2006). Dolayısıyla Fen ve Anadolu liselerindeki öğrenci başarı

düzeyinin daha yüksek olması orada görev yapan öğretmenlerin daha fazla yetersizlik duygusu yaşamalarına sebep olmuş olabilir.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Muş merkez ilçesinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
<i>Örgütsel Tükenmişlik (Genel)</i>	367	2,7545	,38932
<i>Duygusal Tükenme</i>	367	2,3379	,69985
<i>Duyarsızlaşma</i>	367	1,9668	,68320
<i>Kişisel Başarı</i>	367	3,7156	,53876

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere örgütsel tükenmişlik düzeyine ait genel ortalamanın orta düzeyde ($\bar{x}=2.75$) olduğu saptanmıştır. Örgütsel tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarına bakıldığında ise *duygusal tükenme* boyutunun düşük ($\bar{x}=2.33$); *duyarsızlaşma* boyutunun çok düşük ($\bar{x}=1.96$); *kişisel başarı* boyutunun ise yüksek ($\bar{x}=3.71$) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin; en az duyarsızlaşma boyutunda, en fazla olarak ise kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel tükenmişliğin araştırıldığı çalışmalardan birinde genel tükenmişliğin orta düzeyde olduğu görülmüştür (Çağlar, 2011). Bu sonuç çalışma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik gösteren diğer çalışmalarda ise kişisel başarı alt boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşandığı tespit edilmiştir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Budak ve Sürgevil, 2005; Çavuş, Gök ve Kurtay, 2007; Sezgin ve Kılınç, 2012). Ancak ilgili bulgulardan farklı olarak kişisel başarı boyutunun düşük düzeyde olduğu çalışmalara da rastlamak mümkündür (Şahin ve Şahin, 2012; Sermon,1994). Dolayısıyla öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılıklar gösterebileceği söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Örgütsel tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve okul türü değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların örgütsel tükenmişlik geneli ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Tükenmişlik (Genel)	Kadın	183	2,7663	,36345	,576	365	,565
	Erkek	184	2,7428	,41412			
Duygusal Tükenme	Kadın	183	2,4111	,71272	2,006	365	,046*
	Erkek	184	2,2651	,68096			
Duyarsızlaşma	Kadın	183	1,9956	,71128	,807	365	,420
	Erkek	184	1,9380	,65476			
Kişisel Başarı	Kadın	183	3,6475	,48280	-2,430	365	,016*
	Erkek	184	3,7833	,58265			

* $p < 0.05$

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin örgütsel tükenmişlik düzeyi cinsiyet ($t_{(365)} = 0.576$, $p > .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Bununla beraber örgütsel tükenmişlik alt boyutlarından *duyarsızlaşmanın* cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($t_{(365)} = 0.807$, $p > .05$). Ancak *duygusal tükenme* ($t_{(365)} = 2.006$, $p < .05$) ve *kişisel başarı* ($t_{(365)} = -2.430$, $p < .05$) boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre duygusal tükenme boyutunun kadın öğretmenlerde ($\bar{x}=2.41$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=2.26$); kişisel başarı boyutunun ise erkek öğretmenlerde ($\bar{x}=3.78$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.64$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında öğretmenler ve yöneticilerin yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi analiz eden pek çok çalışma bulunmuştur. Bunlardan

bazıları cinsiyetin tükenmişlik ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisinin olmadığını bulgulamıştır (Akın ve Oğuz, 2010; Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Çavuş, Gök ve Kurtay, 2007; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Filiz, 2014; Özgül ve Atan, 2016; Şahin ve Şahin, 2012). İlgili çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Bununla birlikte örgütsel tükenmişliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğine yönelik çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalarda tükenmişliğin tüm alt boyutlarının cinsiyetle ilişkisi olduğu ve kadınların erkeklerden daha fazla tükenme yaşadıkları belirtilmiştir (Babaoğlu, 2007; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014). Bunun tam aksini belirten çalışmalarda ise erkeklerin kadınlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı ifade edilmiştir (Otacıoğlu, 2008; Öztürk, Çiftçi, Meriç ve Meriç, 2015). Bu sonuçlar cinsiyet değişkenine göre yaşanan tükenmişliğin farklı görünüşleri olabileceğini göstermektedir. Örneğin bazı çalışmalarda kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları (Budak ve Sürgevil, 2005; Çağlar, 2011; Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen, 2009) ve daha fazla duyarsızlaştıkları (Sezgin ve Kılınc, 2012) ifade edilmiştir. Bu çalışmada da kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları tespit edilmiş, bahsedilen bu çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Bununla beraber kişisel başarı boyutunda ise erkeklerin kadınlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Kayabaşı (2008) tarafından yapılan bir çalışma bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkene Göre İncelenmesi

Katılımcıların örgütsel tükenmişlik geneli ve alt boyutlarının medeni durum değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>																																
Örgütsel Tükenmişlik (Genel)	Evli	174	2,7484	,33135	-,284	365	,777																																
	Bekar	193	2,7600	,43582				Duygusal Tükenme	Evli	174	2,2746	,62554	-1,649	365	,100	Bekar	193	2,3949	,75775	Duyarsızlaşma	Evli	174	1,9057	,64930	-1,628	365	,104	Bekar	193	2,0218	,70956	Kişisel Başarı	Evli	174	3,8082	,51891	3,164	365	,002*
Duygusal Tükenme	Evli	174	2,2746	,62554	-1,649	365	,100																																
	Bekar	193	2,3949	,75775				Duyarsızlaşma	Evli	174	1,9057	,64930	-1,628	365	,104	Bekar	193	2,0218	,70956	Kişisel Başarı	Evli	174	3,8082	,51891	3,164	365	,002*	Bekar	193	3,6321	,54399								
Duyarsızlaşma	Evli	174	1,9057	,64930	-1,628	365	,104																																
	Bekar	193	2,0218	,70956				Kişisel Başarı	Evli	174	3,8082	,51891	3,164	365	,002*	Bekar	193	3,6321	,54399																				
Kişisel Başarı	Evli	174	3,8082	,51891	3,164	365	,002*																																
	Bekar	193	3,6321	,54399																																			

* $p < 0.05$

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin örgütsel tükenmişlik düzeyinin medeni durum ($t(365) = -0.284$, $p > .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Örgütsel tükenmişlik alt boyutlarından *duygusal tükenme* ve *duyarsızlaşma* boyutlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Ancak *kişisel başarı* boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür ($t(365) = 3.164$, $p < .05$). Buna göre bekar öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.63$) kişisel başarı düzeylerinin evli öğretmenlere ($\bar{x} = 3.80$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşadığı genel tükenmişlik düzeyinin medeni durum değişkenine göre incelendiği bazı çalışmalarda, medeni durum değişkeni tükenmişlik üzerinde anlamlı farklılıklar göstermemiştir (Budak ve Sürgevil, 2005; Çavuş, Gök ve Kurtay, 2007; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Kayabaşı, 2008; Özgül ve Atan, 2016; Öztürk Çiftçi, Meriç ve Meriç, 2015; Şahin ve Şahin, 2012; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014). İlgili çalışmaların genel tükenmişlik düzeyi ile ilgili bulguları, bu çalışmanın bulgusuyla benzeşmektedir.

Tükenmişliğin boyutlarına tek tek bakıldığında; üniversitede yapılan bir çalışmanın sonucuna göre yalnızca kişisel başarı alt boyutunda, evli akademisyenler bekarlara göre daha yüksek tükenmişlik sergilemişlerdir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Bu sonuç araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Evli olan öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamalarının nedeni, evliliğin getirdiği sorumluluklar yüzünden mesleğinde kişisel başarı sağlamak için gerekli olan diğer sorumlulukları yerine getirmede zorlanmaları

olabilir. Ancak alanyazında bu durumun aksine kişisel başarı alt boyutunda bekarların evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları çalışmalara da rastlanmıştır (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010). Dolayısıyla ilgili çalışma bulgusu bu araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Duygusal tükenme alt boyutunda (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007) ve duyarsızlaşma alt boyutunda (Sezgin ve Kılınç, 2012) bekar öğretmenlerin evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirten çalışmalar da görülmüştür. Ancak bu çalışmada duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında medeni duruma göre anlamlı farklılıklar görülmediği, dolayısıyla bu sonuçların araştırma bulgularıyla örtüşmediği söylenebilir.

4.4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların örgütsel tükenmişlik geneli ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları

	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Tükenmişlik (Genel)	Lisans	303	2,7660	,39215	1,227	365	,220
	Lisansüstü	64	2,7003	,37384			
Duygusal Tükenme	Lisans	303	2,3645	,69967	1,589	365	,113
	Lisansüstü	64	2,2118	,69225			
Duyarsızlaşma	Lisans	303	1,9934	,70417	1,629	365	,104
	Lisansüstü	64	1,8406	,56138			
Kişisel Başarı	Lisans	303	3,7005	,54479	-1,169	365	,243
	Lisansüstü	64	3,7871	,50723			

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin örgütsel tükenmişlik düzeyi, eğitim durumu ($t(365) = 1.227, p > .05$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Bununla beraber örgütsel tükenmişlik alt boyutlarının da eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkı tespit edilmemiştir. Buna göre lise öğretmenlerinin örgütsel tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında tükenmişliğin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz eden pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Bazı çalışmalarda eğitim durumu ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir (Akın ve Oğuz, 2010;

Babaoğlan, 2007; Polat, Topuzoğlu, Gurbuz, Hotalak, Kavak, Emirikci ve Kayiş, 2009). İlgili çalışmalardaki bu sonuç, araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Yapılan farklı çalışmalarda ise öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe tükenmişliğin arttığını (Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014); bazıları ise eğitim seviyesi düştükçe tükenmişliğin de azaldığını (Cemaloğlu ve Erdemoğlu şahin, 2007; Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen, 2009; Öztürk iftçi, Meriç ve Meriç, 2015) ifade etmişlerdir. Bu çalışmada genel tükenmişlik düzeyi ve alt boyutlarının eğitim durumuna göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla alanyazındaki tükenmişlik çalışmaları, eğitim durumuna göre birbirlerinden farklı görünüme sahip olabilmektedir.

4.4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkine Göre İncelenmesi

Katılımcıların örgütsel tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarının öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
Örgütsel Tükenmişlik (Genel)	Gruplararası	1,556	3	,519	3,493	,016*	1-4
	Gruplarıı	53,919	363	,149			
	Toplam	55,475	366				
Duygusal Tükenme	Gruplararası	5,429	3	1,810	3,779	,011*	1-3 1-4
	Gruplarıı	173,835	363	,479			
	Toplam	179,264	366				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	1,666	3	,555	1,192	,313	-
	Gruplarıı	169,168	363	,466			
	Toplam	170,834	366				
Kişisel Başarı	Gruplararası	2,609	3	,870	3,046	,029*	2-4
	Gruplarıı	103,629	363	,285			
	Toplam	106,238	366				

* $p < 0.05$

(1) Bir yıldan az, (2) 1-2 yıl arası, (3) 3-4 yıl arası, (4) 5 yıl ve üzeri

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi katılımcıların, örgütsel tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(3-363)} = 3.493$, $p < .05$). Yapılan Scheffe testi sonuçları anlamlı farkın bir yıldan az kıdemi olan öğretmenlerle 5 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenler arasında olduğunu

göstermiştir. Buna göre 1 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin tükenmişlik ortalaması ($\bar{x}=2.63$), 5 ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin tükenmişlik ortalamasından ($\bar{x}=2.80$) anlamlı bir farkla daha düşüktür.

Bununla birlikte örgütsel tükenmişliğin *duygusal tükenme* ($F_{(3-363)} = 3.779, p<.05$) ve *kişisel başarı* ($F_{(3-363)} = 3.046, p<.05$) alt boyutlarına ilişkin ortalamaların ilgili değişkene göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Scheffe testi sonucu duygusal tükenme alt boyutundaki anlamlı farkın, 'bir yıldan az' kıdemi olan öğretmenler ile '3-4 yıl arası' ve '5 yıl ve üzeri' kıdemi olan öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, bir yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin duygusal tükenmeye ilişkin ortalamalarının ($\bar{x}=2.05$), 3-4 yıl ($\bar{x}=2.39$) ve 5 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2.40$) olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir farkla daha düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kişisel başarı boyutundaki anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ise 1-2 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=3.58$), 5 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.80$) anlamlı bir farkla daha düşüktür. Örgütsel tükenmişliğin *duyarsızlaşma* boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Alanyazında mesleki kıdem ile genel tükenmişlik veya alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu analiz eden çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda mesleki kıdem arttıkça, tükenmişliğin genel veya alt boyut ortalamalarında artma olduğu; diğer ifadeyle kıdem azaldıkça, tükenmişliğin genel veya alt boyut ortalamalarında da azalma olduğu görülmüştür (Ardıç ve Polatçı, 2008; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen, 2009). Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak araştırmanın bulgularının aksini belirten çalışmalar da saptanmıştır. Bu çalışmalar kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığını göstermiştir (Çağlar, 2011; Filiz, 2014; Otacıoğlu, 2008; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014).

Örgütsel tükenmişliğin mesleki kıdeme göre değişip değişmediğini araştıran çok sayıda çalışma bulunmuştur. Alanyazında mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olmadığını sonucunu ortaya çıkaran çalışmalara rastlanmıştır (Başol ve Altay, 2009; Çavuş, Gök ve Kurtay, 2007; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012; Kayabaşı, 2008; Özgül ve Atan, 2016; Öztürk Çiftçi, Meriç ve Meriç, 2015; Polat, Topuzoğlu, Gürbüz, Hotalak, Kavak, Emirikçi ve Kayış, 2009; Sezgin ve Kılınç,

2012). Ancak bu sonuçlar araştırmının bulgularıyla çelişmektedir. Dolayısıyla alanyazındaki tükenmişlik çalışmaları, kıdeme göre birbirlerinden farklı görünüme sahip olabilmektedir.

4.4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Lise öğretmenlerinin örgütsel tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarının okul türü değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd.</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
Örgütsel Tükenmişlik (Genel)	Gruplararası	,202	2	,101	,667	,514	-
	Gruplarıçi	55,273	364	,152			
	Toplam	55,475	366				
Duygusal Tükenme	Gruplararası	1,458	2	,729	1,492	,226	-
	Gruplarıçi	177,806	364	,488			
	Toplam	179,264	366				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	,199	2	,099	,212	,809	-
	Gruplarıçi	170,636	364	,469			
	Toplam	170,834	366				
Kişisel Başarı	Gruplararası	,360	2	,180	,619	,539	-
	Gruplarıçi	105,878	364	,291			
	Toplam	106,238	366				

Tablo 4.12, örgütsel tükenmişlik düzeylerinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($F_{(2-364)} = .667, p > .05$). Bununla birlikte örgütsel tükenmişlik alt boyutlarının da ilgili değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle örgütsel tükenmişlik ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaların okul türü değişkenine göre benzer özellik gösterdiği saptanmıştır.

Alanyazında örgütsel tükenmişlik ile öğretmenlerin görev aldığı okul türünün incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda incelenen bir çalışmada (Polat, Topuzoğlu, Gürbüz, Hotalak, Kavak, Emirikçi ve Kayış, 2009) okul türü ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada meslek lisesinde görevli öğretmenlerde tükenmişliğin daha fazla olduğu sonucu saptanmıştır. Bu sonuç araştırmının bulgusuyla çelişmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeyleri ile Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre gerçeklik şoku ve 'okul beklentileriyle uyuşamama', 'yetersizlik duygusu yaşama' ve 'sınıf yönetiminde zorlanma' alt boyutları ile örgütsel tükenmişlik ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyondeğerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Gerçeklik Şoku ile Örgütsel Tükenmişlik Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Gerçeklik Şoku	-							
2 Okul Beklentileriyle Uyuşamama	.820*	-						
3 Yetersizlik Duygusu Yaşama	.887*	.598*	-					
4 Sınıf Yönetiminde Zorlanma	.840*	.485*	.659*	-				
5 Örgütsel Tükenmişlik	.354*	.331*	.297*	.276*	-			
6 Duygusal Tükenme	.461*	.422*	.407*	.344*	.834*	-		
7 Duyarsızlaşma	.425*	.339*	.361*	.383*	.734*	.622*	-	
8 Kişisel Başarı	-.307*	-.229	-.297*	-.258*	.187*	-.298*	-.243*	-

* $p < .01$

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = .354$; $p < .01$).

Gerçeklik şoku alt boyutları ile örgütsel tükenmişlik arasındaki ilişki katsayılarına bakıldığında değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Buna göre okul beklentileriyle uyuşamama ile örgütsel tükenmişlik arasında orta ($r = .331$; $p < .01$); yetersizlik duygusu yaşama ile örgütsel tükenmişlik arasında düşük ($r = .297$; $p < .01$) ve sınıf yönetiminde zorlanma ile örgütsel tükenmişlik arasında ise yine düşük düzeyde ($r = .276$; $p < .01$) ilişki olduğu saptanmıştır.

Örgütsel tükenmişlik alt boyutları ile gerçeklik şoku arasındaki ilişki katsayılarına bakıldığında duygusal tükenme ile gerçeklik şoku arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=.461$; $p<.01$); duyarsızlaşma ile gerçeklik şoku arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=.425$; $p<.01$); kişisel başarı ile gerçeklik şoku arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde ($r= -.307$; $p<.01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Eğitim alanyazında gerçeklik şoku ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin endişeli durumlar yaşadığı ve stresle baş etmek zorunda kaldığı ifade edilmektedir (Betts, 2006). Bununla birlikte bu öğretmenlerin okul aidiyeti ve örgütsel bağlılıklarının azaldığı belirtilmektedir (Dean ve Ferris, 1985). Hatta okullarını değiştirme veya mesleklerini bırakma eğilimine girebilecekleri söylenmektedir (Dhar, 2012; Fantilli ve McDougall, 2009; Smith ve Ingersoll, 2004). Bu araştırmada da gerçeklik şoku ve alt boyutları ile tükenmişlik ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin görülmesi alanyazındaki bu açıklamalarla ilişkilendirilebilir. Başka bir ifadeyle gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin baş etmeye çalıştığı zorluklar nedeniyle tükenme eğilimine girebileceği düşünülebilir.

4.6. Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Örgütsel Tükenmişlik Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi

Katılımcıların yaşadıkları gerçeklik şokuna ilişkin alt boyutların onların örgütsel tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Gerçeklik Şokuna İlişkin Alt Boyutların Örgütsel Tükenmişliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Örgütsel Tükenmişlik					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,104	,094		22,363	,000*
Okul Beklentileriyle Uyuşmama	,121	,033	,225	3,647	,000*
Yetersizlik Duygusu Yaşama	,047	,039	,088	1,226	,221
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	,059	,036	,108	1,646	,101
	$R = .361$	$R^2 = .130$	$F(3-363) = 18.117$	$p = .000$	

* $p<.01$

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin gerçeklik şoku ölçeğinin belirtilen üç alt boyutunun örgütsel tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit

edilmiştir ($R = .36$; $R^2 = .13$; $p < .01$). Buna göre gerçeklik şokuna ait boyutların, örgütsel tükenmişlikteki toplam varyansın %13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin, öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri üzerindeki önem sırası 'okul beklentileriyle uyuşamama', 'sınıf yönetiminde zorlanma' ve 'yetersizlik duygusu yaşama' olarak belirlenmiştir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde yalnızca 'okul beklentileriyle uyuşamama' alt boyutunun, lise öğretmenlerinin örgütsel tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yordayıcı değişkenlerin örgütsel tükenmişlik üzerinde herhangi bir açıklama gücünün olmadığı görülmüştür.

Alanyazında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde görülen gerçeklik şokunun tükenmişliği ne derece yordadığını gösteren çalışmalara rastlanamamıştır. Ancak öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim nedeniyle oluşturdukları mesleki beklentilerin, görevlerine başladıkları zaman gerçek eğitim ortamlarında karşılanamadığı ifade edilmektedir (Caires, Almeida ve Martins, 2009). Hatta öğretmenlere gerçek eğitim ortamlarını yansıtıcı eğitimlerin yeterli düzeyde verilemediği de belirtilmektedir (Farrell, 2006). Dolayısıyla kendi beklentileriyle okulun onlardan beklentileri arasında kalan öğretmende gerçeklik şoku görülebilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama boyutunun örgütsel tükenmişliğin anlamlı yordayıcısı olması bu nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlar verildikten sonra bu sonuçlardan çıkarılabilecek öneriler sunulmuştur. Verilen öneriler araştırmaya dönük ve uygulamaya dönük olacak şekilde düzenlenmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında bulunan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Gerçeklik Şoku Ölçeği geliştirilmiştir.
- Muş ilindeki öğretmenler orta düzeyde gerçeklik şoku yaşamaktadır.
- Öğretmenler en fazla sınıf yönetiminde zorlanma boyutunda gerçeklik şoku yaşamaktadırlar.
- Gerçeklik şoku cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri cinsiyet değişkenine göre benzerdir.
- Gerçeklik şoku medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak okul beklentileriyle uyşamama alt boyutunda bekar öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeyi evlilere göre daha yüksektir.
- Gerçeklik şoku eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri benzerdir.
- Gerçeklik şoku kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Diğer bir deyişle 1 yıldan az, 1-2 yıl arası, 3-4 yıl ile 5 yıl ve üzeri görev süresine sahip olan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri benzerlik göstermektedir.
- Gerçeklik şokuna ait genel ortalama düzeyi okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla beraber gerçeklik şokunun yetersizlik duygusu yaşama boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin yetersizlik yaşama alt boyutuna ait ortalamaları; Mesleki Teknik, Spor, Güzel Sanatlar ve Çok Programlı liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir farkla daha yüksektir.

- Katılımcıların örgütsel tükenmişliğe ilişkin genel ortalamaları orta düzeydedir.
- Boyutlar bazında bakıldığında en yüksek tükenmişlik ortalaması kişisel başarısına aittir. En düşük ortalama ise tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutundadır.
- Katılımcıların genel tükenmişlik ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bununla beraber duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre duygusal tükenme alt boyutunda en çok kadın öğretmenler tükenmişlik yaşamakta; kişisel başarı boyutunda ise en çok erkek öğretmenler tükenmişlik yaşamaktadır. Duyarsızlaşma boyutunda ise öğretmenlerin ortalamaları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyi medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla beraber kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeyi evli öğretmenlerde bekar öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Tükenmişliğin genel ve alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle lisans ve lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri benzerdir.
- Katılımcıların genel tükenmişlik düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 1 yıldan az kıdemi olan öğretmenler, 5 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha az tükenmişlik hissetmektedirler.
- Tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık varken duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre duygusal tükenme alt boyutunda 1 yıldan az kıdemi olan öğretmenler 3 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Diğer yandan kişisel başarı alt boyutunda 1-2 yıl kıdemi olan öğretmenler 5 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

- Tükenmişliğin genel ve alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine göre tükenmişlikleri düzeyleri benzerdir.
- Katılımcıların gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlikleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Örgütsel tükenmişlik ile gerçeklik şokunun boyutları arasındaki en yüksek ilişki okul beklentileriyle uyuşamama boyutundadır. Gerçeklik şokunun sınıf yönetiminde zorlanma ve yetersizlik duygusu yaşama alt boyutları ile örgütsel tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku, örgütsel tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre gerçeklik şokuna ait boyutlar örgütsel tükenmişlikteki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Gerçeklik şokunun öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeylerini yordama gücüne yönelik önem sırası; okul beklentileriyle uyuşamama, sınıf yönetiminde zorlanma ve yetersizlik duygusu yaşama şeklinde sıralanmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Gerçeklik şokuyla ilgili alanyazında sınırlı sayıda ampirik çalışmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların gerçeklik şokuna yönelik nicel ve nitel çalışmaları artırılabilir.
- Araştırma Muş iliyle sınırlıdır. Bu nedenle başta ülkenin doğu bölgesindeki illeri olmak üzere diğer illerde de gerçeklik şokunun nedenleri, belirtileri ve sonuçlarını detaylı inceleyen çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte bölgeler arası farklılıkları açıklayıcı çeşitli çalışmalar da desenlenebilir.
- Lise öğretmenleriyle yürütülen bu çalışma diğer kademelerdeki eğitim örgütlerinde gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte bu çalışmalar devlet-özel okul karşılaştırması yapılarak da incelenebilir.
- Gerçeklik şoku ile diğer örgütsel davranış konuları arasındaki ilişkileri irdeleyen farklı nicel-nitel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmaya göre duygusal tükenme boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran daha fazla, kişisel başarı boyutunda ise erkek

öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu farklılığa neden olan faktörlerin ortaya çıkarılmasını hedefleyen nitel çalışmalar desenlenebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma, okul beklentileriyle uyşamama ve yetersizlik duygusu yaşama boyutlarında gerçeklik şoku yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde öğretmen olarak atandıklarında karşılaşılabilecekleri zorluklar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Bunun için öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans programlarının gerçek hayatla ilişkisi daha iyi kurulabilir. Bununla birlikte okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dersleri bu farkındalık çerçevesinde planlanabilir.
- Bu çalışmada gerçeklik şoku ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu bulgu göz önüne alındığında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarını önlemeye yönelik etkili bir oryantasyon ve destek sistemlerinin oluşturulması önerilebilir. Bu şekilde örgütsel tükenmişliğin azaltılmasına da katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma, *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 807-815.
- Alarcon, G., Eschleman K. J. & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis, *Work&Stress*, 23(3), 244-263.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 55-67.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okullarda meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Betts, R. T. (2006). *Lived experiences of long-term supply beginning teachers in New Brunswick: A hermeneutic phenomenological approach*. (Unpublish Doctoral Dissertation). The University of New Brunswick, Brunswick.

- Boyar, E. (2011). *Türkiye’de muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik durumlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (2001). Hospital restructuring and psychological burnout in nursing staff. *Equal Opportunities International*, 20(1/2), 61-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (13.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caires, S. Almeida, L. S. & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock?. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cardinell, C. F. (1981). Burnout? Mid-life crisis? Let’s understand ourselves. *Contemporary Education*, 52(2), 103-108.
- Carroll, T. L. (2007). Manage yourself for a more fulfilling career. In R. A. Jones (Ed.). *Nursing leadership management: Theories, processes and practice*, 359-476. Philadelphia: F. A. Davis Company.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Clare, J. & van Loon, A. (2003). Best practise principles for the transition from student to registered nurse. *Collegian*, 10(4), 25–31.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on jobburnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1827-1847.
- Çalışkan, A. (2010). Yeni mezun hemşirelerde iş doyumunu tükenmişlik ve gerçeklik şokunun incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, A. & Akbal Ergün, Y. (2012). Examining job satisfaction burnout and reality shock amongst newly graduated nurses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1392 – 1397.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.

- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çavuş, M.F., Gök, T., Kurtay, F. (2007). Tükenmişlik: Meslek yüksekokulu akademik personeli üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 97-108.
- Çetin, F., Basım, H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-70.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dean, R. A. ve Ferris, K. R. (1985). *Reality shock: What happens when a new job does not match expectations*. The Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles CA, 23-27 August 1985. [On-line at: https://ia802601.us.archive.org/0/items/ERIC_ED267351/ERIC_ED267351.pdf, Accessed date: 3 February 2017.]
- Dhar, R. L. (2012). Reality shock: Experiences of Indian information technology (IT) professionals. *Work*, 46, 251-262.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational&Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Duchscher, J. E. B. (2009). Transition shock: The initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advance Nursing*, 65(5), 1103-1113.
- Duchscher, J. E. B. & Cowin, L. S. (2004). The experience of marginalization in new nursing graduates. *Nursing Outlook*, 52(6), 289-296.
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75-87.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 12(1), 41-54.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Farber, B. A. (2000). Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology/ InSession: Psychotherapy in Practice*, 56(5), 589-594.
- Fırat, Z. M. (2015). *Tükenmişlik ve örgütsel bağlılığın mesleki bağlılık üzerindeki etkileri: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teacher and Teaching Education*, 23, 916-934.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2006). *Pre-service teacher education and beginning teacher burnout*. The Annual Conference of Australian Association for Research in Education. Adelaide Australia, 27-30 November 2006. [On-line at: <http://www.aare.edu.au/06pap/god06240.pdf>, Accessed date: 02 February 2017.]
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S. ve Özen, R. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 481-497.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Halfer, D. & Graf, E. (2006). Graduated nurse perceptions of the work experience. *Nursing Economics*, 24(3), 150-155.
- Hover, S. D. & Yeager, E. A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *International Journal of Social Education*, 19(1), 8-26.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. ve Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jackson, S. E. & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, 3, 63-77.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work&Stress*, 11(1), 94-100.
- Karakiraz, A. ve Kutanis, R. (2013). Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 13-30.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Keijsers, G. J., Schaufeli, W. B., Le Blanc, P. M., Zwerts, C. & Reis-Miranda, D. (1995). Performance and burnout in intensive care units. *Work&Stress*, 9(4), 513-527.
- Kim, H. & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.

- Kramer, M., Brewer, B. & Maguire, P. (2011). Impact of healthy work environments on new graduate nurses' environmental reality shock. *Western Journal of Nursing Research*, 35(3), 348–383.
- Langle, A. (2003). Burnout-Existential meaning and possibilities of prevention. *European Psychotherapy*, 4(1), 107-122.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 111-128.
- Leiter, M. P. & Durup, M. J. (1996). Work, home, and in-between: A longitudinal study of spillover. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 29-47.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied And Preventative Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leither, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*, 19-24. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Murphy, L. R. (2003). Stress management at work: Secondary prevention of stress, In M. J. Schabracq, J. A. Winnubst & C. L. Cooper (Ed.). *Handbook of Work and Health Psychology*, 533-548. USA: John Wiley.
- Nowack, K. M. & Pentkwski, A. M. (1994). Life style habits, substance use and predictors of jobburnout in professional working women. *Work&Stress*, 8(1), 19-35.
- Otacioğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103–116.
- Özdemir, M. ve Büyükgöze, H. (2016). Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'nin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 243-257.
- Özgül, F. ve Atan, T. (2016). Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1002-1016.

- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Öztürk Çiftçi, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2013). Aday öğretmenlerin uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 294-307.
- Perlman, B. & Hartman E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Perlman, B. & Hartman, E.A. (1981). *Burnout: Summary and Future Research*. The Annual Convention of the Rocky Mountain Psychological Association. Denver CO, April 29-May 2 1981.[On-line at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED205840.pdf>, Accessed date: 03 February 2017.]
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective, In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Ed.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 33-51. USA: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. (2003). Occupational burnout: Across-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and its implications for career counselling. *Career Development International*, 8(2), 97 – 106.
- Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, E., Emirikçi, S. ve Kayış, L. (2009). Bilecik ili Bozüyük ilçesi lise öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 217- 222.
- Polat, S. ve Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 1150-1159.
- Potter, B. A. (1995). *Preventing Job Burnout Transforming Work Pressures into Productivity*. California: Thomson Crisp Learning.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.
- Sağlam, G. ve Çına, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Bireyler ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarros, J. C. & Densten, J. L. (1989). Under graduate students stres and coping strategies. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 47-57.
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing, In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Ed.). *The Handbook of Work and Health Psychology*, 383-425. USA: John Wiley&Sons.
- Schaufeli, W.B., Keijsers, G. J. & Reis-Miranda, D. (1995). Burnout, technology use, and ICU-performance, S. L. Sauter & L. R. Murphy (Ed.). *Organizational Risk Factors for Job Stress*, 259-271. USA: American Psychological Association.

- Scott, J. M. (1992). *Role conflict and reality shock among neophyte navy nurses*. (Unpublished Master Dissertation). San Diego State University, USA.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Sermon, J. M. (1994). *The relationship of the dual role assignment to the level of perceived burnout by secondary teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Florida State University, Tallahassee.
- Sezgin, F. ve Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.
- Smith, T. ve Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294.
- Tamer Çetingül, P. İ. ve Dülger, İ. (2006). ÖSS başarı durumunun il, bölge ve okul türlerine göre analizi. *Eğilim ve Bilim*, 31(142), 45-55.
- Taneri, P. O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 418-429.
- Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Trochim, W. & Donnely, J. P. (2006). *The research methods knowledge base*. USA: Atomicdog Publishing.
- Uğuz, S. (2016). *Adana'da mesleki ve teknik anadolu liselerinde İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veninga, R. L. & Spradley, J. D. (1981). *The work stres connection: How to cope with job burnout*. Boston: Little Brown & Co.
- Walker, J. C. (1997). *The relationship between social support and professional burnout among public secondary school teachers in Northeast Tennessee*. (Unpublished Doctoral Dissertation). East Tennessee State University, USA.
- Wanous, P. J. ve Reichers, E. A. (2000). New employee orientation programs. *Human Resource Management Review*, 10(4), 435-451.

- Whittengton, L. J., Paulus, P. B. & Quick, J. C. (2003). Management development, well-being and health in the twenty-first century, In M. J. Schabracq, J. A. Winnubst & C. L. Cooper (Ed.). *The Handbook of Work and Health Psychology*, 475-494. USA: John Wiley & Sons.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yılmaz, S., Yazıcı, N. ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 135-157.

EKLER DİZİNİ

EK 3. MUŞ İL MEM UYGULAMA İZNI



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-20-E.732020
Konu : Uygulama İzni

21/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

Hacetepe Üniversitesi Rektörlüğünün Yüksek Lisans Öğrencisi Senem ÖZKAN'ın tez çalışmasını aşağıda isimleri yazılı olan liselerde uygulama isteğine ilişkin yazıları ekte sunulmuştur.

Hacetepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sinem ÖZKAN'ın (Gerçeklik Şoku ile Örgütsel Tükenmişlik İlişkisinin Resmi Liselerde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi) konulu tez çalışmasını 08/02/2016 ile 08/05/2016 tarihleri arasında İlimiz merkez Liselerinde dersleri aksatmamak şartıyla uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cevdet ARSLAN
Mili Eğitim Müdürü

OLUR
21/01/2016

Zeliha UYAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 5. VERİ TOPLAMA ARACI

SAYIN ÖĞRETMEN,

Bu form, "Gerçeklik Şoku ile Örgütsel Tükenmişlik İlişkisinin Resmi Liselerde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muş İli Örneği)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçeklerde yer alan maddelere içten yanıtlar vermeniz, araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmesi bakımından önem taşımaktadır. Göstermiş olduğunuz ilgi ve sunduğunuz katkılar için teşekkür ederim.

Sinem ÖZKAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
e-posta: sinemissozkan@hotmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantezi (X) ile işaretleyiniz.

- 1) Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
- 2) Yaş:
- 3) Medeni Durum: Evli () Bekar ()
- 4) Branş:
- 5) Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi: Bir yıldan az () 1-2 yıl arası () 3-4 yıl arası () Beş yıl ve üzeri ()
- 6) Bulduğunuz Okuldaki Hizmet Süresi: Bir yıldan az () 1-2 yıl arası () 3-4 yıl arası () Beş yıl ve üzeri ()
- 7) Eğitim Durumu: Lisans () Lisansüstü ()
- 8) Okul Türü: Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Mesleki ve Teknik Lise () İmam-Hatip Lisesi () Çok Programlı Lise () Spor Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi ()

İKİNCİ BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin **sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini** karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

GERÇEKLIK ŞOKU ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<u>Göreve yeni atandığımda:</u>					
1. Üniversitede öğrendiğim <u>öğretim yöntemlerini</u> uygulamak (zaman yetersizliği, yoğun program gibi nedenlerle) düşündüğümden zor oldu.					
2. Öğrencilerin dikkatini derse çekmede zorluk yaşadım.					
3. Üniversitede kazandığım öğretmenlik meslek becerilerini, sınıfta kullanmakta zorlandım.					
4. Sınıfta zamanı etkili kullanmada (günlük planın yetiştirilmesi, beklenmeyen durumlar vb.) güçlükler yaşadım.					
5. İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmek düşündüğümden (teori-uygulama farklılığı) zor oldu.					
6. Okuldaki görevlerimi (bürokratik işler, sınav kağıtları... vb.) yerine getirirken zamanı etkili kullanma konusunda zorlandım.					
7. Görevimin gerektirdiklerini (okul beklentilerini) var olan yeteneklerimle gerçekleştiremeyeceğimi düşündüm.					
8. Tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verecek bir ders planı uygulamakta zorlandım.					
9. Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin beklentilerimin altında olduğunu gördüm.					
10. Üniversite öğrenimim boyunca kazandığım bilgileri sınıf ortamına uyarlamakta güçlük çektim.					
11. Gerçekleştireceğimi düşündüğüm roller ile okulumun benden beklediği roller arasında uyumsuzluk yaşadım.					
12. Görevimin gerektirdiği iş yüküyle baş edemeyeceğimi düşündüm.					
13. Okulumun var olan iş yapma kültürü ile değerlerimin uyuşmadığını gördüm.					
14. Mevzuatın belirlediği okul kurallarının yaratıcılığımı kısıtladığını düşündüm.					
15. Okulun etkin bir üyesi olabileceğime yönelik inancımı kaybettim.					

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

		Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum.					
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.					
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

EK 6. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

.../.../2016

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmada **öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin** hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllüdür. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Sinem ÖZKAN (e-posta: sinemissozkan@hotmail.com) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırma Grubu

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Sinem ÖZKAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz.