



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi
Usak University Journal of Educational Research
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead>
e-ISSN: 2149-9985



Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişliklerinin Demografik ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi

Adem Nefayaz^{1*}, Sabri Çelik²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, adem.nefayaz@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9707-3868

²Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, sabric@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8856-4983

Makale Geçmişi

Alındı : 21.02.2026

Düzeltildi : 07.06.2026

Kabul Edildi: 13.07.2026

Anahtar Kelimeler

Ankara
Mesleki Tükenmişlik
Ortaokul Öğretmenleri
Öğretmen Sorunları
Öğretmen Refahı

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan ve betimsel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama deseninde yürütülen araştırmanın örneklemini Ankara ilinin merkez ilçelerinde ortaokul kademesinde görevli, çok aşamalı örnekleme yöntemiyle seçilen 840 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme boyutu için orta, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutları için düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre boyutların hiçbirinde anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan ilçe bakımından çeşitli boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sonuçların mesleki tükenmişliği anlama ve önleme noktalarında öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini fark ederek bu doğrultuda stratejiler geliştirmek, politikalar üretmek üzere ilgililere fikir vermesi beklenmektedir.

Examination of Professional Burnout Among Middle School Teachers in Terms of Demographic and Professional Variables

Article History

Received : 21.02.2026

Revised : 07.06.2026

Accepted : 13.07.2026

Keywords

Ankara
Professional Burnout
Middle School Teachers
Teacher Problems
Teacher Well-being

Abstract

This study aims to examine the professional burnout levels of middle school teachers and investigate whether these levels significantly differ according to various demographic and professional variables. Adopting a quantitative approach with a comparative survey design, the research was conducted with a sample of 840 teachers working in the central districts of Ankara, selected through a multi-stage sampling method. Data were collected using a Personal Information Form and the Maslach Burnout Inventory (MBI). The data were analyzed using independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA). The results revealed that participating teachers reported moderate levels of emotional exhaustion, while burnout levels in the depersonalization and reduced personal accomplishment dimensions were found to be low. While no significant difference was found based on educational level, statistically significant differences were observed across various dimensions in relation to gender, age, marital status, professional seniority, subject branch, and the district of employment. These findings provide empirically grounded insights for designing targeted interventions and evidence-based policies that address the structural, contextual, and individual determinants of professional burnout among teachers.



*Sorumlu Yazar: adem.nefayaz@gazi.edu.tr

Giriş

Tükenmişlik, etimolojik olarak *tüken-* fiilinden türeyen bir kavram olup Türk Dil Kurumu [TDK] (2024) tarafından *gücünü yitirme, çaba göstermeme* durumları olarak tanımlanmaktadır. Oxford Sözlüğü (2024) ise kavramı, *yoğun çalışma neticesinde ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel aşırı yorgunluk hali* şeklinde ifade etmektedir. Alanyazında kabul görmüş temel tanımı yapan Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği; *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı duygusu* ile karakterize edilen mesleki bir sendrom olarak ele almaktadır. Bu sürecin en belirgin yönü, bireyin artan duygusal tükenme hisleridir. Genel olarak tükenmişliğin bireyin yorgun ve güçsüz hissetmesine bağlı olarak, yürütmekte olduğu mesleki faaliyetlerini etkili ve verimli bir biçimde sürdürememesi durumu olarak tanımlanmaktadır.

Tükenmişliğin bireyleri biyo-psiko-sosyal yönlerden etkileyebildiği görülmektedir. Halsizlik, baş ağrıları, uyuşukluk, uyku düzensizliği gibi hafif fiziksel belirtilerle (Kazu & Yıldırım, 2021) ortaya çıkan tükenmişliğin önlem alınmadığı takdirde dirençli soğuk algınlığı, enfeksiyonlara karşı vücut direncinin azalması, kilo kaybı veya artışı, soluk almada güçlük, vücut ağrıları, bağırsak ve mide rahatsızlıklarına sebep olabildiği belirtilmektedir (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 1997). Bunların yanında engellenmişlik hissi, öfke, korku ve kaygı gibi psikolojik belirtileri olup unutkanlık, başarısızlık hissi, ailevi problemler, odaklanma güçlüğü, ani öfkeler ve öfke patlamaları, sık sık ağlama, yalnız kalma isteği ve alınganlık gibi davranışsal belirtiler de gözlenebilmektedir (Kazu & Yıldırım, 2021). Söz konusu belirtilerin çeşitliliği ve şiddeti, tükenmişliğin yalnızca mesleki bir verimlilik kaybı değil, bireyin genel yaşam kalitesini ve bütüncül sağlık durumunu doğrudan tehdit eden kapsamlı bir kriz süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Yorgunluk ve bitkinlik tükenmişlik için gerekli olsa da yeterli olduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir açıdan tükenmişliğe bağlam dışında bakılırsa ve sadece bireysel tükenme bileşenine odaklanılırsa bu gerçekliği tam ve doğru anlamak mümkün olmayabilir. Ne var ki bu yaklaşım tükenmişliğin gerginlik boyutunu yansıtsa da insanların işleriyle ilişkilerinin kritik yönlerini yakalayamamaktadır. Çünkü tükenmişlik, basitçe deneyimlenen bir şey olmayıp (Maslach vd., 2001) çok boyutlu bir süreçtir. Kişi duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmekle birlikte duygusal bir yorgunluk yaşamakta ve çalıştığı kurumda hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar sorumlu davranmadığını düşünmektedir. Gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişi için ertesi gün işe gitmek çok zor gelmektedir. Dolayısıyla geç kalma, psikosomatik şikâyetler nedeniyle sürekli ve uzun süreli işe devamsızlık, işten ayrılma gibi çalışanı ve kurumu olumsuz etkileyen durumlar yaşanmaktadır (Yıldız, 2012). Aynı şekilde, mesleki sorumlulukların yerine getirilmesinde yaşanan bu aksamalar ve bireyin işine karşı geliştirdiği kayıtsız tutum, bir yandan kişisel başarı algısının azalmasına yol açarken diğer yandan hizmet kalitesinin düşmesine ve kurumsal hedeflere ulaşılmasının zorlaşmasına neden olmaktadır.

Yaygın kabul gören Maslach Tükenmişlik Modeli üç boyuttan oluşmakta ve alanyazındaki pek çok tanım ile modele temel teşkil etmektedir. Bu modelin merkezinde yer alan duygusal tükenme, sürecin ilk ve en belirgin evresi olup diğer boyutların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Ergin, 1992). Temel bireysel stres boyutunu temsil eden duygusal tükenme; kişinin psikolojik kaynaklarının tükenmesi ve enerjisinin yok olmasıyla kendini işine verememesi durumudur (Maslach, 2009; Maslach & Goldberg, 1998; Maslach vd., 2001). Özellikle insanlarla yoğun etkileşim gerektiren mesleklerde, karşıdaki bireylerin sürekli empati ve anlayış beklentisi, zamanla çalışanın duygusal kaynaklarını tüketerek mesleki verimliliğini engellemektedir (Maslach & Jackson, 1981). İş yerindeki aşırı iş yükü ve kişiler arası çatışmalarla tetiklenen bu durum, tükenmişliğin en açık göstergesi olarak kabul edilmektedir (Elma & Ergen, 2019; Maslach & Goldberg, 1998). Birey, bu yoğun duygusal baskıdan kurtulabilmek için bir savunma mekanizması olarak tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma eğilimi göstermeye başlamaktadır. Diğer bir deyişle, karşıdakilerin duygusal taleplerini karşılayamayan çalışan; soğuk, ilgisiz ve duygusuz davranışlar sergileyerek hizmet verdiği kişilere yabancılaşmaktadır (Adıgüzel & İpek, 2016). Bu bağlamda duyarsızlaşma, bireyin hizmet sunduğu kişileri insani özelliklerinden soyutlayarak nesneleştirdiği ve mesleki rollerine karşı psikolojik bir koruma kalkını oluşturma çabasıyla yabancılaştığı kritik bir süreci ifade etmektedir.

Duyarsızlaşma, hizmet verilen bireylere yönelik katı ve insancıl olmayan tepkilerle karakterize edilen; negatif ve mesafeli bir tutumu yansıtan boyuttur (Maslach vd., 1996). Genellikle aşırı duygusal tükenmeye bir tepki ve idealizm kaybı olarak gelişen bu süreçte birey, hizmet verdiği kişileri birer nesne olarak görmeye başlamaktadır (Maslach & Goldberg, 1998). Kişiler arası bağlam boyutunu temsil eden duyarsızlaşma; çalışanın hizmet sunduğu kişilere karşı olumsuz, kayıtsız ve alaycı tutumlar geliştirerek kendisiyle onlar arasına psikolojik bir mesafe koyma girişimidir (Maslach vd., 2001). Bu süreçte bireylerin benzersiz nitelikleri aktif bir şekilde görmezden gelinmekte, hatta hizmet alanların yaşadığı sorunları *hak ettikleri* yönünde çarpık bir inanç gelişebilmektedir (Maslach & Jackson, 1981). Bireyin kendini korumak adına oluşturduğu bu duygusal *endişe tamponu*, çalışanın elinden gelenin en iyisini yapmak yerine asgari düzeyle yetinmesine ve dolayısıyla performans düşüklüğüne yol açmaktadır (Maslach, 2009). Sonuç olarak, bireyin psikolojik bir savunma amacıyla ördüğü bu duvar, hem mesleki etik değerlerin zedelenmesine hem de hizmet alanların ihtiyaçlarına karşı sistematik bir kayıtsızlığın yerleşmesine neden olmaktadır. Aynı şekilde, duyarsızlaşmanın yarattığı bu duygusal kopuş, sadece

bireysel bir savunma mekanizması olarak kalmayıp, kurum içindeki iş birliğini zayıflatan ve mesleki doyumu güçleştiren yıkıcı bir döngüye dönüşmektedir.

Tükenmişliğin üçüncü boyutu olan kişisel başarı, bireyin işindeki yeterlilik ve başarı algısını tanımlamaktadır (Maslach vd., 2001). Bireyin hizmet sunduğu kişiler hakkında geliştirdiği olumsuz düşünceler, zamanla kendi davranışlarını sorgulamasına ve kendisi hakkında *başarısız* hükmü vermesine yol açarak düşük kişisel başarı hissini ortaya çıkarmaktadır. İşinde ilerleme kaydedemediğini, hatta gerilediğini düşünen çalışan, harcadığı çabanın sonuçsuz kalacağına inanarak suçluluk duygusu yaşayabilmektedir. Öz değerlendirme boyutunu temsil eden bu durum; depresyon ve moral düşüklüğü neticesinde kişinin işteki üretkenliğini olumsuz değerlendirme eğilimidir (Maslach, 2009; Maslach vd., 2001). Özellikle hizmet alıcılarıyla yürütülen çalışmalar açısından kendini yetersiz görme ve mevcut başarılarından memnun olmama durumu olarak da ifade edilen bu boyut; azalmış öz yeterlik duygusu ve iş talepleriyle başa çıkamama ile ilişkilendirilmektedir (Maslach & Jackson, 1981). Sosyal destek ve mesleki gelişim fırsatlarının eksikliğiyle derinleşen bu süreç, bireyin mesleki motivasyonunu körelterek özsaygısını yitirmesine ve iş hayatından duygusal olarak kopmasına neden olmaktadır (Maslach & Goldberg, 1998). Nihayetinde, bireyin kendi yetkinliklerine dair geliştirdiği bu kronik şüphe ve yetersizlik inancı, yalnızca mesleki performansı düşürmekle kalmayıp çalışanın bütüncül esenliğini de tehdit etmektedir.

Kişisel başarı boyutunun tükenmişliğin diğer iki boyutuyla olan ilişkisi karmaşık bir örüntü sergilemekte; duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla anlamlı bir etkileşim içinde bulunmaktadır (Lee & Ashforth, 1996). Duygusal kaynaklarının tükenmesi veya hizmet götürdüğü kişilere karşı duyarsızlaşması, bireyin çalışmalarındaki etkililiğine de yansımaktadır. Bireyde azalan öz-yeterlik duygusu, iş kaynaklarının yokluğunun yanı sıra sosyal destek ve profesyonel olarak gelişme fırsatlarının olmaması nedeniyle daha da kötüleşebilmektedir. Bu tükenmişlik boyutunu yaşayan kişiler kendilerine “Ben ne yapıyorum? Burada olduğum için mi başarısız oluyorum? Bu benim için yanlış bir iş mi?” gibi sorular sormaktadır (Maslach, 2009). Bu etkisizlik hissi, tükenmiş çalışanların kariyer seçimlerinde bir hata yaptıklarını düşünmelerine ve çalıştıkları işle ilgili bir uyumsuzluk yaşadıklarını hissetmelerine neden olmaktadır. Böylelikle hem kendilerine hem de başkalarına olan saygıları azalmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, tükenmişliği etkileyen çok sayıda bireysel ve örgütsel faktör olduğu ve kavramın birçok değişkenle anlamlı ilişkiler çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. İnsan doğasının karmaşık yapısı ve davranışların çok nedenli özelliği göz önüne alındığında, bu faktörleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmanın güçlüğü vurgulanmalıdır. Yapılan araştırmalara göre; öz yeterlik (Brouwers & Tomic, 2000; Bümen, 2010; Karahan & Balat, 2011; Karasu, 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2010), mesleki tutum (Şen & Koçak, 2022), mükemmeliyetçilik (Shirazizadeh & Karimpour, 2019; Stoeber & Rennert, 2008), yaşam doyumu (Chan, 2011; Çelik & Üstüner, 2018; Yavuz, 2019) ve işe adanmışlık (Hakanen vd., 2006) gibi unsurlar tükenmişliği etkileyen temel bireysel faktörler arasındadır. Ayrıca sabır (Meriç & Erdem, 2023), sınıf yönetimi (Adıgüzel & İpek, 2016; Aloe vd., 2014; Brouwers & Tomic, 1999, 2000), işkoliklik (Akin & Oğuz, 2010), mesleki profesyonellik (Çelik & Yılmaz, 2015), duygusal emek (Kadan & Aral, 2018; Köskün, 2025; Noor & Zainuddin, 2011), benlik saygısı (Butler & Constantine, 2005; Sovitriana vd., 2019), umutsuzluk (Özben & Argun, 2003) ve psikolojik sermaye (Ferradás vd., 2019; Kaya & Altinkurt, 2018; Zhang vd., 2019) düzeylerinin de bu süreçte belirleyici olduğu söylenebilir.

Çalışanların tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olan çok sayıda örgütsel faktör bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; iş doyumu (Çağlar & Demirtaş, 2011; D’Amico vd., 2020; Diri & Kral, 2016; Goswami, 2013; İnce & Şahin, 2016; Jurado vd., 2019; Koustelios & Tsigilis, 2005; Platsidou, 2010; Şen & Koçak, 2022; Williams, 2014; Yılmaz & Aslan, 2018), mesleki bağlılık (Bakan & Amırlı, 2022; Malik, 2025) ve örgütsel bağlılık (Alev & Taş, 2020; Atas, 2019; Çetin vd., 2011; D’Amico vd., 2020; Elma & Ergen, 2019; Malik, 2025; Supervía & Bordás, 2020) gibi kavramların tükenmişlikle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel adalet (Andela & Truchot, 2017; Ji vd., 2025), sosyalleşme (Baş & Coşkun, 2020), sessizlik (Ballı & Önder, 2019), sinizm (Duman vd., 2020; Kaya & Demirdağ, 2024), iş stresi (Gluschkoff vd., 2016; Kokkinos, 2007; Malik, 2025; McCormick & Barnett, 2011; Yu vd., 2015) ve işten ayrılma niyeti (Çelik, 2020) gibi değişkenler de bu süreci tetikleyen unsurlar arasındadır. Bunların yanı sıra örgüt iklimi (Grayson & Alvarez, 2008; Kocaoğlu & Demirdağ, 2022), sosyal destek (Temam vd., 2019; Yılmaz & Aslan, 2018), örgütsel güven (Çağlar, 2011), vatandaşlık davranışı (Ji vd., 2025; Kaya & Demirdağ, 2024), liderlik tarzları (Bakan vd., 2015; Kocaoğlu & Demirdağ, 2022), lider-üye etkileşimi (Alev & Taş, 2020) ve disiplin modelleri (Cemaloğlu & Kayabaşı, 2007) tükenmişlik yaşanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Alanyazında öğretmen tükenmişliği farklı boyutlarda incelenmiş olsa da görev yapılan ilçe ve branş temelli karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı olması, daha geniş örneklemelerle güncel araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmanın, söz konusu ihtiyacı karşılayarak alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Tükenmişlik, öğretmenlerin işlevselliğini bozarak iş ve sağlık kalitesinde düşüşe neden olduğu için hem bireysel hem de örgütsel açıdan yüksek maliyetli bir süreçtir (Dupriez vd., 2016; Klusmann vd., 2008; Saleh & Shapiro, 2008). Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin depresyon ve uyku bozukluğu belirtileri gösterme olasılığı daha yüksek olup bu durum iş değişikliği veya erken emeklilik kararlarını tetikleyebilmektedir (Dupriez vd., 2016; Saleh & Shapiro, 2008). Ayrıca bu öğretmenlerin, tükenmişlik yaşamayan meslektaşlarına oranla daha düşük

kalitede eğitim verdikleri görülmektedir (Klusmann vd., 2008). Öğretmen tükenmişliği; duygusal tükenme (düşük enerji), depresif ruh hali (umutsuzluk) ve psikosomatik tepkiler (ağrı, gerginlik, uyku sorunları) gibi belirtilerle karakterize edilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Öğretmenlik mesleğinin yüksek iş yükü, karmaşık yeniliklere uyum sağlama telaşı, rekabet baskısı ve kronik stres gibi özgün yapısı bu süreci hızlandırmaktadır. Bu bağlamda, mesleki tükenmişlik durumunun tespiti, geliştirilecek politikalar ve alınacak önlemler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada “Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nasıldır?” temel problemi çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı alt boyutları açısından ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik alt boyutlarına (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, azalmış kişisel başarı) ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, öğrenim düzeyi, medeni durum ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, hazırlanması ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan betimsel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama desenindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, kendi koşulları içinde ve olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan; bir gruba ait belirli özellikleri belirlemek üzere yürütülen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2024). Bu araştırmada söz konusu desen; Ankara ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 840 ortaokul öğretmeninden oluşan geniş bir örneklem üzerinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarını (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı) mevcut haliyle ortaya koymak amacıyla işe koşulmuştur. Bu doğrultuda, evrenden yansızlık ilkesine uygun olarak çekilen bu örneklem üzerinden toplanan veriler, güçlü parametrik istatistik teknikleri yardımıyla, değişkenlerin doğal ortamına ve yapısına herhangi bir müdahalede bulunulmadan analiz edilmiştir (Balci, 2018; Karasar, 2016). Böylece, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik örüntülerindeki farklılaşmalar mevcut kuramsal modeller ekseninde betimlenerek genel ve bütüncül bir yargıya ulaşılması hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenine dair tüm bilgilerin alındığı Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023) Milli Eğitim İstatistikleri Raporu’na göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görevli 16.446 öğretmen bulunmaktadır. Bu evrene dair örneklem çok aşamalı örneklem seçimi yoluyla belirlenmiştir. İlk aşamada tabakalı, sonraki aşamada ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla 840 öğretmenin oluşturduğu bir örnekleme ulaşılmıştır. Evren çok büyükse 384 kişinin %95 güven düzeyinde bir oranla evreni temsil edebileceği belirtilmektedir (Balci, 2018). Araştırmada Ankara ilinin sekiz merkez ilçesi (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) ilçe ölçütüne göre birer tabaka olarak alınmıştır. Bu şekilde, toplam öğretmen sayısındaki orana göre ilçelerdeki öğretmenlerin örneklem dâhilinde temsili hedeflenmiştir. Örneğin, araştırma dâhilindeki Altındağ ilçesindeki, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmen sayısı 518’i erkek, 1143’ü kadın olup toplamda 1661’dir. Altındağ ilçesinde görevli öğretmenlerin sekiz merkez ilçe toplamı içindeki oranı, yaklaşık %10 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama ölçeklerin uygulanacağı toplam öğretmenin %10’unun Altındağ ilçesinden olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Belirtilen hesaplama göre örnekleme alınacak 84 öğretmen Altındağ ilçesinden seçilmiştir. Uygulama yapılan okulların belirlenmesinde de öğretmen sayılarına benzer bir şekilde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda Altındağ ilçesinden 5 ortaokul ve 84 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu şekilde araştırmaya dâhil edilen diğer ilçelerdeki okul ve öğretmen sayıları da hesaplanmış ve sekiz ilçedeki 40 ortaokulda görevli toplam 840 öğretmenin oranlarına göre örnekleme girmesi sağlanmıştır. Tablo 1’de katılımcılara ait demografik özellikler sunulmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan; katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, branş, eğitim düzeyi, görev yapılan ilçe ve medeni durum bilgilerini belirlemeye yönelik Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçek; Duygusal Tükenme (9 madde), Duyarsızlaşma (5 madde) ve Kişisel Başarı (8 madde) olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) alt boyutlar için sırasıyla .82, .60 ve .80 olarak raporlanırken (Maslach & Jackson, 1981); Ergin (1992) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında

.83, .65 ve .72 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik katsayıları; duygusal tükenme için .875, duyarsızlaşma için .736 ve kişisel başarı için .735 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd=3.945$, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.05, NFI= 0.92, NNFI= 0.95, CFI= 0.93, GFI= 0.93, AGFI= 0.91) modelin iyi düzeyde uyum sağladığını ve ölçek yapısının araştırma örneklemini için geçerli olduğunu doğrulamıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik ve Mesleki Bilgiler

Değişken	Demografik Özellik	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	254	30.2
	Kadın	586	69.8
Yaş	20-29 yaş	18	2.1
	30-39 yaş	384	45.7
	40-49 yaş	328	39
	50 yaş ve üzeri	110	13.1
	0-9 yıl	109	13
Kıdem	10-19 yıl	425	50.6
	20-29 yıl	229	27.3
	30 yıl ve üzeri	77	9.2
Branş	Türkçe	181	21.5
	Matematik	110	13.1
	Fen Bilimleri	102	12.1
	Yabancı Dil	92	11
	Sosyal Bilgiler	80	9.5
	Beden Eğitimi ve Spor	70	8.3
	Teknoloji ve Tasarım	62	7.4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	5.1
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	4.6
	Görsel Sanatlar	36	4.3
	Müzik	25	3
	Ön Lisans	7	0.8
	Lisans	668	79.5
	Yüksek Lisans	149	17.7
	Doktora	16	1.9
Medeni Durum	Evli	735	87.5
	Bekâr	105	12.5
	Altındağ	84	10
	Çankaya	109	13
	Etimesgut	101	12
Görev İlçesi	Gölbaşı	34	4
	Keçiören	168	20
	Mamak	118	14
	Sincan	109	13
	Yenimahalle	117	14
	Toplam	840	100

Ölçekte yer alan kişisel başarı boyutu maddeleri (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21) ters puanlanmakta olup, her alt boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda azalmış kişisel başarı boyutuna ilişkin puanlama mantığının okuyucu açısından netleştirilmesi önem taşımaktadır: Söz konusu boyuttaki yüksek ham puanlar, bireyin kişisel başarı algısının düşük olduğuna, dolayısıyla bu boyuttaki tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Başka bir deyişle, diğer iki boyuttan (duygusal tükenme ve duyarsızlaşma) farklı olarak, azalmış kişisel başarı boyutunda yüksek puan alan bir öğretmen daha yüksek tükenmişlik yaşıyor anlamına gelmektedir. Alanyazındaki kuramsal öneriler (Gezer vd., 2009; Arı & Bal, 2008) ve ölçeğin yapısal özellikleri dikkate alınarak, alt boyutların toplamından tek bir puan elde edilmesinin uygun olmayacağına karar verilmiş (Baysal, 1995; Cordes & Dougherty, 1993; Girgin, 1995; Yılmaz, 2020) ve analizler bu üç ayrı puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Alanyazında bu yöntemi kullanan pek çok çalışma bulunmaktadır (Alanoğlu, 2019; Cemaloğlu & Kayabaşı, 2007; Gezer, 2008; Gezer vd., 2009; Karakelle & Canpolat, 2010; Tümkaya, 1996). Puanların değerlendirilmesinde; 0.00-0.80 arası *çok düşük*, 0.81-1.60 arası *düşük*, 1.61-2.40 arası *orta*, 2.41-3.20 arası *yüksek* ve 3.21-4.00 arası *çok yüksek* aralıkları baz alınmıştır (İnce & Şahin, 2016; Maslach & Jackson, 1981; Maslach vd., 1996).

Araştırman Etiği

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.11.2023 tarihli ve 19 sayılı kararı ile alınan etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığının 11.03.2024 tarihli ve E-14588481 sayılı izni doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırma sürecinde tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım öncesinde Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu alınmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerin toplanmasının ardından eksik ya da özensiz doldurulan ölçeklerin analiz dışında bırakılması, verilerin SPSS 26 kullanılarak bilgisayara aktarılması, fark analizlerine geçmeden verilerin normallik testlerinin yapılması gibi pre-analitik işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda aykırı değerlerin tespitinde dağılım grafikleri ve z puanlarından yararlanılmıştır. Z puanı +3 ile -3 dışında kalan veriler uç değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2021). Veriler normal dağılım varsayımını karşılamış ve buna dayanarak parametrik testler kullanılmıştır (Bkz. Tablo 2). Analize hazır hale getirilen verilerin problem ve alt problemler özelinde incelenmesi amacıyla grup farklılıklarını incelemek üzere bağımsız örneklem t-testi ve bağımsız örneklem tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. T-testi için etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen's *d* değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler; .20 küçük; .50 orta; .80 ise büyük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). ANOVA için etki büyüklüğü noktasında eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler; .010 küçük, .06 orta, .14 geniş etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır (Green vd., 1996; Kirk, 1996). Her analiz öncesinde varsayımların karşılanma durumu incelenmiş ve bu kapsamda normallik için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.0 aralığında olduğu görülmüş, puanların bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. ANOVA testleri için varyansların homojenliği noktasında Levene testi incelenerek homojen olmayan durum için Welch testi dikkate alınmış ve post-hoc çoklu karşılaştırmaları için grupların özellikleri ile testlerin duyarlılıkları da dikkate alınarak Dunnett's C testi seçilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı durumda ise Scheffe testi seçilmiştir. Büyüköztürk (2017) araştırmacının hipotezi test etmede tutucu davranmak istemesi durumunda varyansların homojen dağıldığı durumda Scheffe, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise bu duruma uygun Dunnett's C testinin seçilebileceğini ifade etmektedir. Söz konusu süreçler her analiz öncesinde titizlikle uygulanmış ve tüm varsayımların standart istatistiksel yönergelerle uygun biçimde karşılandığı doğrulanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde incelenmesi hedeflenen problem ve alt problemler kapsamında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları ve ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Çarpıklık	Basıklık	Algı Düzeyi
Mesleki Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	840	16.95	6.78	.075	-.323	Orta
	Duyarsızlaşma	840	6.35	3.82	.379	-.380	Düşük
	Azalmış Kişisel Başarı	840	10.78	4.24	.166	-.096	Düşük

Tablo 2'ye göre, ölçek ve alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.0 aralığında olduğu görülmektedir. Genellikle, ± 1.0 arasında bir çarpıklık değeri kabul edilebilir bir simetriyi göstermekte olup; ± 1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013), ± 2.0 (George & Mallery, 2010) aralıklarında olmasının da normal dağılım olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir. Bu bulgu ile daha güvenilir analizler yapabilmek üzere parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algıları duygusal tükenme boyutu için orta, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutları için düşük olarak belirlenmiştir. Bu noktada azalmış kişisel başarı boyutunun ters puanlama yapısına dikkat çekmek gerekmektedir: bu boyuttaki düşük puan, öğretmenlerin kişisel başarı algılarının görece yüksek olduğunu, dolayısıyla bu boyuttaki tükenmişlik düzeyinin düşük düzeyde kaldığını göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Duygusal Tükenme	Erkek	254	16.50	7.19	838	1.277	.202	0.094
	Kadın	586	17.15	6.60				
Duyarsızlaşma	Erkek	254	6.78	4.13	432.381	2.080	.038*	0.160
	Kadın	586	6.16	3.66				
Azalmış Kişisel Başarı	Erkek	254	10.60	4.23	838	.825	.410	0.061
	Kadın	586	10.86	4.24				

Not. *p* < .05. (*SD* = standart sapma, *sd* = serbestlik derecesi).

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme [$t(838) = 1.277, p > .05$] ve azalmış kişisel başarı [$t(838) = .825, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyut puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilemektedir [$t(432.38) = 2.080, p < .05$]. Erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalamalarının ($\bar{x} = 6.79$), kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 6.16$) daha yüksek olduğu ve bu farkın erkek öğretmenler aleyhine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan Cohen's d değerleri ise bu etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında, ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının duyarsızlaşma boyutu dışında cinsiyet değişkeninden etkilenmediği söylenebilir. Azalmış kişisel başarı boyutunun ters puanlama yapısı göz önünde bulundurulduğunda, iki cinsiyet grubunun bu boyuttaki benzer puanları, kişisel başarı algıları açısından cinsiyetin belirleyici bir rol oynamadığına işaret etmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası	35.776	3	11.925	.258	.856		
	Gruplariçi	38641.766	836	46.222			—	.001
	Toplam	38677.542	839					
Duyarsızlaşma	Gruplararası	519.520	3	173.173	12.338	.000*	20-29 yaş/30-39 yaş	
	Gruplariçi	11733.879	836	14.036			20-29 yaş/40-49 yaş	.042
	Toplam	12253.399	839				20-29 yaş/50 yaş ve üzeri	
Azalmış Kişisel Başarı	Gruplararası	614.236	3	204.745	11.822	.000*	30-39 yaş/40-49 yaş	
	Gruplariçi	14479.193	836	17.320			30-39 yaş/50 yaş ve üzeri	.041
	Toplam	15093.429	839					

Not. $p < .05$.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları yaş değişkenine göre duyarsızlaşma [$F(3, 836) = 12.338, p < .05$] ve azalmış kişisel başarı [$F(3, 836) = 11.822, p < .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle yaş, öğretmenlerin tükenmişlik profili üzerinde belirleyici bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Buna karşın, duygusal tükenme alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F(3, 836) = .258, p > .05$]. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri, yaş değişkeninin tükenmişlik üzerindeki etki büyüklüğünün küçük ila orta düzey arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgulara ilişkin grupların betimsel istatistik değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki Tükenmişlik Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Yaş	n	$\bar{x}$	SS
Duyarsızlaşma	20-29 yaş	18	9.61	3.12
	30-39 yaş	384	6.84	3.81
	40-49 yaş	328	6.05	3.70
	50 yaş ve üzeri	110	4.98	3.70
	Toplam	840	6.35	3.82
Azalmış Kişisel Başarı	20-29 yaş	18	11.83	4.13
	30-39 yaş	384	11.64	4.18
	40-49 yaş	328	10.15	4.10
	50 yaş ve üzeri	110	9.50	4.23
	Toplam	840	10.78	4.24

Yaş grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; duyarsızlaşma alt boyutunda 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 9.61$), 30-39 yaş ($\bar{x} = 6.84$), 40-49 yaş ($\bar{x} = 6.05$) ve 50 yaş ve üzeri ($\bar{x} = 4.98$) gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu ve bu farkın diğer yaş grupları lehine olduğu tespit edilmiştir. Azalmış kişisel başarı alt boyutunda ise 30-39 yaş grubunun puan ortalamalarının ($\bar{x} = 11.64$), 40-49 yaş ($\bar{x} = 10.16$) ile 50 yaş ve üzeri ($\bar{x} = 9.50$) gruplarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve söz konusu farkın da benzer şekilde diğer yaş grupları lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının duygusal tükenme alt boyutu hariç, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu ve görece daha genç yaş gruplarında mesleki tükenmişlik eğiliminin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası	40.446	3	13.482	.292	.831	—	.001
	Gruplarıçi	38637.095	836	46.217				
	Toplam	38677.542	839					
Duyarsızlaşma	Gruplararası	160.174	3	53.391	3.691	.012*	0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	.013
	Gruplarıçi	12093.224	836	14.466				
	Toplam	12253.399	839					
Azalmış Kişisel Başarı	Gruplararası	263.413	3	87.804	4.950	.002*	0-9 yıl/10-19 yıl 0-9 yıl/30 yıl ve üzeri	.017
	Gruplarıçi	14830.016	836	17.739				
	Toplam	15093.429	839					

Not. $p < .05$.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre duyarsızlaşma [$F(3, 836) = 3.691, p < .05$] ve azalmış kişisel başarı [$F(3, 836) = 4.950, p < .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, mesleki kıdem tükenmişliğin belirli boyutları üzerinde belirleyici bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Buna karşın, duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F(3, 836) = .292, p > .05$]. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri, mesleki kıdem değişkeninin tükenmişlik boyutları üzerindeki etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgulara ilişkin grupların betimsel istatistik değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Mesleki kıdem	n	$\bar{x}$	SS
Duyarsızlaşma	0-9 yıl	109	6.99	3.93
	10-19 yıl	425	6.43	3.81
	20-29 yıl	229	6.30	3.88
	30 yıl ve üzeri	77	5.14	3.27
	Toplam	840	6.35	3.82
Azalmış Kişisel Başarı	0-9 yıl	109	12.00	3.13
	10-19 yıl	425	10.61	4.45
	20-29 yıl	229	10.88	4.41
	30 yıl ve üzeri	77	9.71	3.47
	Toplam	840	10.78	4.24

Mesleki kıdem grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; duyarsızlaşma alt boyutunda 0-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 6.99$), 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{x} = 5.14$) anlamlı derecede yüksek olduğu ve bu farkın mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Azalmış kişisel başarı alt boyutunda ise 0-9 yıl kıdem grubunun puan ortalamalarının ($\bar{x} = 12.00$), 10-19 yıl ($\bar{x} = 10.62$) ve 30 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 9.71$) kıdem gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve söz konusu farkın da diğer kıdem grupları lehine olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bu sonuçlar dikkate alındığında; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarına yönelik algılarının duygusal tükenme alt boyutu hariç, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu, duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutlarında ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin tükenmişlik eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları branş değişkenine göre duygusal tükenme [$F(10, 829) = 6.670, p < .05$], duyarsızlaşma [$F(10, 829) = 5.431, p < .05$] ve azalmış kişisel başarı [$F(10, 829) = 11.262, p < .05$] olmak üzere tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular, branş faktörünün öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde güçlü bir yapısal belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri, branş değişkeninin tükenmişlik boyutları üzerindeki etki büyüklüğünün orta ila geniş düzey arasında değiştiğini göstermektedir. Söz konusu bulgulara ilişkin grupların betimsel istatistik değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Branşlar arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda; Türkçe ($\bar{x} = 18.76$) ve Görsel Sanatlar ($\bar{x} = 20.36$) branşlarındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının; Matematik ($\bar{x} = 15.41$), Fen Bilimleri ($\bar{x} = 15.92$), Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{x} = 14.86$), Teknoloji ve Tasarım ($\bar{x} = 14.50$) ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{x} = 13.97$) branşlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branş Değişkeni ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Kareler Toplamı	Kareler <i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	2880.026 35797.515 38677.542	10 829 839	288.003 43.182	6.670	.000*	Türkçe ile Matematik/Fen Bilimleri/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Görsel Sanatlar ile Matematik/ Fen Bilimleri/Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Yabancı Dil ile Beden Eğitimi ve Spor/Teknoloji ve Tasarım/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında.	.074
Duyarsızlaşma	753.406 11499.993 12253.399	10 829 839	75.341 13.872	5.431	.000*	Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Sosyal Bilgiler/ Yabancı Dil/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Fen Bilimleri ile Türkçe/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında.	.061
Azalmış Kişisel Başarı	1805.197 13288.231 15093.429	10 829 839	180.520 16.029	11.262	.000*	Beden Eğitimi ve Spor ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler/Yabancı Dil/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Görsel Sanatlar/Müzik/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Teknoloji ve Tasarım ile Türkçe/Matematik/Fen Bilimleri/ Yabancı Dil/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/Görsel Sanatlar/Müzik/Bilişim Teknolojileri ve Yazılım arasında, Görsel Sanatlar ile Türkçe/Fen Bilimleri/Sosyal Bilgiler arasında	.120

(Not. $p < .05$.)

Tablo 9. Mesleki Tükenmişlik Puanlarının Branşa Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Branş	n	$\bar{x}$	SS
Duygusal Tükenme	Türkçe	181	18.75	6.31
	Matematik	110	15.40	7.74
	Fen Bilimleri	102	15.92	6.40
	Sosyal Bilgiler	80	16.61	5.74
	Yabancı Dil	92	18.56	6.54
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	18.83	7.23
	Görsel Sanatlar	36	20.36	6.24
	Müzik	25	18.68	7.14
	Beden Eğitimi ve Spor	70	14.85	6.64
	Teknoloji ve Tasarım	62	14.50	6.27
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	13.97	5.58
	Toplam	840	16.95	6.78
Duyarsızlaşma	Türkçe	181	7.18	4.00
	Matematik	110	6.20	3.54
	Fen Bilimleri	102	5.35	3.29
	Sosyal Bilgiler	80	6.82	4.32
	Yabancı Dil	92	6.51	3.38
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	7.09	2.94
	Görsel Sanatlar	36	6.41	4.56
	Müzik	25	5.32	2.80
	Beden Eğitimi ve Spor	70	5.81	3.56
	Teknoloji ve Tasarım	62	4.20	3.14
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	8.30	4.78
	Toplam	840	6.35	3.82
Azalmış Kişisel Başarı	Türkçe	181	10.45	3.76
	Matematik	110	12.20	4.99
	Fen Bilimleri	102	10.50	3.44
	Sosyal Bilgiler	80	10.43	3.95
	Yabancı Dil	92	11.54	3.68
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	43	11.58	3.54
	Görsel Sanatlar	36	13.80	3.48
	Müzik	25	11.84	3.71
	Beden Eğitimi ve Spor	70	7.68	4.20
	Teknoloji ve Tasarım	62	8.59	3.08
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	39	12.69	5.77
	Toplam	840	10.78	4.24

Benzer şekilde Yabancı Dil ($\bar{x} = 18.57$) branşındaki öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının; Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşlarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{x} = 18.84$) branşının, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşına göre anlamlı derecede yüksek duygusal tükenme puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Duyarsızlaşma alt boyutunda; Teknoloji ve Tasarım ($\bar{x} = 4.21$) branşındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının; Türkçe ($\bar{x} = 7.18$), Matematik ($\bar{x} = 6.21$), Sosyal Bilgiler ($\bar{x} = 6.83$), Yabancı Dil ($\bar{x} = 6.51$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{x} = 7.09$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{x} = 8.31$) branşlarından anlamlı derecede düşük olduğu ve bu farkın Teknoloji ve Tasarım branşı lehine (daha düşük duyarsızlaşma) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Fen Bilimleri ($\bar{x} = 5.35$) branşındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının da Türkçe ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşlarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Azalmış kişisel başarı alt boyutunda (ters puanlanmış); Görsel Sanatlar ($\bar{x} = 13.81$) branşındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının; Türkçe ($\bar{x} = 10.45$), Fen Bilimleri ($\bar{x} = 10.51$) ve Sosyal Bilgiler ($\bar{x} = 10.44$) branşlarındaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Görsel Sanatlar branşındaki öğretmenlerin kişisel başarı algılarının daha düşük olduğunu ve bu boyutta daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Buna karşın; Beden Eğitimi ve Spor ($\bar{x} = 7.69$) ile Teknoloji ve Tasarım ($\bar{x} = 8.60$) branşlarındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının; Matematik ($\bar{x} = 12.20$), Yabancı Dil ($\bar{x} = 11.54$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{x} = 11.58$), Görsel Sanatlar ($\bar{x} = 13.81$), Müzik ($\bar{x} = 11.84$) ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ($\bar{x} = 12.69$) branşlarından anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, Beden Eğitimi ve Spor ile Teknoloji ve Tasarım branşlarındaki öğretmenlerin kişisel başarı algılarının diğer branşlara göre daha yüksek (tükenmişliklerinin daha az) olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
	Gruplararası	115.829	3	38.610	.837	.474		
Duygusal Tükenme	Gruplariçi	38561.712	836	46.126			—	.003
	Toplam	38677.542	839					
	Gruplararası	97.645	3	32.548	2.238	.082		
Duyarsızlaşma	Gruplariçi	12155.754	836	14.540			—	.008
	Toplam	12253.399	839					
Azalmış Kişisel Başarı	Gruplararası	135.311	3	45.104	2.521	.057		
	Gruplariçi	14958.117	836	17.892			—	.009
	Toplam	15093.429	839					

Not. $p < .05$.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal tükenme [$F(3, 836) = .837, p > .05$], duyarsızlaşma [$F(3, 836) = 2.238, p > .05$] ve azalmış kişisel başarı [$F(3, 836) = 2.521, p > .05$] olmak üzere hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin araştırma örnekleminde tükenmişlik algıları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri de eğitim düzeyi değişkeninin tükenmişlik boyutları üzerindeki etki büyüklüğünün oldukça küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Medeni Durum Değişkeni T-Testi Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
Duygusal Tükenme	Evli	735	17.1592	6.65646	128.199	2.071	.040*	0.225
	Bekâr	105	15.5524	7.54344				
Duyarsızlaşma	Evli	735	6.4531	3.72416	126.203	1.808	.073	0.199
	Bekâr	105	5.6381	4.39870				
Azalmış Kişisel Başarı	Evli	735	10.88	4.7	122.465	1.415	.160	0.160
	Bekâr	105	10.12	5.25				

Not. $p < .05$.

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının medeni durum değişkenine göre duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$t(128.20) = 2.071, p < .05$]. Bekâr öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamalarının ($\bar{x} = 15.55$), evli öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 17.16$) daha düşük olduğu ve bu boyuttaki anlamlı farklılığın bekâr öğretmenler lehine (daha düşük tükenme) olduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin duyarsızlaşma [$t(126.20) = 1.808$,

$p > .05$] ve azalmış kişisel başarı [$t(122.47) = 1.415, p > .05$] alt boyut puanlarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan Cohen's d değerleri, medeni durumun duygusal tükenme üzerindeki etki büyüklüğünün küçük ila orta düzey arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları ve medeni durumun tükenmişlik üzerindeki etkisinin duygusal tükenme boyutuyla sınırlı kaldığı söylenebilir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Görev İlçesi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Mesleki Tükenmişlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler sd Ort.	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Tükenme	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2355.739 36321.802 38677.542	7 336.534 832 43.656 839	7.709	.000*	Sincan/Altındağ, Sincan/Çankaya, Sincan/Gölbaşı, Sincan/Keçiören, Sincan/Mamak, Yenimahalle/Altındağ, Yenimahalle/ Gölbaşı, Yenimahalle/ Mamak	.061
Duyarsızlaşma	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	992.332 11261.067 12253.399	7 141.762 832 13.535 839	10.474	.000*	Mamak/Altındağ, Mamak/ Çankaya, Mamak/Etimesgut, Mamak/Keçiören, Mamak/ Sincan, Mamak/Yenimahalle, Gölbaşı/Yenimahalle, Gölbaşı/Keçiören,	.081
Azalmış Kişisel Başarı	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	890.171 14203.258 15093.429	7 127.167 832 17.071 839	7.449	.000*	Mamak/ Çankaya, Mamak/ Keçiören, Mamak/ Sincan, Mamak/Yenimahalle, Altındağ/ Çankaya, Altındağ/ Sincan, Altındağ/ Yenimahalle	.059

Not. $p < .05$.

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları görev yapılan ilçe değişkenine göre duygusal tükenme [$F(7, 832) = 7.709, p < .05$], duyarsızlaşma [$F(7, 832) = 10.474, p < .05$] ve azalmış kişisel başarı [$F(7, 832) = 7.449, p < .05$] olmak üzere tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, görev yapılan ilçenin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir kurumsal-çevresel faktör olduğuna işaret etmektedir. Farklılığın pratik anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri, görev ilçesi değişkeninin tükenmişlik boyutları üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgulara ilişkin grupların betimsel istatistik değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Mesleki Tükenmişlik Puanlarının Görev İlçesine Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Tükenmişlik	Görev İlçesi	n	$\bar{x}$	SD
Duygusal Tükenme	Altındağ	84	19.27	7.51
	Çankaya	109	16.87	6.92
	Etimesgut	101	17.08	7.75
	Gölbaşı	34	21.44	7.78
	Keçiören	168	16.98	6.44
	Mamak	118	18.01	5.61
	Sincan	109	14.27	5.32
	Yenimahalle	117	15.35	6.39
Duyarsızlaşma	Toplam	840	16.95	6.78
	Altındağ	84	6.77	2.90
	Çankaya	109	6.18	3.95
	Etimesgut	101	5.83	3.86
	Gölbaşı	34	8.47	4.66
	Keçiören	168	5.63	3.29
	Mamak	118	8.54	3.90
	Sincan	109	5.74	3.87
Azalmış Kişisel Başarı	Yenimahalle	117	5.41	3.52
	Toplam	840	6.35	3.82
	Altındağ	84	12.44	4.77
	Çankaya	109	9.49	4.55
	Etimesgut	101	11.00	3.73
	Gölbaşı	34	10.58	3.83
	Keçiören	168	10.72	3.90
	Mamak	118	12.38	4.63
	Sincan	109	9.78	3.88
	Yenimahalle	117	10.06	3.59
	Toplam	840	10.78	4.24

Görev yapılan ilçeler arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda; Sincan ($\bar{x} = 14.28$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının; Altındağ ($\bar{x} = 19.27$), Çankaya ($\bar{x} = 16.87$), Gölbaşı ($\bar{x} = 21.44$), Keçiören ($\bar{x} = 16.99$) ve Mamak ($\bar{x} = 18.02$) ilçelerindeki öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu ve bu farkın Sincan ilçesi lehine (daha düşük tükenme) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Yenimahalle ($\bar{x} = 15.35$) ilçesindeki öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının; Altındağ, Gölbaşı ve Mamak ilçelerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ve bu farkın da Yenimahalle ilçesi lehine olduğu tespit edilmiştir.

Duyarsızlaşma alt boyutunda; Mamak ($\bar{x} = 8.54$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının; Altındağ ($\bar{x} = 6.77$), Çankaya ($\bar{x} = 6.18$), Etimesgut ($\bar{x} = 5.83$), Keçiören ($\bar{x} = 5.64$), Sincan ($\bar{x} = 5.74$) ve Yenimahalle ($\bar{x} = 5.42$) ilçelerinden anlamlı derecede yüksek olduğu ve bu farkın diğer ilçeler lehine (daha düşük duyarsızlaşma) olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Gölbaşı ($\bar{x} = 8.47$) ilçesindeki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının da Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Azalmış kişisel başarı alt boyutunda (ters puanlanmış); Mamak ($\bar{x} = 12.39$) ile Altındağ ($\bar{x} = 12.44$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının; Çankaya ($\bar{x} = 9.50$), Sincan ($\bar{x} = 9.79$) ve Yenimahalle ($\bar{x} = 10.07$) ilçelerindeki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu boyutun ters puanlama yapısı gereği, puanları görece yüksek olan Mamak ve Altındağ ilçelerindeki öğretmenlerin kişisel başarı algılarının daha düşük olduğu (bu boyutta daha çok tükenme yaşadıkları) ve söz konusu farkın kişisel başarı algısı daha yüksek olan diğer ilçeler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Mamak ilçesindeki öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, Keçiören ($\bar{x} = 10.73$) ilçesindeki öğretmenlerden de anlamlı düzeyde yüksek (başarı algısının daha düşük) olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini inceleyen çalışmalarda görev yapılan ilçe ve branş temelli karşılaştırmaların alanyazında sınırlı olduğu ve büyük örneklemelerle kurgulanmış güncel verilere ihtiyaç duyulduğu gerekçesinden hareketle, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının farklı demografik ve mesleki değişkenlere göre değişimini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları Maslach ve arkadaşlarının (2001) üç boyutlu tükenmişlik modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların hem bireysel hem de örgütsel değişkenlere ilişkin kapsamlı bir görünüm sunduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulguların tam bir uzlaşma sergilemediği görülmektedir. Nitekim bu çalışmada ulaşılan görece düşük düzeydeki tükenmişlik bulgusu bazı çalışmalarla (Adigüzel & İpek, 2016; Akyürek, 2020; Croom, 2003; Çağlar & Demirtaş, 2011; Çelik & Yılmaz, 2015; İnce & Şahin, 2016; Karavasiliş, 2019; Kugiejko, 2015; Meriç, 2022) örtüşürken; diğer çalışmalarda öğretmenlerin orta (Baş & Coşkun, 2020; Çağlar, 2011; Kroupis vd., 2019) ya da yüksek ve kritik düzeyde (Agyapong vd., 2022; Akça & Yaman, 2010; D'Amico vd., 2020; Gökbulut & Dindaş, 2022; Høigaard vd., 2012) tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan ilçe değişkenleri bakımından alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, mesleki tükenmişliğin yalnızca bireysel faktörlerle açıklanamayacağını; kurumsal, çevresel ve sosyoekonomik bağlamlarla da yakından ilişkili dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada araştırmanın bulgularını bağlamsal açıdan değerlendirmek önem taşımaktadır. Örneklemin Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki ortaokul öğretmenlerinden oluşması, sonuçların yorumlanmasında göz ardı edilemeyecek ekolojik bir değişkeni temsil etmektedir. Başkent Ankara'nın görece güçlü kurumsal altyapısı, rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM) yakın erişim, mesleki gelişim etkinliklerine daha kolay ulaşılabilirlik ve nitelikli okul yönetimi kapasitesi; öğretmenlerin iş kaynaklarını destekleyerek tükenmişliğe karşı tampon işlev görmüş olabileceği değerlendirilebilir. Nitekim Skaalvik ve Skaalvik (2018), okul bağlamının sunduğu mesleki destek, özerklik ve kolektif yeterlilik kaynaklarının tükenmişlik riskini doğrudan azaltan koruyucu faktörler olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde de benzer biçimde, büyükşehir merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin taşra ve dezavantajlı bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla görece daha düşük seyrettiği dikkat çekmektedir (Kaya & Altınkurt, 2018). Bu bulgu, araştırmanın örneklem özellikleriyle tutarlı olmakla birlikte; bulguların farklı coğrafi ve sosyoekonomik bağlamlara genellenmesinde dikkatli olunması gerektiğini de hatırlatmaktadır.

Bu bütüncül tabloyu açıklamada iki temel kuram özellikle belirleyici bir role sahiptir. Bakker ve Demerouti'nin (2007) İş Talepleri-Kaynaklar Modeli (JD-R), tükenmişliğin iş taleplerinin mevcut kaynakları aştığı koşullarda ortaya çıktığını öne sürmekte; sınıf büyüklüğü, öğrenci profili, veli baskısı ve kurumsal destek eksikliği gibi değişkenler bu model bağlamında birincil talep ve kaynak boyutları olarak konumlandırılmaktadır. Hobfoll'un (1989) Kaynak Koruma Kuramı ise bireylerin değer verdikleri kaynakları koruma motivasyonu üzerine inşa edilmekte ve gerçek ya da olası kayıpların bireyi kronik bir stres döngüsüne sürükleyerek tükenmişliğe zemin

hazırladığını savunmaktadır. Bu iki kuramsal çerçeve, araştırmının bulgularını demografik ve mesleki değişkenler temelinde analitik olarak değerlendirmek için güçlü bir kavramsal zemin sunmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarında cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme ve azalmış kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek puan sergilediği ve bu farkın erkek öğretmenler aleyhine anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Maslach ve Jackson'ın (1981) kuramsal modeliyle de örtüşmektedir; nitekim duyarsızlaşma boyutu, kişiler arası etkileşimin yoğunluğuna ve duygusal taleplere verilen tepkiler bağlamında cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmının duygusal tükenme ve azalmış kişisel başarı boyutlarındaki bulgularını destekleyen, yani cinsiyet ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Akyürek, 2020; Çağlar & Demirtaş, 2011; Çelik & Yılmaz, 2015; Duman vd., 2020; Goswami, 2013; Gökbulut & Dindaş, 2022; Hock, 1988). Çeşitli araştırma sonuçlarıyla örtüşen bu durumun olası nedenleri arasında; öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farklılığının belirleyici bir rol oynamaması, mesleki roller ile örgütsel beklentilerin cinsiyete göre temel bir değişiklik göstermemesi yer almaktadır. Öte yandan, mevcut bulgunun aksine cinsiyetin öğretmenlerin mesleki tükenmişliği üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu rapor eden araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Chen vd., 2025; Çağlar, 2011; Kanbur & Ünsal, 2024; Kara, 2020; Özben & Argun, 2003; Yıldız, 2012). Sonuç olarak, cinsiyetin tükenmişlik üzerindeki etkisine dair alanyazındaki bu uyumsuzluğu; örneklem gruplarının kültürel yapısı, çalışma ortamlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri ve bireylerin stresle başa çıkma stratejilerindeki farklılıklardan beslendiği değerlendirilmektedir. Türkiye bağlamındaki güncel araştırmalar bu tablonun karmaşıklığını somutlaştırmaktadır: Kanbur ve Ünsal (2024) ile Akyürek (2020), cinsiyetin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığını saptarken; Çağlar (2011) ve Kara (2020) belirli boyutlarda anlamlı farklılıklara işaret etmiştir. Bu tutarsızlık; araştırmaların yürütüldüğü bölgenin sosyo-kültürel yapısı, örneklem cinsiyet dağılımı ve ölçüm dönemindeki koşulsal farklılıklarla açıklanabilir. Bu çerçevede Hochschild'in (1983) duygusal emek kuramı, cinsiyet temelli tükenmişlik örüntülerini açıklamak açısından kuramsal olarak değer taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinde duygusal emeğin cinsiyete göre farklı biçimlerde deneyimlenmesi; kadın öğretmenlerin mesleki ilişkilerde daha yoğun bir duygu sergileme baskısıyla karşılaşmasının, zaman içinde bireysel kaynakların aşınmasına zemin hazırlayabileceğine işaret etmektedir. Duyarsızlaşma boyutundaki cinsiyete dayalı farklılığın ise Hobfoll'un (1989) kaynak koruma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, söz konusu boyutun erkek öğretmenler için başvuru bir kaynak koruma stratejisi işlevi gördüğü düşünülebilir; nitekim stres tepkilerinin duyarsızlaşma yoluyla yönetilmesi, cinsiyete özgü başa çıkma repertuarlarıyla bağlantılı olabilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının yaş değişkenine göre duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiğini; ancak duygusal tükenme boyutunda anlamlı bir değişim olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak tükenmişlik algılarının belirli boyutlarda farklılaştığı anlaşılmaktadır. Yaşın mesleki tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğuna yönelik bu bulgu, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla (Antoniou vd., 2006; Gezer vd., 2009; Goswami, 2013; Özben & Argun, 2003) paralellik göstermektedir. Bu durumun temelinde; mesleğinin ilk yıllarında olan genç öğretmenlerin yüksek mesleki beklentilerinin karşılanmaması, görece düşük derece ve kademeye bağlı olarak daha az ücret almaları, uzman veya başöğretmen tazminatı gibi ek mali haklardan henüz yararlanamıyor olmalarının yarattığı ekonomik kısıtlar ve motivasyon kaybının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Maslach ve arkadaşlarının (2001) vurguladığı üzere, bireyin yaşı arttıkça deneyim ve stresle başa çıkma stratejileri de olgunlaştığından, gençlik yıllarında görülen daha yüksek duyarsızlaşma eğilimi bu kuramsal çerçevede değerlendirilebilir. Bu bulguların kuramsal temellendirilmesinde Huberman'ın (1989) öğretmen kariyer döngüsü modeli de aydınlatıcı bir perspektif sunmaktadır. Huberman'a göre mesleğin ilk yılları *hayatta kalma* ve *keşfetme* aşamalarıyla karakterizedir. Bu dönemde öğretmenler mesleki gerçeklik ile önceden biçimlenmiş idealleştirilmiş beklentiler arasındaki derin uçurumla yüzleşmektedir. Bu yapısal çatışma, genç öğretmenlerde özellikle duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutlarında belirleyici bir baskı oluşturmaktadır. Buna ek olarak, Siegrist'in (1996) çaba-ödül dengesizliği modeli yaşa bağlı tükenmişlik bulgusunu tamamlayıcı bir açıklama sunmaktadır: Genç öğretmenlerin mesleklerine yüksek düzeyde çaba harcamasına karşın düşük ücret, görece düşük toplumsal statü ve sınırlı kurumsal tanınma gibi yapısal ödüllerle karşılaşması, kronik bir dengesizlik durumu yaratmakta ve bu durum tükenmişlik riskini anlamlı biçimde artırmaktadır. Öte yandan, alanyazında yaş ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını rapor eden araştırmalar da mevcuttur (Akyürek, 2020; Duman vd., 2020; Hock, 1988; Kanbur & Ünsal, 2024; Yıldırım & Bayraktar, 2021; Yıldız, 2012). Yaş değişkenine ilişkin ulaşılan bu sonucun, genç öğretmenlerin mesleki heyecanları ile karşılaştıkları kurumsal ve ekonomik gerçeklikler arasındaki çatışmadan beslendiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediğini; ancak duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutlarında mesleki kıdemi az olan öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak tükenmişlik algıları anlamlı bir şekilde değişmekte ve kıdemli öğretmenlerin profesyonel güven ve deneyim sayesinde tükenmişliği daha az hissettikleri görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, mesleki kıdemin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışma (Çağlar, 2011; Çağlar & Demirtaş, 2011; Çelik & Yılmaz, 2015; Kara, 2020; Yıldız, 2012; Yoldaş, 2019) mevcut bulguyu destekler niteliktedir. Mesleki kıdemi ve yaşı düşük olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik hissetmesi, alanyazında *gerçeklik şoku* kavramıyla açıklanmaktadır (Veenman, 1984). Mesleğe yüksek ideallerle başlayan genç öğretmenlerin; tecrübesizlik, sınıf yönetimi güçlükleri, bürokratik sorumluluklar ve okul kültürüne uyum süreci gibi kurumsal faktörler nedeniyle sahip oldukları duygusal kaynakları hızla tükettikleri düşünülmektedir. Bu durum, Maslach ve Jackson (1981) tarafından vurgulanan; beklentiler ile profesyonel gerçeklik arasındaki uçurumun özellikle mesleğin ilk yıllarında azalmış kişisel başarı algısını beslediği teziyle örtüşmektedir. Tecrübeli öğretmenlerin ise zamanla edindikleri başa çıkma stratejileri ve duygusal bağımsızlık, onları tükenmişliğin olumsuz etkilerine karşı daha dirençli kılmaktadır (Maslach vd., 1996). Huberman'ın (1989) kariyer döngüsü modeli bu bağlamda doğrudan bir açıklama sunmaktadır. Modele göre mesleğin 11-19. yıllarında öğretmenler *uzmanlaşma* ya da *durağanlaşma* evrelerine girmekte; bu dönemde bireysel tutuma bağlı olarak ya daha derin bir mesleki bağlılık ya da mesafelenme süreci başlamaktadır. Fuller ve Bown'ın (1975) öğretmen kaygıları modeli de benzer biçimde mesleğin ilk yıllarında hayatta kalma kaygısının baskın olduğunu, ilerleyen yıllarda ise bu kaygının *öğrenci üzerinde etki yaratma* odağına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu dönüşümün doğal bir sonucu olarak kıdem arttıkça mesleki öz-yeterlilik ve tatmin algısının güçlendiği, dolayısıyla tükenmişliğe karşı kişisel direncin arttığı söylenebilir. Öte yandan alanyazında, mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmayan araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Akyürek, 2020; Duman vd., 2020; Filiz, 2014; Gökbulut & Dindaş, 2022; Hock, 1988; Kanbur & Ünsal, 2024; Yıldırım & Bayraktar, 2021). Dolayısıyla, mesleki kıdemin tükenmişlik üzerindeki etkisinin, öğretmenin mesleki hayatının evrelerine göre değişen öz yeterlilik algısı ve kurumsal destek mekanizmalarıyla doğrudan ilişkili olduğu; mesleğin ilk on yılındaki yüksek tükenmişlik eğiliminin ise mesleğe uyum sürecinin getirdiği yapısal zorluklardan beslendiği değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının branş değişkenine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, duygusal tükenme ve azalmış kişisel başarı (ters puanlanmış) boyutlarında en yüksek tükenmişlik eğilimi Görsel Sanatlar branşında saptanırken; duyarsızlaşma boyutunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşındaki öğretmenlerin en yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde; branşın tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğunu rapor eden çalışmaların (Duman vd., 2020) yanı sıra, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini orta ve düşük seviyede bulan araştırmalara da (Korkmaz vd., 2019) rastlanmaktadır. Buna karşın, Çağlar ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan çalışmada branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış olması, alanyazındaki bulgu çeşitliliğini göstermektedir. Uluslararası alanyazın da branşa dayalı tükenmişlik farklılaşmasını destekler niteliktedir. Hakanen vd. (2006), Finlandiya'da 2.038 öğretmenle yürüttükleri geniş ölçekli araştırmada, farklı öğretim bağlamlarının birbirinden belirgin biçimde ayrılan talep ve kaynak profilleri oluşturduğunu; bu profilin tükenmişlik ve iş bağlılığı üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Chang (2013) ise branşa özgü öğrenci davranışı örüntülerinin ve sınıf dinamiklerinin, öğretmenin bilişsel değerlendirme süreçlerini farklılaştırarak tükenmişliğe giden yolları branş bazında biçimlendirdiğini kuramsal olarak temellendirmiştir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri olan Görsel Sanatlar branşındaki yüksek tükenmişlik düzeyi; eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı içerisinde sanat temelli derslerin görece ikincil faaliyetler olarak konumlandırılmasıyla yakından ilişkilidir. Alanyazında *marjinalleşme* olarak tanımlanan bu durum (Hargreaves, 1994), sanat branşı öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin ve emeklerinin okul paydaşları tarafından yeterince takdir edilmemesine yol açabilmektedir. Ayrıca özel yetenek branşlarındaki derslerin gerektirdiği fiziksel donanım ve atölye eksiklikleri ile öğrencilerin bu derslere yönelik düşük akademik ilgi göstermeleri, öğretmenlerin motivasyonunu kırarak duygusal tükenmeyi tetiklemektedir. Benzer şekilde, bu branşlardaki öğretmenlerin akademik alanlara kıyasla kendilerini okul ikliminde daha fazla yalnızlaşmış hissetmeleri ve bu mesleki izolasyonun tükenmişliğin temel bir tetikleyicisi olması (Cassidy, 1990) ulaşılan bulguları kuramsal olarak desteklemektedir. Bu bulgu, uluslararası alanyazında da karşılık bulmaktadır: Nitekim Freedman (2010), sanat ve yaratıcı alan öğretmenlerinin okul içindeki görünmezlik hissini ve kurumsal takdir eksikliğinin mesleki kimlik krizine ve tükenmişliğe zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Tait'in (2008) öğretmen kimliği üzerine yürüttüğü niteliksel araştırma da marjinalleşmiş branşlardaki öğretmenlerin mesleki öz-yeterliliklerinin zamanla aşındığını ve bu sürecin tükenmişliği derinleştirdiğini göstermektedir. Kuramsal düzlemde bu bulgular, Tajfel ve Turner'ın (1986) sosyal kimlik kuramı çerçevesinde de güçlü bir açıklama zemini bulmaktadır. Öğretmenlerin branş kimliği, mesleki benlik algısının temel bir bileşeni olduğundan; bu kimliğin okul paydaşları tarafından tanınmaması ya da değersizleştirilmesi, bireyin mesleki öz-saygısını zedeleyerek tükenmişlik örüntülerini pekiştirmektedir. Goodson'ın (1985) konu kültürleri kuramı da bu görüşü destekler niteliktedir: Farklı disiplinler arasındaki statü hiyerarşisi ve öğretim programındaki güç dengeleri, branş öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini ve tükenmişlik yörüngelerini doğrudan biçimlendirmektedir. Sınav sisteminin ön gördüğü baskın konu kültürüne dâhil olmayan branşların okul içi güç yapısından görece dışlandığı düşünüldüğünde, bu öğretmenlerin azalmış kişisel başarı ve mesleki yalnızlık hissi yaşamaları sosyal kimlik kuramıyla tutarlı bir örüntü sergilemektedir.

Çalışmanın bir diğer çarpıcı bulgusu ise duyarsızlaşma boyutunda en yüksek puanın Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşına ait olmasıdır. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla dönüşmesi, bu branştaki öğretmenler üzerinde kronik bir mesleki yeterlilik baskısı ve güncel kalma kaygısı oluşturmaktadır. Bununla birlikte, dijital yerli olarak kabul edilen öğrencilerin gündelik yaşamdaki yoğun teknoloji kullanımı ile ders müfredatındaki teknik sürece yönelik sergiledikleri ilgisizlik arasındaki derin çelişki, öğretmenlerde bir savunma mekanizması olarak duyarsızlaşma eğilimini tetikleyebilmektedir (Maslach & arkadaşlarının [2001] kuramsal modeliyle paralel olarak). Bakker ve Demerouti'nin (2007) İş Talepleri-Kaynaklar Modeli çerçevesinden bakıldığında, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin kronik bilgi eskimesi ve sürekli yenilenme zorunluluğunu kapsayan yüksek bilişsel taleplere maruz kalması, mevcut bireysel ve kurumsal kaynakların bu talepleri karşılamakta yetersiz kalmasına ve nihayetinde duyarsızlaşma biçiminde tükenmişliğe dönüşmesine yol açmaktadır. Sonuç olarak, branş temelli tükenmişlik farklılıklarının; derslerin eğitim programındaki hiyerarşik konumundan, teknolojik/kurumsal dinamiklerden ve branşlara atfedilen toplumsal statü algısından önemli ölçüde etkilendiği değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarında eğitim düzeyi değişkenine göre alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, ulaşılan bu bulguyu destekleyen ve eğitim düzeyinin mesleki tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici etkisinin bulunmadığını rapor eden pek çok çalışma mevcuttur (Akyürek, 2020; Çağlar & Demirtaş, 2011; Duman vd., 2020; Hock, 1988; Yıldırım & Bayraktar, 2021). Öte yandan alanyazında, bu durumun aksine eğitim düzeyi ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişkiler saptayan araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Yıldız (2012) eğitim düzeyinin belirli boyutlarda anlamlı bir belirleyici faktör olduğunu belirtirken; Kanbur ve Ünsal (2024) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, lisans mezunu meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmaması; tükenmişlik olgusunun akademik dereceden ziyade, çalışma ortamındaki günlük profesyonel deneyimler, sınıf içi dinamikler ve kurumsal iklimle daha yakından ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. French, Caplan ve Harrison'ın (1982) kişi-çevre uyumu kuramı bu bulguyu daha geniş bir perspektiften temellendirmektedir. Söz konusu kurama göre tükenmişlik riski, bireyin sahip olduğu akademik niteliklerin değil; bilgi, değer ve becerilerinin çalışma çevresinin gereklilikleriyle uyum düzeyinin bir işlevidir. Bu perspektiften hareketle, lisans ya da lisansüstü diploma sahibi olmanın kişi-çevre uyumunu doğrudan belirlemediği; bireyin mesleki kimliği ile örgütsel koşullar arasındaki gerçek örtüşmenin tükenmişlik üzerinde çok daha belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir. Türkiye'ye özgü yapısal koşullar da bu bulgunun anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2017) öğretmen yeterlilikleri çerçevesi; alan bilgisi, pedagojik yetkinlik ve mesleki gelişim boyutlarında tüm öğretmenler için ortak standartlar belirlemiş, bu durum lisans ve lisansüstü mezunları arasındaki bilgi farklılığını görece azaltmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'de lisansüstü eğitimin öğretmenlik kariyer basamaklarına doğrudan yansımaması —ek ücret, terfi ya da görev kolaylığı sağlamaması— söz konusu eğitim yatırımının tükenmişlik üzerindeki beklenen farklılaştırıcı etkisini sınırlamış olabilir (Siegrist, 1996). Bu bulgu, eğitim düzeyi ile mesleki ödüllendirme sistemi arasındaki yapısal bağın güçlendirilmesi gerektiğine işaret eden önemli bir politika çıktısı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının medeni durum değişkenine göre duygusal tükenme boyutunda bekâr öğretmenler lehine (daha düşük tükenme) anlamlı bir farklılık gösterdiğini; ancak duyarsızlaşma ve azalmış kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Evli öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin bekâr meslektaşlarına göre daha yüksek çıkması, alanyazında iş-aile çatışması teorisi bağlamında değerlendirilebilir (Greenhaus & Beutell, 1985). Evlilikle birlikte artan hane içi sorumluluklar, eş rolleri ve çocuk bakımı gibi yükümlülüklerin, öğretmenin okulda tükettiği duygusal enerjiyi ev ortamında yenilemesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Özellikle Ankara gibi ulaşım ve yaşam maliyetlerinin ek birer stres faktörü olarak öne çıktığı bir metropolde, iş ve ev sorumluluklarının iç içe geçmesi bireyde rol aşırı yüklemesine neden olarak, kronik bir yorgunluk hali olan duygusal tükenmeyi tetiklemektedir. Clark'ın (2000) iş-aile sınır kuramı bu bulguyu tamamlayıcı bir perspektiften ele almaktadır. Söz konusu kuram, iş ve aile alanları arasındaki sınırların geçirgenlik ve esneklik düzeyine göre bireylerin rol çatışması yaşama riskinin farklılaştığını ileri sürmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ev dışına taşan duygusal ve bilişsel talepleri, evli öğretmenler için bu sınırı özellikle geçirgen hâle getirmekte; ders hazırlıkları, öğrenci iletişimi ve velilerle yazışmalar gibi mesleki yükümlülüklerin aile zamanını işgal etmesi, öğretmeni sürekli bir rol geçiş baskısına maruz bırakmaktadır. Öte yandan Staines'in (1980) sızdırma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, iş ortamında biriken duygusal gerginlik ve tükenmenin aile yaşamına aktarıldığı, bu ikili baskının ise bireysel psikolojik kaynakları giderek aşındırdığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, medeni durumun tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olduğunu rapor eden çalışmaların (Çağlar, 2011; Kadan & Aral, 2018; Kara, 2020) yanı sıra; medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptayan araştırmaların da (Akyürek, 2020; Çelik & Yılmaz, 2015; Kanbur & Ünsal, 2024; Yıldırım & Bayraktar, 2021) bulunması alanyazındaki dinamik yapıyı göstermektedir. Bu durum, tükenmişliği azaltmaya yönelik müdahalelerin yalnızca kişisel değişkenlere indirgenemeyeceğini; iş-özel hayat dengesini gözetken sistematik iyileştirmelere, kurumsal imkânlarla ve profesyonel destek mekanizmalarına odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında bu bulgu özellikle anlamlıdır: Kadan ve Aral'ın

(2018) araştırmasında evli öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmış; Kara (2020) da benzer örüntüyü ortaokul öğretmenleri için raporlamıştır. Bu tutarlılık, Türk toplumunun aile rol yapısı ve çalışan bireylerin hane içi yükümlülük dağılımı çerçevesinde iş-aile çatışmasının öğretmenlik mesleğinde belirgin bir tükenmişlik tetikleyicisi olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, evli öğretmenlerin yaşadığı bu duygusal yıpranmanın, bireyin profesyonel kimliği ile ailevi yükümlülükleri arasındaki sınırların yönetiminde karşılaştığı güçlüklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarının görev yapılan ilçe değişkenine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, duygusal tükenme boyutunda en yüksek tükenmişlik düzeyi Gölbaşı ilçesinde saptanırken en düşük düzey Sincan'da; duyarsızlaşma boyutunda en yüksek düzey Mamak'ta iken en düşük düzey Yenimahalle'de; azalmış kişisel başarı boyutunda ise en yüksek tükenmişlik algısı (en düşük başarı algısı) Altındağ ilçesinde görülürken en düşük düzey Çankaya'da saptanmıştır. Alanyazında yerleşim yerinin veya bölgenin tükenmişlik üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Gezer vd., 2009), bu değişkenin özellikle duygusal tükenme ve kişisel başarı üzerinde anlamlı farklar yarattığını vurgulamaktadır. Maslach ve Leiter'in (1997) iş kaynakları kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, sosyo-ekonomik açıdan görece dezavantajlı ilçelerdeki sınırlı kaynaklar (fiziksel altyapı, veli iş birliği ve mesleki destek mekanizmaları) tükenmişliği besleyen temel stresörler olarak ön plana çıkmaktadır. Uluslararası alanyazın da bu bulguyu güçlü biçimde desteklemektedir. Hanushek ve Rivkin (2007), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin daha ağır çalışma koşulları, düşük veli iş birliği ve sınırlı kurumsal kaynaklarla karşı karşıya kaldığını; bu koşulların öğretmen yıpranması ve meslektan ayrılma niyetini güçlü biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Freedman ve Appleman (2009) ise dezavantajlı kentsel okullardaki öğretmenlerin zamanla artan duygusal yorgunluk ve izolasyon hissi yaşadığını niteliksel olarak belgelemiştir. Türkiye bağlamında da Yoldaş'ın (2019) araştırması, okul çevresi koşulları ile tükenmişlik arasındaki bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik gelişim modeli bu bulguları bütüncül bir perspektiften kavramsallaştırmak için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Modelin mezosistem ve egzosistem katmanları bağlamında ele alındığında; okulun içinde bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik dokusu, yerel yönetim politikaları, aile dinamikleri ve bölgesel ekonomik koşulların öğretmenin çalışma ortamını dolaylı ya da doğrudan biçimlendirdiği görülmektedir. Bu ekolojik bakış açısı, tükenmişliğin ilçeye göre farklılaşmasını yalnızca coğrafi bir rastlantı olarak değil; bireyin içinde bulunduğu katmanlı sosyal-kurumsal sistemin ürünü olarak konumlandırmaya imkân tanımaktadır.

Görev yapılan ilçeye göre ortaya çıkan bu farklılaşmalar, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin ve kurumsal iklimin doğrudan bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Mamak ve Altındağ gibi dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı düşük akademik motivasyonlu öğrenci profili ve sınırlı veli desteği, öğretmenlerde bir savunma mekanizması olarak duyarsızlaşma eğilimini artırabilmektedir. Dikkat çekici bir bulgu olarak, Gölbaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda en yüksek ortalamaya sahipken duyarsızlaşma boyutunda bu konumda olmaması, tükenmişliğin her bir boyutunun farklı kurumsal ve çevresel mekanizmalarla tetiklendiğine işaret etmektedir. Öte yandan, Gölbaşı gibi veli beklentilerinin, sosyo-kültürel etkinin ve akademik rekabetin yüksek olduğu bölgelerde öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri yoğun performans baskısı, bireyin duygusal kaynaklarının hızla tükenmesine neden olmaktadır. Fiziksel çalışma koşullarının ve zihinsel refahın iş ortamı tarafından şekillendiği gerçeği dikkate alındığında; yerleşim yerinin sadece coğrafi bir konum olmadığı, aksine öğrenci-veli profili ve kaynaklara erişim düzeyi açısından öğretmenin mesleki doyumunu belirleyen dinamik bir değişken olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, ilçeler arasındaki bu heterojen yapı, tükenmişlikle mücadele stratejilerinin yerel ihtiyaçlar ve bölgeye özgü stres kaynakları dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Koustelios ve Tsigilis'in (2005) Yunanistan örneğinde de benzer biçimde bölgesel değişkenin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğu saptanmış; bu durum, okul bağlamına duyarlı yerel politikaların evrensel bir gereklilik olduğuna işaret eden karşılaştırmalı bir kanıt sunmaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, branş ve ilçe değişkenlerinin bu araştırmadaki en güçlü etki büyüklüklerine sahip olması —sırasıyla $\eta^2 = .120$ ve $\eta^2 = .061-.081$ — tükenmişlik müdahalelerinde yapısal-kurumsal değişkenlerin bireysel değişkenlere kıyasla çok daha belirleyici bir öncelik taşıdığını net biçimde ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Her bilimsel çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın da yöntemsel ve kapsamsal açıdan bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmada kullanılan tarama deseni değişkenler arasında zamansal bir öncelik-sonralık ilişkisi belirleyemediği için kesin nedensellik ilişkileri kurmaya olanak tanımamakta, elde edilen bulgular mevcut durumu ortaya koyan betimleyici bir nitelik taşımaktadır. İkinci olarak, araştırma Ankara ilinin sekiz merkez ilçesi ve yalnızca ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Son olarak, verilerin veri toplama araçlarının doğası gereği öğretmenlerin öz bildirimine dayalı algılarıyla ölçülmüş olması bir diğer sınırlılıktır.

Bununla birlikte, araştırmada elde edilen etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları üzerinde pratik anlamlılık açısından en güçlü belirleyicinin branş değişkeni olduğu

görülmektedir ($\eta^2 = .120$, geniş etki). Görev yapılan ilçe değişkeni tükenmişlik boyutları üzerinde orta düzeyde güçlü etkiler sergilerken ($\eta^2 = .061 - .081$); yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin daha sınırlı etki büyüklüklerine sahip olduğu saptanmıştır. Tüm değişkenler Cohen'in (1988) ölçütleri ($.01 = \text{küçük}$, $.06 = \text{orta}$, $.14 = \text{geniş}$) çerçevesinde birlikte değerlendirildiğinde belirgin bir hiyerarşi ortaya çıkmaktadır: Branş değişkeni azalmış kişisel başarı boyutunda $\eta^2 = .120$ ile geniş, duygusal tükenme boyutunda $\eta^2 = .075$ ile orta-geniş sınırında en yüksek pratik anlamlılığı temsil etmektedir. Görev yapılan ilçe $\eta^2 = .061-.081$ ile orta düzey, yapısal bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Yaş ve kıdem değişkenleri $\eta^2 = .021-.042$ aralığında küçük-orta etki büyüklükleri sergilerken; cinsiyet ve medeni durum için hesaplanan Cohen's d değerleri küçük etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Eğitim düzeyi ise hiçbir boyutta anlamlı fark üretmemiş, etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 < .01$ ile ihmal edilebilir düzeyde kalmıştır. Bu hiyerarşi; tükenmişlik müdahalelerinde branş ve ilçe gibi yapısal-kurumsal değişkenlerin bireysel demografik değişkenlere kıyasla çok daha güçlü pratik öncelik taşıdığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen ampirik bulgular ve kuramsal tartışmalar ışığında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmaya, kurumsal iyi oluş hallerini desteklemeye ve eğitim politikalarını geliştirmeye yönelik çeşitli pratik öneriler sunulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen ampirik bulgular, tartışma bölümünde başvuru kuramsal çerçevelerle — özellikle Bakker ve Demerouti'nin (2007) İş Talepleri-Kaynaklar Modeli, Hobfoll'un (1989) Kaynak Koruma Kuramı, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik gelişim modeli ve Clark'ın (2000) iş-aile sınır kuramı— birlikte okunduğunda; tükenmişlikle mücadele stratejilerinin yalnızca bireysel düzeyle sınırlı kalmaması, okul, ilçe ve ulusal politika düzeylerini kapsayan çok katmanlı müdahaleler biçiminde kurgulanması gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede öneriler; okul düzeyi, ilçe ve kurum düzeyi, gelecek araştırmalar ve makro politika düzeyi olmak üzere dört yapısal katmanda sunulmaktadır.

Okul Düzeyindeki Öneriler

- Mamak ve Altındağ gibi sosyo-ekonomik açıdan görece dezavantajlı ilçelerde saptanan yüksek duyarsızlaşma düzeyleri dikkate alınarak; bu bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik düşük akademik motivasyonlu öğrenci profiliyle başa çıkma stratejileri ve okul-aile iş birliğini güçlendirme odaklı yerel destek programları rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) iş birliğiyle hayata geçirilmelidir. Bakker ve Demerouti'nin (2007) İş Talepleri-Kaynaklar Modeli, yüksek talepler karşısında bireysel ve kurumsal kaynakların artırılmasının tükenmişlik riskini anlamlı biçimde azalttığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede söz konusu müdahale programlarının yalnızca teknik beceri aktarımıyla sınırlı tutulmayıp duygusal destek ve mesleki öz-yeterlilik bileşenlerini de kapsamı kritik önem taşımaktadır.
- Gölbaşı gibi akademik beklentilerin, veli etkisinin ve rekabetin yüksek olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin üzerindeki performans baskısını dengelemek amacıyla, okul yönetimlerinde düzenli aralıklarla psikolojik dayanıklılık (rezilyans) atölyeleri, zihinsel refah etkinlikleri ve stres yönetimi seminerleri organize edilmelidir. Hobfoll'un (1989) Kaynak Koruma Kuramı, bireyin mevcut kaynaklarını yenileyemediği koşullarda tükenmişliğin kaçınılmaz bir çıkışı dönüştüğünü ileri sürmektedir. Gu ve Day'in (2007) bulguları da psikolojik dayanıklılık müdahalelerinin öğretmen etkinliğini ve mesleki sürekliliği güçlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle söz konusu programlar, birer sembolik etkinliğin ötesinde sürekliliği olan sistematik bir refah altyapısı olarak tasarlanmalıdır.
- Görsel Sanatlar ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım gibi branşlarda saptanan yüksek tükenmişlik puanlarıyla mücadele etmek için, bu derslerin eğitim programındaki yardımcı ders algısını kırarak kurumsal ve felsefi düzenlemeler yapılmalıdır. Okullardaki atölye, laboratuvar ve malzeme gibi fiziksel/teknik donanım eksiklikleri ivedilikle giderilerek öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve uygulama konforları desteklenmelidir. Tajfel ve Turner'ın (1986) sosyal kimlik kuramı çerçevesinde, branş kimliğinin kurumsal düzeyde görünür kılınması ve okul içi statü dengesizliğinin giderilmesi; öğretmenlerin mesleki öz-saygısını yeniden inşa etmek ve tükenmişliği azaltmak açısından yapısal bir ön koşul niteliği taşımaktadır.
- Özel yetenek ve teknoloji branşındaki öğretmenlerin kurumsal iklimde yaşadığı mesleki izolasyonun önüne geçmek adına; ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde branş paylaşım ağları ve dijital komüniteler kurulmalıdır. Öğretmenlerin profesyonel sanatsal ve teknik üretimlerini sergileyebilecekleri platformlar, sergiler ve sempozyumlar oluşturularak toplumsal statü algıları ve mesleki prestijleri güçlendirilmelidir. Wenger'ın (1998) uygulama toplulukları kuramı, ortak kimlik ve mesleki deneyim çevresinde şekillenen öğrenme topluluklarının hem bireysel motivasyonu hem de kurumsal bağlılığı artırdığını vurgulamaktadır. Bu ağların formel eğitim toplantılarından ziyade paylaşımcı ve yatay bir yapıda tasarlanması, katılım sürdürülebilirliğini destekleyecektir.
- Öğretmenlik mesleğinin yoğun duygusal emek gerektirdiği göz önünde bulundurularak (Hochschild, 1983); okul yöneticilerine ve rehberlik servislerine yönelik duygusal emek farkındalığı eğitimleri düzenlenmelidir. Yöneticilerin öğretmenlerdeki tükenmişlik belirtilerini erken tespit edebilmesi ve

destekleyici bir örgüt iklimi oluşturabilmesi için yapılandırılmış süpervizyon ve koçluk modelleri okullarda kurumsallaştırılmalıdır.

İlçe ve Kurum Düzeyindeki Öneriler

- Mesleki kıdemi az olan (0–9 yıl) öğretmenlerde saptanan gerçeklik şoku bulgusu doğrultusunda; aday öğretmenlik ve oryantasyon süreçlerinde tecrübeli mentor öğretmenler eşliğinde yürütülen, sadece bürokratik-resmi işleyişi değil, psikososyal ve duygusal desteği de odağa alan yapılandırılmış deneyim paylaşımı ekosistemleri kurumsallaştırılmalıdır. Veenman'ın (1984) gerçeklik şoku kavramı ve Fuller ile Bown'ın (1975) hayatta kalma kaygısı modeli; mesleğin ilk yıllarının yapısal güçlüklerini tanımlamaktadır. Ingersoll ve Strong'un (2011) kapsamlı meta-analizi ise nitelikli bir mentorluk programına dâhil olan öğretmenlerin mesleki tatminlerinin ve kalıcılıklarının anlamlı biçimde arttığını göstermektedir. Bu nedenle mentorluk sistemlerinin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmayıp mesleki kimlik geliştirme ve duygusal destek boyutlarını da kapsayan uzun soluklu programlar olarak yapılandırılması önerilmektedir.
- Evli öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda yaşadığı dezavantajı asgariye indirmek amacıyla; yerel ve merkezi eğitim otoriteleri tarafından hane içi sorumlulukları hafifletecek kurumsal kreş/anaokulu imkanları genişletilmeli, okul müdürlüklerince iş-aile çatışmasını azaltmaya yönelik esnek ve dengeli ders programı düzenlemeleri gibi idari kolaylıklar planlanmalıdır. Clark'ın (2000) iş-aile sınır kuramı ve Staines'in (1980) sızdırma kuramı çerçevesinde; bu tür kurumsal esneklik düzenlemeleri, iş ve aile alanları arasındaki sınırın geçirgenliğini azaltarak öğretmenin duygusal kaynaklarını yenileyebileceği alanlar yaratmaktadır. Greenhaus ve Beutell'in (1985) iş-aile çatışması modeli de zaman ve enerji temelli çatışmaların en etkili biçimde yapısal önlemlerle çözülebileceğine işaret etmektedir.
- Ankara gibi ulaşım maliyetlerinin, trafik yoğunluğunun ve yolda geçen sürenin başlı başına birer yapısal stres faktörü olduğu bir metropolde; öğretmenlerin il içi yer değiştirme/atama süreçlerinde ve ders saati planlamalarında ikametgah verileri daha etkin ve rasyonel şekilde kullanılarak öğretmenlerin zihinsel ve fiziksel refahı korunmalıdır. Hobfoll'un (1989) Kaynak Koruma Kuramı açısından değerlendirildiğinde, ulaşım kaynaklı zaman ve enerji kaybı, bireyin işe ulaşmadan önce temel kaynaklarını tüketmesine neden olan yapısal bir stresör işlevi görmektedir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik modeli de çevresel koşulların bireyin işlevselliğini egzosistem düzeyinde dolaylı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır; bu nedenle atama politikaları coğrafi ve sosyal ekoloji verileriyle bütünsel bir şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırmamızın ilçe bulguları, tükenmişlik açısından belirgin bir mekânsal eşitsizliğe işaret etmektedir. Bu bağlamda ilçe milli eğitim müdürlüklerinin her yıl öğretmen refahı endeksi (tükenmişlik, iş doyumu, öz-yeterlilik) içeren okul bazlı veri raporları hazırlaması; yüksek tükenmişlik saptanan okul ve ilçelerin erken uyarı mekanizmalarıyla tespit edilerek hedefli kaynak tahsisine yönlendirilmesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, Maslach ve Leiter'in (1997) iş kaynakları kuramı ekseninde veri güdümlü ve yerel ihtiyaçlara duyarlı bir politika anlayışını temsil etmektedir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Eğitim düzeyi ile tükenmişlik arasında saptanan karmaşık ve doğrusal olmayan ilişkinin derinlemesine anlaşılması adına; lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki beklentileri ile okul ortamındaki profesyonel gerçeklikleri arasındaki uyumsuzluğu inceleyen nitel, olgu bilimsel (fenomenolojik) ve boylamsal çalışmaların yapılması alanyazına önemli katkılar sunacaktır. French ve arkadaşlarının (1982) kişi-çevre uyumu kuramı, bu araştırma boşluğunu derinlemesine incelemek için uygun bir kavramsal lens sunmaktadır; zira lisansüstü derecenin beklentileri artırdığı ancak çalışma ortamındaki koşulların bu beklentileri karşılayamadığı durumların tükenmişlik örüntüsünü güçlendirip güçlendirmede, niteliksel araştırma yaklaşımlarıyla derinlemesine sorgulanmalıdır.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda örneklem grubuna kamu okullarının yanı sıra özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de dahil edilmesi; farklı kurumsal ekosistemlerin, çalışma rejimlerinin ve iş güvencesi modellerinin mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak ortaya koyması bakımından önerilmektedir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik modeli çerçevesinde kamu-özel karşılaştırmaları; kurumsal iklim, örgütsel kültür ve finansal güvencenin tükenmişlik üzerindeki farklılaştırıcı etkilerini katmanlı bir perspektifle değerlendirme fırsatı sunacaktır.
- Tükenmişlik örüntülerinin zamansal seyrini ve değişkenler arası nedensel ilişkileri anlamlandırabilmek için; araştırmanın boylamsal bir tasarımıyla tekrarlanması önerilmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde yapılacak kohort çalışmaları, gerçeklik şokunun (Veenman, 1984) ve kariyer geçişlerinin (Huberman, 1989) tükenmişlik boyutları üzerindeki etkileri hakkında alanyazına önemli ampirik katkılar sunabilecektir.

Politika Düzeyindeki Öneriler

Mesleki tükenmişliğin yalnızca bireysel düzlemde yaşanan psikolojik bir sorun değil; doğrudan okul iklimini, eğitim kalitesini ve makro düzeyde örgüt verimliliğini etkileyen stratejik bir değişken olduğu kabul edilmelidir. Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen ampirik ve bilimsel verilerin yerel (il/ilçe milli eğitim müdürlükleri) ve ulusal (Millî Eğitim Bakanlığı) düzeydeki eğitim politikalarına, stratejik planlara ve öğretmen yetiştirme vizyon belgelerine sistematik bir şekilde entegre edilmesi sağlanmalıdır. Siegrist'in (1996) çaba-ödül dengesizliği modeli çerçevesinde; tükenmişlikle mücadeleye yönelik politikaların yalnızca bireysel psikolojik desteği değil, ücretlendirme adaleti, kariyer ilerleme mekanizmaları ve mesleki statü güçlendirmeyi kapsayan yapısal dönüşümleri de önceliklendirmesi gerekmektedir. Nitekim alanyazın, bireysel müdahaleler ile yapısal-örgütsel reformların birlikte uygulandığı bütünlük programların tükenmişliği azaltmada en yüksek etkinliği gösterdiğini ortaya koymaktadır (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Bilgilendirme

Bu çalışma, ilk yazar tarafından ikinci yazarın gözetiminde hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.11.2023 tarihli ve 19 sayılı kararı ile alınan etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığının 11.03.2024 tarihli ve E-14588481 sayılı izni doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmaya katılan tüm katılımcılardan araştırmaya katılım öncesinde Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanma ve yayınlanma sürecinde herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Araştırmanın kurgulanması, veri toplama süreci ve taslak metnin yazımı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş; çalışmanın denetimi, akademik geri bildirimlerin sağlanması ve metnin eleştirel incelemesi ise ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Her iki yazar da makalenin son halini birlikte inceleyerek yayınlanmasını onaylamıştır.

Kaynakça

- Adigüzel, İ., & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences* 7(23), 247-273.
- Agyapong, B., Donkor, G. O., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Akça, F., & Yaman, B. (2010). The effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3976-3980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>.
- Akın, U., & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-327. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10331/126628>.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35-47. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Alev, S., & Taş, D. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1620. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/57135/623277>.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, (26), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>.
- Andela, M., & Truchot, D. (2017). The impact of distributive and procedural justice on burnout: does it affect French and German teachers differently? *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 276-284. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1300592>.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02683940610690213/full/html>.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13688>.
- Atas, A. Ö. (2019). The effect of teacher burnout on organizational commitment in Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171-179. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4056>.
- Bakan, İ., & Amırlı, H. (2022). Tükenmişliğin mesleki bağlılık üzerindeki etkisi: Öğretmenler üzerinde bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1160212>.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükebe, T., Doğan, İ., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (14), 201-222. <https://doi.org/10.18092/ijeas.48129>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (13. baskı). Pegem Akademi.
- Ballı, F. E., & Önder, E. (2019). Öğretmen algılarına göre tükenmişliğin örgütsel sessizliği yordama düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (52), 447-462. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.622604>.
- Baş, A., & Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.711270>.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26. <https://doi.org/10.7459/ct/14.2.02>.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 2156759X0500900107. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, (40), 17-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Cassidy, T. (1990). Social support and training in relation to the experience of mild depression and burnout. *Work & Stress*, 4(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/02678379008256974>.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11041-012-9335-0>
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6750/90761>.
- Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809-823. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525>.
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: the multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Front. Psychiatry* 16, 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1530413>.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747–770. <https://doi.org/10.1177/0018726700536001>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656 <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>.
- Croom, B. (2003). Teacher burnout in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 44(2), 1-13. <https://doi.org/10.5032/jae.2003.02001>.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847. <https://edam.com.tr/kuey/pdf/tr/61c2014639f727c08a405>.
- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyum. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49. <https://www.e-ijer.com/en/pub/issue/8014/105264>.
- Çelik, G. G. (2020). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 276-294 <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/56000/751629>.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115905>.
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science (UBEK)*, 41-60. <https://doi.org/10.30831/akukeg.421820>.
- Çetin, F., Basım, N. H., & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 61-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61802/924469>.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. baskı). Pegem Akademi.
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: an exploratory study. *Psihologiske teme*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

- Diri, M. S., & Kırıl, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 125-149. <https://doi.org/10.21764/efd.81587>.
- Duman, N., Sak, R., & Sak, İ. Ş. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>.
- Elma, C., & Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 874-891. <https://doi.org/10.30831/akukeg.417004>.
- Ergin, C. (1992, 22-25 Eylül). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* içinde (s. 143-154). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ferradás, M. d., Freire, C., Bértoa, A. G., Núñez, J. C., & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su11185096>.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 10(23), 157-171 <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2014.10.23.437>.
- French, J. R. P., Jr., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. Wiley.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30(1), 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
- Freedman, S., & Appleman, D. (2009). "In it for the long haul": How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 111(4), 954-998. <https://doi.org/10.1177/016146810911100403>
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, ss. 25-52). University of Chicago Press.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 14.0 update* (7. baskı). Pearson.
- Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının, öğretim elemanlarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gezer, E., Yenel, F., & Şahan, H. (2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 243-250. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-relationship-between-the-burnout-levels-of-academic-staff-and-the-sociodemographic-variables>.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Järvinen, L. K., & Hintsu, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational medicine*, 66(7), 564-570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>.
- Goodson, I. F. (1985). *Social histories of the secondary curriculum: Subjects for study*. Falmer Press.
- Goswami, M. (2013). A study of burnout of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 10(1), 18-26. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol10-issue1/D01011826>.
- Gökbulut, B., & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3096>.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Jones, T. (1996). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall PTR.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.2307/258214>.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 516-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.516>.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189. <https://doi.org/10.1177/009102608801700207>.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 69-86. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0004>.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundslø, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>.
- Huberman, A. M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100104>.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). A comparison of combination classroom teachers' and single-grade teachers' job satisfaction and burnout levels. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409. <https://doi.org/10.16986/huje.2016015702>.
- Ji, H., Xia, K., Wang, Y., Li, J., Liu, J., He, L., & Pan, X. (2025). Relationship teachers' perception of organizational justice, job burnout and organizational citizenship behavior. *BMC psychology*, 13(1), 160-185. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02422-8>.
- Jurado, M. d., Fuentes, M. C., Atria, L., Ruiz, N. F., & Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed research international*, 2019(1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>.
- Kadan, G., & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 15-29 <https://doi.org/10.36731/cg.414434>.
- Kanbur, O., & Ünsal, Y. (2024). Fizik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 8(1), 21-49. <https://doi.org/10.35346/aod.1435833>.
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 160-171. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1234491>.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132886>.
- Karakelle, S., & Canpolat, S. (2010). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/692>.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, T. (2024). İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. *The Journal of Social Sciences*, 20(20), 325-343. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4031>.
- Karavasilis, G. (2019). Work satisfaction or burnout and their impact on innovative work behavior of Greek teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 3(2), 3-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3635027>.
- Kaya, Ç., & Altinkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.6961>.
- Kaya, S., & Demirdağ, S. (2024). Öğretmenlerin örgütsel sinizm, örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 831-846. <https://doi.org/10.30703/cije.1364401>.

- Kazu, İ. Y., & Yıldırım, D. (2021). Mesleki tükenmişlik: Etki eden faktörler, belirtileri ve sonuçları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 462-473. <https://doi.org/10.51725/etad.1003628>.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement* 56(5), 746-759. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005002>.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358>.
- Kocaoğlu, M., & Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 28-40. <https://izlik.org/JA49BD47SH>.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 830-847. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/50702/607567>.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European physical education review*, 11(2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>.
- Köskün, T. (2025). Öğretmenlerin duygusal emek gösterimleri ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 9(2), 79-91. <https://izlik.org/JA47BW39>.
- Kroupis, I., Kouli, O., & Kourtessis, T. (2019). Physical education teachers' job satisfaction and burnout levels in relation to the school's sport facilities. *International Journal of Instruction*, 12(4), 579-592. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12437a>.
- Kugiejko, M. (2015). A professional skill set of a teacher and university lecturer in relation to the causes and prevention of job burnout. *Problems of Education in the 21st Century*, 67(1), 40-51.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>.
- Malik, A. (2025). Impact of Job Stress, Work Engagement, Job Satisfaction, and Organizational Commitment on Job Burnout: A Study of Academicians in Private Universities. *International Review of Management and Marketing*, 15(5), 81-97. <https://doi.org/10.32479/irmm.18452>.
- Maslach, C. (2009). Understanding burnout: An organizational perspective. A.-S. G. Antoniou, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, C. D. Spielberger ve M. W. Eysenck (Ed.), *Handbook of managerial behavior and occupational health* içinde (pp. 235-249). Edward Elgar Publishing.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022).
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3. baskı). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International journal of educational management*, 25(3), 278-293. <https://doi.org/10.1108/09513541111120114>.
- Meriç, E. (2022). *Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Meriç, E., & Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1204194>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Yayınları.
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01349>.
- Oxford University Press. (2024). Burnout. *Oxford learner's dictionaries*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/burnout>.

- Özben, Ş., & Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-48.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. <https://doi.org/10.1177/0144341009351020>.
- Saleh, P., & Shapiro, C. M. (2008). Disturbed sleep and burnout: implications for long-term health. *Journal of psychosomatic research*, 65(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.05.028>.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582. <https://doi.org/10.1080/08870440108405527>.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708>.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Sovitriana, R., Santosa, A. D., & Hendrayani, F. (2019). Teacher burnout and self esteem in tangerang's junior high school teachers. *International Review of Management and Marketing*, 9(2), 26-30. <https://doi.org/10.32479/irmm.7641>.
- Staines, G. L. (1980). Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and nonwork. *Human Relations*, 33(2), 111-129. <https://doi.org/10.1177/001872678003300203>.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>.
- Supervía, P. U., & Bordás, C. S. (2020). Burnout syndrome, engagement and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 6882. <https://doi.org/10.3390/su12176882>.
- Şen, N., & Koçak, Ç. V. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde mesleki tutum, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik ilişkisi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(2), 221-238.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>.
- Temam, S., Billaudeau, N., & Noël-Vercambre, M. (2019). Burnout symptomatology and social support at work independent of the private sphere: A population-based study of French teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92(6), 891-900. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-019-01431-6>.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.
- Williams, B. J. (2014). A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers. (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix.
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 527-556. <https://doi.org/10.26466/opus.601008>.

- Yıldırım, B., & Bayraktar, O. (2021). Öğretmenlerde meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik duygusuna etkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(4), 295-308. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.708>.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, işdoymu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439327>.
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 119-136 <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.730282>.
- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, (122), 701-708.
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 339-349.

Extended Abstract

Work occupies a central role in human life, profoundly shaping individuals' well-being well beyond the boundaries of the workplace. Accordingly, establishing positive, sustainable, and supportive working conditions is of paramount importance. The teaching profession, in particular, is characterized by inherent emotional demands, a substantial workload, and persistent stressors. High levels of stress and demanding conditions in educational settings are often linked to a decline in job satisfaction and an increase in professional burnout (Diri & Kırıl, 2016). Within this framework, identifying the current state of professional burnout is essential for formulating informed policies and implementing effective interventions. Professional burnout is a multidimensional phenomenon that requires valid and reliable measurement tools for accurate assessment. In the Turkish context, the adaptation of the Maslach Burnout Inventory has provided a foundational framework for evaluating burnout among healthcare and education professionals (Ergin, 1992). Previous research has emphasized that burnout does not arise in isolation; it is substantially shaped by organizational factors—such as institutional trust—as well as demographic and professional characteristics (Atas, 2019; Çağlar, 2011). To address the primary research objective, this study investigates the professional burnout status among teachers through the following sub-problems:

- What are the teachers' perceptions regarding their levels of professional burnout?
- Do teachers' perceptions of professional burnout demonstrate significant variations in relation to demographic and professional variables, including gender, age, seniority, subject branch, educational level, marital status, and district of employment?

Method

This study employed a comparative survey design within a quantitative research framework to examine variation in middle school teachers' professional burnout perceptions across multiple demographic and professional variables. The study population comprises 16,446 teachers employed in public secondary schools within the central districts of Ankara during the 2023-2024 academic year. A representative sample was established through multi-stage sampling, specifically employing stratified sampling in the first stage followed by simple random sampling, resulting in a final sample of 840 teachers. To ensure construct validity and reliability, the Maslach Burnout Inventory—adapted into the Turkish context by Ergin (1992)—was utilized for data collection. Preliminary analyses confirmed that the data met the assumptions of normal distribution, justifying the use of parametric statistical techniques. Consequently, independent samples t-tests and one-way ANOVA were conducted to investigate significant group differences. Furthermore, Cohen's *d* was calculated based on the criteria suggested by Cohen (1988) to determine the effect size for the t-test results, providing a more comprehensive interpretation of the findings.

Findings

The findings of the study indicated that teachers' professional burnout levels were moderate in the emotional exhaustion dimension, while they remained low in the depersonalization and reduced personal accomplishment dimensions. Regarding gender, no statistically significant difference was found across most dimensions, with the notable exception of depersonalization, where a significant variation was observed. In terms of age, teachers' burnout perceptions differed significantly in all dimensions except emotional exhaustion, with younger age groups exhibiting a higher prevalence of burnout. Similarly, while professional seniority did not yield a significant difference in emotional exhaustion, it was a significant factor in depersonalization and reduced personal accomplishment; specifically, teachers with lower seniority reported higher burnout levels—a pattern consistent with the burnout literature on early-career professional adjustment. Furthermore, the level of education was not found to be a statistically significant predictor of burnout in any dimension. Another key finding revealed that married teachers experienced significantly higher levels of emotional exhaustion compared to their single colleagues. Additionally, the district of employment and the subject branch were found to be significant variables, with teachers' burnout perceptions varying significantly across all dimensions based on their specific areas of instruction, suggesting that institutional and disciplinary contexts play a crucial role in the development of burnout symptoms.

Discussion

This research stems from the premise that existing literature often overlooks comparative analyses based on specific districts and subject branches, creating a necessity for up-to-date studies with larger, more representative samples. The findings highlight the interplay of individual, environmental, and organizational factors in the development of professional burnout, while simultaneously revealing context-specific complexities—particularly with respect to the district and subject area of employment. The identified

relationship between organizational dynamics and individual responses demonstrates that professional well-being is deeply rooted in the organizational climate and the level of trust within the school environment. Although this study is limited to middle school teachers in the central districts of Ankara, the results provide a robust empirical foundation for future research, supported by rigorous statistical procedures and significant effect sizes. The evidence suggests that teacher burnout is a multifaceted phenomenon driven by a confluence of individual and structural factors. Consequently, interventions aimed at mitigating burnout must prioritize systemic and organizational improvements. Enhancing the quality of the work environment, strengthening occupational support systems, and providing structured opportunities for professional recovery and collegial engagement are essential preventive strategies. Furthermore, the integration of psychosocial support services, continuous professional development, and programs tailored to teachers' emotional needs is highly recommended to effectively combat the symptoms of professional burnout and foster long-term professional resilience.