



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİĞİNİN ÜSTESİNDEN
GELMEK İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR ÖĞRENME
EKOLOJİSİ OLUŞTURMAK: ÖRGÜTSEL KİMLİK VE
KONTROL ODAĞI PERSPEKTİFİ

DOKTORA TEZİ

Batuhan BİÇENTÜRK

Lefkoşa

Ocak, 2024

BATUHAN BİÇENTÜRK

ÖĞRETMENLERİN
TÜKENMİŞLİĞİNİN ÜSTESİNDEN
GELMEK İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR
ÖĞRENME EKOLOJİSİ
OLUŞTURMAK: ÖRGÜTSEL KİMLİK
VE KONTROL ODAĞI PERSPEKTİFİ

DOKTORA TEZİ

2024

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE
PLANLAMASI ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİĞİNİN ÜSTESİNDEN
GELMEK İÇİN SÜRDÜRÜLEBİLİR ÖĞRENME
EKOLOJİSİ OLUŞTURMAK: ÖRGÜTSEL KİMLİK VE
KONTROL ODAĞI PERSPEKTİFİ**

DOKTORA TEZİ

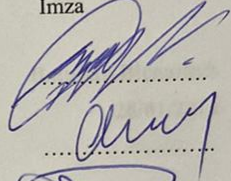
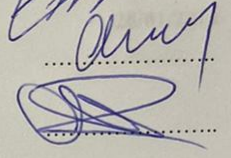
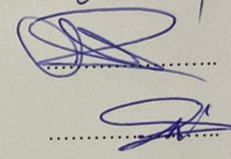
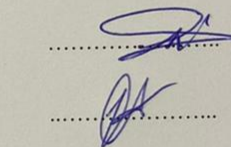
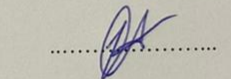
Batuhan BİÇENTÜRK

**Tez DanıŐmanı
Prof. Dr. Zehra ALTINAY**


**Lefkoşa
Ocak, 2024**

Onay

Batuhan Biçentürk tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin Tükenmişliğinin Üstesinden Gelmek için Sürdürülebilir Öğrenme Ekolojisi Oluşturmak: Örgütsel Kimlik ve Kontrol Odağı** başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora Tezi olarak 26/01/2024 tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Adı – Soyadı	İmza
Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Mehmet Çağlar	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Fatoş Silman	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Gökmen Dağlı	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Nesrin M. Bahçelerli	
Danışman:	Prof. Dr. Zehra Altınay	

Anabilim Dalı Başkanı Onayı

...../...../20...


Prof. Dr. Gökmen Dağlı

Anabilim Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

...../...../ 20...
Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer


Enstitü Müdürü



Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Batuhan Biçentürk

26/01/2024

Teşekkür

Oldukça zorlu geçen bir süreci başarı ile tamamlamanın verdiği tarifsiz mutluluğu, huzuru ve gururu yaşıyorum. Bu yolculuğun mesleki ve kişisel gelişimimde bana çok büyük katkısı olmuştur. Bu yolda, benimle yürüyen ve desteğini esirgemeyen kişilere teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle en zor anlarımda destek veren, yol gösteren ve bu yola ışık tutan danışman hocam Prof. Dr. Zehra Altınay'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora sürecimi tamamlamada bana yardımcı olan hocalarım Prof. Dr. Gökmen Dağlı'ya, Prof. Dr. Fahriye Altınay'a ve arkadaşım Yard. Doç. Cahit Nuri'ye bana kattıkları her şey için teşekkür ediyorum. Bu yolculukta maddi manevi desteğini esirgemeyen aileme ve eşime teşekkür ederim.

Batuhan Biçentürk

Özet

Öğretmenlerin Tükenmişliğinin Üstesinden Gelmek İçin Sürdürülebilir Öğrenme Ekolojisi Oluşturmak: Örgütsel Kimlik ve Kontrol Odağı Perspektifi

Biçentürk, Batuhan

Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı

Ocak, 2024, 82 sayfa

Bu çalışmada örgütsel kimlik, kontrol odağı ve bunların karşılıklı ilişkilerinin öğretmen tükenmişliğini nasıl etkilediği incelenmiştir. Nicel bir anket kullanılarak 105 öğretmenden veri toplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri üç tükenmişlik boyutunu ölçmüştür: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı. Kontrol odağı Rotter'ın ölçeği ile değerlendirilmiştir. Örgütsel kimlik, kişisel öz saygı, duygusal mesleki kimlik, değerlendirici kimlik, öz sınıflandırma ve ekip faktörlerini değerlendiren Çoklu Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ile ölçülmüştür. PLS-SEM analizi, dış kontrol odağının duygusal tükenme ile anlamlı bir pozitif ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal mesleki kimlik, duyarsızlaşma ve tükenme ile güçlü negatif ilişkiler göstermiştir. Çalışma sürelerine göre öğretmenlerin arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır; kimlik ve öz saygı daha az çalışma süresi olan için daha önemliken, ekip faktörleri deneyimli öğretmenler için daha etkili olmuştur. Cinsiyetler arasında da farklılıklar ortaya çıkmıştır; kimlik ve öz saygı kadınlar için daha belirgin iken ekip dinamikleri erkekler için daha etkilidir. Bu çalışma, öğretmen tükenmişliğini şekillendiren bireysel, ilişkisel ve örgütsel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimi vurgulamaktadır. Dışsal bir kontrol odağı tükenmişliği şiddetlendirebilirken, duygusal mesleki kimlik dayanıklılık sağlıyor gibi görünmektedir. Destek girişimleri, öğretmenlerin değişen gelişimsel ihtiyaçlarını ve tükenmişlik deneyimlerindeki cinsiyet farklılıklarını dikkate almalıdır. İç kontrol inançlarının, güçlü mesleki kimliğin ve kariyer aşamasına ve cinsiyete dayalı özel desteğin teşvik edilmesi tükenmişliğe karşı potansiyel olarak tampon görevi görebilir. Bu çalışma, öğretmenlerin refahını, etkinliğini ve elde tutulmasını teşvik etmeye yönelik hedeflenen çabalara rehberlik edecek içgörülere katkıda bulunmaktadır. Eğitim hizmetlerine daha fazla zaman ayırmak yerine işyerinde öğrenme, tükenmişliğin üstesinden gelmek, daha iyi bir öğrenme ekolojisi inşa etmek amacıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler için sürdürülebilir öğretim ve öğrenme için dijital öğretimi yeniden tasarlamak ve uygulamak olarak düşünülebilir.

Anahtar kelimeler: tükenmişlik, dijital teknoloji, kontrol odağı, örgütsel kimlik, sürdürülebilir öğrenme.

Abstract

Constructing Sustainable Learning Ecology to Overcome Burnout of Teachers: Perspective of Organizational Identity and Locus of Control

Biçentürk, Batuhan

**PhD, Department of Educational Administration, Supervision, Economics and
Planning**

January 2019, 82 pages

This study examined how organisational identity, locus of control and their interrelationships affect teacher burnout. Data were collected from 105 teachers using a quantitative questionnaire. Maslach Burnout Inventory measured three burnout dimensions: emotional exhaustion, depersonalisation and personal accomplishment. Locus of control was assessed with Rotter's scale. Organisational identification was measured by the Multiple Organisational Identification Scale, which assesses personal self-esteem, emotional professional identification, evaluative identification, self-classification and team factors. PLS-SEM analysis revealed that external locus of control had a significant positive relationship with emotional exhaustion. Emotional professional identity showed strong negative relationships with depersonalisation and exhaustion. Differences emerged between novice and senior teachers; identity and self-esteem were more important for novices, while team factors were more influential for experienced teachers. Differences also emerged between genders; identity and self-esteem were more salient for women, while team dynamics were more influential for men. This study highlights the complex interplay between individual, relational and organisational factors that shape teacher burnout. An external locus of control can exacerbate burnout, while affective professional identity appears to provide resilience. Support initiatives should take into account teachers' changing developmental needs and gender differences in burnout experiences. Promoting internal control beliefs, strong professional identity, and specific support based on career stage and gender can potentially buffer against burnout. This study contributes insights to guide targeted

efforts to promote teachers' well-being, effectiveness and retention. Instead of devoting more time to educational services, workplace learning can be considered as redesigning and implementing digital teaching for sustainable teaching and learning for both teachers and students with the aim of overcoming burnout, building a better learning ecology.

Keywords: burnout, digital technology, locus of control, organizational identity, sustainable learning.

İçindekiler

Onay	Error! Bookmark not defined.
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı	ii
Teşekkür	iii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	x
Kısaltmalar	xi

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem Durumu	2
Araştırma Amacı	3
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Tanımlar	4

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	5
Sürdürülebilir Eğitim.....	5
Sürdürülebilir Eğitimin Boyutları	7
İşlevsellik.....	7
Eğitim Kültürü/ Paylaşıcılık	8
Bütüne Katkı Bilinci	9
Etik Değerlerin Korunması.....	10
Çevre Bilinci	11
Tükenmişlik Kavramı.....	11
Tükenmişliğin Örgütler Açısından Önemi	13
Tükenmişliğin Nedenleri.....	13
Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler	14

Bireysel Faktörler	14
Demografik değişkenler.....	14
Kişilik Yapısı ve Beklentiler.....	16
Öz Yeterlilik ve Dış Kontrol Odaklı Olma	16
Karara Katılma ve Empati (Duygudaşlık) Yeteneği.....	16
Örgütsel Faktörler.....	17
İş Yükü.....	17
Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği	17
Kontrol	18
Ödüller	18
Aidiyet ve Birlik Duygusu.....	18
Değerler	19
Mesleki Tükenmişliğin Boyutları.....	19
Duygusal Yorgunluk ve Tükenme Boyutu	20
Duyarsızlaşma Boyutu.....	20
Kişisel Başarı Boyutu	20
Öğretmen Tükenmişliği.....	21
Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenleri	22
Denetim Odağı	23
İç ve Dış Denetim Odağı	23
Örgütsel Kimlik.....	24
Örgütsel Kimlik, Kontrol Odağı ve Tükenmişlik İlişkisi.....	26
BÖLÜM III	
Yöntem.....	28
Araştırma Modeli	28
Araştırma Örneklemi	28
Veri Toplama Araçları ve Prosedürü.....	29
Rotter'ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği.....	29
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	29
Çoklu Örgütsel Kimlik Ölçeği.....	30
Veri analizi	30
BÖLÜM IV	
Bulgular ve Yorumlar	31

Yansıtıcı Ölçüm Modelleri	31
Biçimlendirici Ölçüm	36
RIELC'nin Aracılık Etkisi	41
Çoklu Grup Analizleri	43
Öğretmenlerin Çalışma Yıllarına göre yapılan analizler	43
BÖLÜM V	
Tartışma	50
BÖLÜM VI	55
Sonuç ve Öneriler.....	55
Sonuç	55
Öneriler.....	56
Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	56
İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	56
Kaynakça.....	58
Ekler	70
Ek 1. Ölçekler	70
Ek 2:	79
İntihal Raporu.....	79
Ek 3:	80
Ek 4:	81
Ek 5:	82

Tablolar Listesi

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	28
Tablo 2. Faktör Yüğü, Cronbach Alfa, rho_a, rho_c ve AVE katsayıları.....	32
Tablo 3. Fornell-Larcker Çapraz Yükleme.	33
Tablo 4. Heterotrait-Monotrait oranı (HTMT).....	35
Tablo 5. VIF değerleri.	36
Tablo 6. Yol Katsayıları	37
Tablo 7. Toplam Etkiye İlişkin Yol Katsayıları	39
Tablo 8 . R kare değerleri.....	42
Tablo 9. F-kare değerleri.	44
Tablo 10. Öğretmenlerin Çalışma Yıllarına göre Karşılaştırma Yolu Katsayıları....	45
Tablo 11. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Karşılaştırma Yolu Katsayıları.	48

Kısaltmalar

KKTC:	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
RILC	Rotter'ın Dış Kontrol Odağı

BÖLÜM I

Giriş

Tüm dünya gelir dağılımında adalet, ekolojik olarak zenginlik, canlı türlerinde çeşitlilik olması, toplumsal bağlamda insanların ezici bir rekabet ve bencillik içinde değil de işbirliği içinde yaşayabilmeleri arayışı içindedir (Myers, 2015). Bu arayış içinde sürdürülebilir eğitim karşımıza çıkmaktadır çünkü sürdürülemez yaşamda eğitimin de rolü olmuştur. Sürdürülebilir gelişme, kendini yenileyebilen sürdürülebilir eğitime odaklanmalıdır. Köybaşı Şemin (2022) sürdürülebilir eğitimin ne kadar önemli olduğunu ve küresel çapta bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. İnsanlar nitelikli eğitim aldıktan sonra öğrendiklerini anlamlandırabilir ve hayatlarında kullanabilir.

Mevcut literatüre göre sürdürülebilir eğitimde, ilgili faktörlerden biri öğretmenlerin mesleki kimliği ve okul topluluğuyla bağlantı duygusudur. Daha güçlü bir mesleki kimliğe ve örgütleriyle daha fazla özdeşleşmeye sahip olan öğretmenlerin iş tatmini, bağlılığı ve performansı daha yüksek olma eğilimindedir (Zhang vd., 2015; Lee, 2011). Ancak örgütsel kimlik boyutlarının özellikle öğretmenlerde tükenmişlikle nasıl ilişkili olduğuna ilişkin araştırmalar sınırlıdır.

Bir diğer önemli faktör ise okul ortamı ve yönetimden algılanan destektir. Bir çalışma, okul bürokrasisini ve psikolojik güçlendirmeyi etkinleştirmenin öğretmen tükenmişliğini azaltmada rol oynayabileceği ortaya konulmuştur (Tsang vd., 2022). Öte yandan Ford vd. (2019), müdürlerin öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını kişisel, kişilerarası ve örgütsel düzeyde desteklediğinde, öğretmenin tükenmişliğini ve işten ayrılma niyetini azalttığını ve bağlılığını artırdığını saptamıştır. Gül ve ark. (2021), az sayıda büyüme fırsatına sahip, elverişli olmayan bir organizasyon kültürünün öğretmenlerin tükenmişliğini ve işten ayrılmalarını artırdığını öne sürmektedirler.

Öğrenciler için sürdürülebilir öğretme ve öğrenme, eğitim kalitesinin bileşenlerinin bir parçasıdır. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencileri çok modlu öğrenmeye dayalı olarak motive etmek için pedagojik uygulamaları teknolojiyle nasıl sürdürdüklerini de özetlemektedir. Herkes için kaliteli eğitime odaklanan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ün hayata geçirilmesi, COVID-19 salgınından ciddi şekilde etkilenmiştir. COVID-19 sonrası dönemde, duvarları olmayan eğitim kurumlarını düşünmeye

yoğun bir ihtiyaç duyulmuştur. Bu, eğitimcileri etkileyen öğretmen tükenmişliği ve bunun öğrencilerin aldığı eğitim kalitesi üzerindeki genel eğitim geçmişini baltalayabilecek önemli etkileri olan bir başka çağdaş küresel sorundur (Tsang vd., 2022). Deneyim ve öğretmenlerin öğrenme ortamı kısıtlamalarının üstesinden gelme konusundaki tükenmişliğini ve motivasyon eksikliğini azaltmak için kontrol odağına ve örgütsel kimliğe dikkat çekilmesi önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Bilginin işbirliği içinde yaratıldığı ve yerel olarak paylaşıldığı, sürekli gelişimi ve sağlıklı öğrenme ortamını destekleyen eğitim uygulamalarına sürdürülebilir öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Cascio vd., 2014; İhsan, 1991). Öğrencilerin ortamlar değiştikçe becerilerini ve bilgi tabanlarını verimli bir şekilde oluşturup yeniden şekillendirdikleri sürekli, duyarlı, amaçlı ve proaktif öğrenmeyi içermektedir (Hays & Reinders, 2020). Sürdürülebilir öğrenme ekolojileri, öğretmenlerin öğrencilerin eğitime olan ilgisini ve başarısını şekillendirmede hala önemli rol oynadığı çağdaş eğitim süreçlerini desteklemektir (Gómez-Galánvd., 2020; Fauth vd., 2019).

Öğretmenler, özellikle dezavantajlı öğrenciler için öğrencilerin bilimsel tutum ve ilgilerini geliştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Fauth vd., 2019; Tas vd., 2019). Etkileri sınıfın ötesine geçerek bilimsel araştırmanın, inovasyonun ve sosyal ilerlemenin geleceğini etki etmektedir. Ancak ağır iş yükleri, kaynak kısıtlamaları ve diğer zorluklar, dijital çağda öğretmenlerin refahını ve etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Modebelu & Kalu-Uche, 2013; Palermo vd., 2022).

Eğitimcileri küresel olarak etkileyen psikolojik bir olgu olan öğretmen tükenmişliği, öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesi üzerinde önemli etkilere sahiptir ve genel eğitim deneyimini zayıflatabilmektedir (Tsang vd., 2022). Bu nedenle öğretmenler arasında tükenmişliğe katkıda bulunabilecek veya tükenmişliğe karşı koruma sağlayabilecek faktörlerin incelenmesi kritik öneme sahiptir.

Öğretmenlerin yaşam olayları üzerindeki kontrole ilişkin inançlarına atıfta bulunarak algılanan kontrol odağı, onların stres değerlendirmelerini ve başa çıkma stratejilerini etkileyebilir (Gul vd., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2021). İçsel bir kontrol odağı daha düşük tükenmişlik ile ilişkilendirilirken, dışsal bir kontrol odağı daha yüksek tükenmişlik ile bağlantılı olma eğilimindedir (McIntyre, 1984; Mullins vd., 2020). Ancak öğretmenlerde kontrol odağı, örgütsel kimlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler belirsizliğini korumaktadır.

Araştırma Amacı

Bu çalışma, eğitim sisteminde sürdürülebilir öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla öğrenme ortamı kısıtlamalarının üstesinden gelmek için öğretmenlerin tükenmişliğini ve motivasyon eksikliğini azaltmak için kontrol odağı ve örgütsel kimliğin nasıl uygulanabileceğine ışık tutmaktadır.

Bu çalışma, ortaöğretim öğretmenlerinde örgütsel kimlik ve iç-dış kontrol odağının farklı yönlerinin tükenmişlik boyutlarıyla nasıl ilişkili olduğunu inceleyerek bu boşlukları gidermeyi amaçlamaktadır.

Araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretmenlerde örgütsel kimlik boyutları (kişisel öz saygı, değerlendirici özdeşleşme, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, mesleki kimlik, takım özdeşleşmesi ve duygusal takım üyeliği) ve iç-dış kontrol odağı, tükenmişlik boyutlarını (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) etkiler mi?
2. İç--dış kontrol odağı öğretmenlerde örgütsel kimlik boyutları ile tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Herkes için nitelikli eğitime odaklanan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ün hayata geçirilmesi COVID-19 salgınından ciddi şekilde etkilenmiştir. COVID-19 sonrası dönemde, eğitimcileri etkileyen öğretmen tükenmişliği ve bunun öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesi üzerindeki önemli etkileri gibi bir başka çağdaş küresel sorun olan ve genel eğitim deneyimini olumsuz etkileyecek duvarları olmayan eğitim kurumlarını düşünmeye ve öğrenme ortamı kısıtlamalarının üstesinden gelmek için öğretmenlerin tükenmişliğini ve motivasyon eksikliğini azaltmak için dikkati kontrol odağına ve örgütsel kimliğe çevirmeye yoğun bir ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma, kimlik, aidiyet ve kontrolün öğretmen tükenmişliğini şekillendirmek için nasıl kesiştiğine dair içgörü sağlayarak bu araştırma, konu algılarının bu kritik bölümü arasında katılımı ve etkililiği artırma çabalarına bilgi sağlamaktadır.

Bulguların aynı zamanda eğitim politika yapıcılarına ve okul yöneticilerine öğretmenlerin refahını ve dayanıklılığını teşvik eden destekleyici ortamlar yaratma konusunda da yol göstereceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada, Kıbrıs'ın kuzey kesimindeki beş farklı bölgedeki okullardan sadece 105 öğretmenle nicel bir araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmaya erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla kadın öğretmenin katıldığını da belirtmek önemlidir. Bu beş bölge arasında var olan farklı kültürel boyutların bu çalışmanın bulguları üzerinde etkisi olabilir ve karşılaştırmalı analiz yanıtları dikkate alınmamıştır. Veri toplamak için çevrimiçi anket kullanılması, katılımcının çalışmaya katılmaya hazır olma durumunu da etkileyebilir çünkü dijital yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenler “dijifobi” nedeniyle katılmamaya karar verebilir. Ancak bu sınırlamalar sonuçların diğer bağlamlarda uygulanmasına engel teşkil etmemektedir.

Tanımlar

Öğretmen: Öğretmen: Kamu veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek ya da yönlendirme yapmakla görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş bireyler” olarak tanımlanmaktadır (Duman, 1991).

Sürdürülebilir eğitim: Bireylerin, kazanım olarak adlandırılan istendik bilgi, beceri, tutum ve davranışları sosyolojik, ekolojik ve ekonomik açıdan bütüncül bir yaklaşımla uygulamaya koyma becerisidir (Köybaşı Şemin, 2022).

Tükenmişlik: Tükenmişlik kavramı; bireysel düzeyde tekrar eden ve süreklilik belirten duyguların bireyin hayatındaki olumsuzluklara yol açan nedenler” olarak tanımlanmaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Denetim (Kontrol) Odağı: Sosyal öğrenme kuramcılarının Rotter’ın (1966) kullandığı denetim odağı, bireyin iyi veya kötü, olumlu ya da olumsuz olarak gördüğü ve kendisini etkileyen olay ve olayları kendi özellik, yetenek ve davranışlarının sonuçları mı yoksa şans, kader, Tanrı ve güçlü diğer kişiler gibi kendisi dışındaki güçlerce mi kontrol edildiğine ilişkin algıları şeklinde tanımlanmaktadır (Dönmez, 1983).

Örgütsel Kimlik: Bir örgütün nasıl tanındığına ve insanların örgütü nasıl tanımlamasına, hatırlamasına ve anlatmasına izin verdiği anlamlar bütünüdür (Akatay, 2009).

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Sürdürülebilir Eğitim

Sürdürülebilir gelişme için birçok farklı bakış açısıyla işbirliği gereklidir. Sürdürülebilirlik, sadece besin ve su gibi fiziksel kaynakların korunmasıyla sınırlı değildir. Buna ek olarak, geleceğin teknolojisinin bu ihtiyaçları karşılamanın bir yolunu bulmaya ve gelecek nesillerin çözemediğimiz sorunları çözmek için gerekli bilgiye sahip olmalarını sağlamaya yöneliktir (Çayak, 2021). 21. yüzyıldan başlayarak, ülkeler, şimdiki neslin ve gelecek nesillerin refahını teminat altına alabilecek sürdürülebilir gelişme gösteren toplumlar kurmak için hareket etmeye başlamışlardır. Böylece sürdürülebilir gelişme, yüzyılımızın anahtar kavramlarından biri olmuştur. İlk başlarda ekonomi bilincinde sonraları ekoloji, sosyoloji, yönetim vb. konularda şimdilerde ise eğitimde artarak önem kazanmaktadır (Öztürk, 2017). Sürdürülebilir eğitimi, yüzeysel bir şekilde tanımlamak yerine eğitimin kendisine, amaçlarına, eğitim uygulamalarına, eğitim modellerine, prensiplerine, içinde bulunduğumuz zaman için yeterlilik durumuna yönelerek içinde bulunulan yüzyılın gereksinimlerine uygun, ihtiyaç duyulan asıl sorulara ayrıntılı olarak odaklanılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Marım, 2021). Bu çağın eğitim paradigması; yaratıcı, inovatif, sorgulayan, sorun çözebilen, hayal kurabilen, entelektüel donanıma sahip, dijital becerilere hâkim, özgür ruhlu gençler yetiştirmektir. Böylece öğrenciler geleceğin dünyasına hazır hale gelebilecektir (Büyüksulu, 2021). Sürdürülebilir eğitim, dünya düzeninin sosyal, ekonomik ve ekolojik sisteminin anlaşılmasını sağlayan ve bu sistemlerin hayata aktarılmasına yardımcı olacak davranışlar ortaya koyan bir paradigmayı ifade etmektedir (Köybaşı Şemin, 2022).

Sürdürülebilir eğitim, yaşam için gerekli donanımların sağlanması ve sürekliliğini gerçekleştirmesidir. Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitimde deneyimlerle gerçek problemler üzerinde düşünme süreçlerini etkin kılan, problem çözme yönteminin üzerinde duran, ilerlemeci felsefenin izlerini taşıyan uygulamalara yer verildiği görülmektedir (Tozduman Yaralı ve Didin, 2018). Eğer birey, eğitim sırasında deneyimler yaşayamıyorsa bu eğitim sadece bilgi aktarımı olarak kalacaktır (Berberoğlu Okur ve Uygun, 2013). Birey deneyimler yaşamıyorsa bilgiyi anlamlandırması ve yaşamına katabilmesinin önü kesilecektir. Öğrendiği konu

hakkında farkında olmayacak, duyarlı olmayacak ve başkalarıyla empati kuramayacak ve olaylara sadece kendi penceresinden bakabilecektir. Sürdürülemez eğitimin nedenleri arasında, eğitimin metalaştırılması, eğitimi sonuç odaklı bir ürünle ilişkilendirmek, eğitimin demokratikleşmesinin eksikliği, sanatın eğitimde yerinin yetersizliği ve öğretmenlerin eğitiminde nitelik sorunları yer alır. Yine de, sürdürülebilir eğitimin sağlanamaması, eğitim politikaları ve öğretim stratejileri ile birlikte ekonomi gibi dış kaynaklardan kaynaklanabilir (Köybaşı Şemin, 2022). Öyle ki ekonomik sistemin buna izin vermemesi yanında dünya düzeninin sürdürülebilir eğitime yönelik olarak kurulmamış olması, medeniyetler yarışının olmaması gibi unsurlar eğitimde istenilen değişimi yapamamamızın sebepleri arasında yer almaktadır.

Öğretim yöntemleri ve öğretimin hangi ruhla yapıldığı programdan daha önemlidir. Bu bakımdan çalışmayı ilginç kılmak ve aşırı kolaylaştırmamak asıl dikkat edilmesi gerektir (Russell, 1999). Kuşkusuz bu eğitimi sadece örgün eğitim ile sınırlandırmamak gerekir. Toplumun tüm kesimlerini içine alan bir eğitim anlayışı benimsenmelidir (Keçeci Taşlı, 2010). Sürdürülebilir eğitim herkes için erişilebilir ve daha kaliteli yaşamın anahtarı olmalıdır. Eğitim, doğru bir şekilde kullanılması ve yönetilmesi gereken bir kaynaktır (Marım, 2021).

Sürdürülebilir düşünme ve sürdürülebilir yaşam düşüncesinin temel destekleyicileri olarak kitapların önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Sürdürülebilirlik eğitimi konusunda sürdürülebilirlik eylemlerinin değişen oranlarda kitaplarda yer aldığı görülmektedir (Yıldırım, 2020). Bu bağlamda yer alan kitaplar nasihat vererek değil yaparak yaşayarak, doğal ortam içerisinde, deneyimlemenin ve belirli bir ideoloji dayatılmaksızın, çocuğun kendi oluşturduğu duygu, düşünce ve değerlerin çerçevesinde bir hayat yapılandırarak, birey olmanın önemini vurgulamaktadır.

Sürdürülebilirlik düşüncesi ancak eğitim kurumları aracılığıyla insanlara kazandırılabilir. Eğitim, ortak bir bilinç oluşturmanın tek yoludur. Şu an var olan yapılar sürdürülebilir gelişme düşüncesini yeni yetişen nesillere aktarmada yetersiz görünmektedir (Yapıcı, 2003). Sürdürülebilir eğitim verilebilmesi için sürdürülebilir ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Sürdürülebilir eğitim binaları için arsa seçerken ve kullanırken, bina iç ve dış mekânları tasarlanırken organik atıklardan doğal gübre elde etmek için (kompost) ve atıkların toplanması, ayrıştırılması, depolanması için alan ayrılması gereklidir. Ayrıca öğrencilere kazandırılması hedeflenen çevre bilinci için, okul bahçelerinde sebze meyve yetiştirilmesine uygun alanlar bulunmasına da

önem verilmelidir (Kayıhan ve Tönük, 2008). Sürdürülebilirliğin gerekliliği kadar, ergonomi biliminin verileri de yapıların daha güvenli, sağlıklı, içinde bulunmaktan mutluluk duyacağımız, hayat kalitemizi ve verimliliğimizi arttıracak çevreler olması sürecin önemli bir parçası olmalıdır (Kızıllan ve Canbay Türkyılmaz, 2021). Eğitim mekânlarının hemen hepsinin aynı şekilde tasarlanması, eğitimdeki sürdürülebilirliği ve sürekliliği olumsuz etkilemekte, toplumun öğrenmeyi çok özel bir teknik durum şeklinde algılamasına neden olmakta ve öğrenme hevesini azaltmaktadır (Marım, 2021).

Sürdürülebilir eğitim yapılarının, dinamik bir öğrenme odağı oluşturarak gelecek kuşaklara daha yaşanılabilir bir dünya bırakmaya yardımcı olduğu gözlenmiştir. Bu okullarda en fazla görülen temel sürdürülebilirlik stratejileri arasında atık yönetimi, ekolojik çeşitliliğin sağlanması, suyun ve enerjinin korunumu, doğru malzeme seçimi vardır (Tavşan ve Yanılmaz, 2019).

Çevresel sorunlarını en aza indirmek için günümüz çağdaş yapılarında sürdürülebilirlik kriterlerine uygun yapılar tasarlamak bir seçenek olmaktan ziyade, sorumluluk bilinci doğrultusunda zorunlu bir yaklaşım olmalıdır (Kızıllan ve Canbay Türkyılmaz, 2021). Sürdürülebilir ilkelere göre oluşturulan yapılar çevreye ilişkin doğru sistemler kapsadığından dolayı uygun örnekler olabilmektedir. Yapı tasarımında eğitici özellikte materyallerin kullanılması çevre eğitimi için destekleyici olacaktır. Bu tür yapılarda eğitim gören çocuklar gelecek yaşamlarında suni ve doğal çevre hakkında bilinç sahibi ve doğaya saygılı bireyler olarak yetişeceklerdir (Özburak, 2019). Sürdürülebilir eğitim; bireyin kendinde var olan beceriler ve yeteneklerin geliştirilmesini sağlar, öz benliğin oluşması sürecinde önemsenen düşünce, değer ve davranışları biçimlendirir, diğer insanlar ve canlıların haklarını gözetip ve koruyan bireylerin yetişmesine olanak sağlar. Böylece dünyayı sürdürülebilir hale getirmeyi mümkün kılacak çabanın bireyin kendi tutum ve davranışlarıyla olanaklı olabileceğini fark ettirir (Köybaşı Şemin, 2022).

Sürdürülebilir Eğitimin Boyutları

İşlevsellik

Sürdürülebilir eğitimin işlevsellik boyutu, eğitimden beklenen çıktılarının alınması ilkesi ile ilgilidir. Sürdürülebilir eğitim programları için belirleyici temel ilke öğrenmenin sürekliliğidir. Çağımızın bir gereği olarak insanlar artık sürekli

öğrenmek zorunda kalacaklardır. Bu sebeple eğitimin asıl işlevi çok şey öğretmek değil, “öğrenme kapasitesini geliştirmek” olmalıdır (Marım, 2021).

Başarı ölçümleri ezbere dayalı çoktan seçmeli sınavlar yerine yaratıcılık, yetenek, tasarım, katılım, ekip çalışması, kişisel gelişim, sosyal girişimcilik, sorumluluk alma, bilgiyi uygulama ve veri analiz yeteneğine dayalı olmalıdır. Teknoloji ve bilim çağında özel ve kamusal alan yüksek nitelikte insan kaynağına ve yeteneklere ihtiyaç duymaktadır (Büyükuslu, 2021). Marım’a (2021) göre de sürdürülebilir eğitim için öğrencilerin neyi bilmediğini ölçen sıralama sınavları yerine, neyi yapabildiklerine odaklanan bir değerlendirme sistemi oluşturulması gereklidir.

Kısa sürede gelişmiş ülkeler arasına dâhil olmayı başaran beş milyon nüfusa sahip bir ada ülkesi olan Singapur bu başarısını eğitim politikasındaki sürdürülebilirlik özelliğiyle gerçekleştirmiştir. Singapur düzenli olarak eğitim politikalarını talep edilen iş gücünü besleyecek doğrultuda şekillendirmiştir. Neticede ülkenin ihracat oranı yükselmiş ve ekonomik büyüme sağlanmıştır. Söz konusu büyüme, bu alandaki sürdürülebilir uygulamaların işlevsellik boyutunun sonucudur (Ersoy, 2021).

Sürdürülebilirlik, uyum ve işbirliği gibi başlıca karar alma süreçleri için her zaman yeni düşünme yollarını gerektiren karmaşık ve yenileşimci bir kavramdır (Şenbağcı Özer, 2021).

Sürdürülebilir eğitim olgusunun içinde geleneksel olan ile birlikte farklı olarak tüm bireylerin daha özgür, eşitlikçi ve yaratıcı iletişim kurma şekilleri ve anlayışları öne çıkmaktadır. Bu yeni yaratıcı iletişim kurma şekli ve anlayışında birey olarak öğrenci aktiftir ve özgür bir ortamda kendini ifade etme, eleştirme, sorgulama becerilerine sahiptir (Marım, 2021) ve okul dışı hayatında öğrendiklerini uygular.

Eğitim Kültürü/ Paylaşımçılık

Sürdürülebilir eğitimin eğitim kültürü boyutu paylaşımçılığı ve katılımcılığı ifade etmektedir. Katılım, sürdürülebilir yaşamı sağlamak için insanlar arası iletişimin artmasında, paylaşımın yaygınlaşmasında ve demokrasi kültürünün gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Başka bir ifade ile katılımcılık, sürdürülebilirlikte demokrasinin temelini oluşturmaktadır. Okulların nitelikli eğitim verecek şekilde barışı, birlikteliği, demokrasiyi ve sürdürülebilirliği sağlayan bir kültüre sahip olması önemlidir. Bu amaçla okullar özellikle demokrasi kültürünün yerleşmesi için çeşitli çalışmalar yürütmektedir.

Köybaşı Şemin (2022) bu konuda demokrasi ve insan hakları bağlamında öğrenci meclisi oluşturmanın ve belli konularda öğrencilerin karar almalarını sağlamanın

önemine dikkat çekmiştir. Karakaş (2018) yaptığı çalışmada paylaşmanın öznel iyi oluş üzerindeki etkilerini araştırmış ve insanın yaşama umutla bakmasında, hayatın zorluklarıyla baş edebilmesinde, kendini mutlu hissedebilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Paylaşma ile iyimserlik, kendine güven, geleceğe olumlu bakış ve güçlüklerle baş etme arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın ülkelerin buldukları bilimsel verileri, geliştirdikleri teknolojileri diğer ülkelerle paylaşmak yerine para kazanma aracına dönüştürmesi, meslek insanlarının iş arkadaşlarına yardımda bulunmak veya onlarla işbirliği içinde çalışmak yerine rekabet duygusu ağır basarak bunları yapmaması sıklıkla karşılaşılan durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sürdürülebilir bir eğitim, iletişim becerileri ve dolayısıyla sosyal ilişkileri güçlü olan paylaşımcı ve işbirliğini vurgulayan bir sistem gerektirmektedir. Mevcut sistemde eğitimin amacı bireysel öğrenmeye, rekabete ve kariyer yarışına dönüşmüştür. Hâlbuki karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi için birlik içinde çalışmak gerekmektedir. Katılımın ve paylaşımın işe koşulması, sürdürülebilir geleceğe atılan yaşam tohumlarıdır (Köybaşı Şemin, 2022).

Bütüne Katkı Bilinci

Sürdürülebilir eğitimin bütüne katkı bilinci boyutunda “bireycilikten topluma geçiş”in ön plana çıktığı görülmektedir. Bireycilik; başkalarını önemsememe, bencillik, sınıfsal farklılıkların artması, eşitsizliğin artması gibi birçok duruma sebep olarak yaşamı sürdürülemezliğe götürmektedir. Oysa toplumculuğa geçiş sürdürülebilir gelişmeye katkı sağlayacak başkalarını da düşünme, işbirlikçi olma, başkalarına saygı gösterme gibi değerler edinmeye yardımcı olarak insanlığın geleceğine yatırım yapabilmeyi sağlayacaktır. İnsan gelişiminin kurucu unsurları hem bireyler hem de topluluklardır. Her ikisine de ihtiyaç duyulmaktadır ancak bireycilikte, bireyin özerkliği her şeyin üstünde tutulurken, toplum ikinci plana atılmaktadır. Bu anlayışta toplumun görevi özerk bireyleri ortaya çıkarmaktır. Toplumcu görüş ise bireyciliğin birbirinden kopuk insanlar yetiştirdiğini ve bunun da toplumun birlik ve beraberlik duygusuna zarar vereceğini savunmaktadır (Altıntaş, 2012).

Bütüne katkı bilincini oluşturabilmek için bireylerin eğitiminde ve hayatlarında nelerin yanlış olduğunu anlayabilmenin yanında bu yanlışların nelerle değiştirilmesi gerektiğini de sorgulayabilmek önemlidir. Marım (2021) bununla alakalı olarak eğitimin; sürdürülebilirliğin ruhuna uygun olarak öğrencileri eleştirel

düşünebilmeleri için cesaretlendiren, problem çözmeye teşvik eden, özgüvenlerini artıran, aktif katılım sağlayan, işbirlikçi süreçlerin içinde gönüllü olarak yer alan, tartışabilme, düşüncesini savunabilme ve değerlendirebilme yeteneklerini geliştiren kapsayıcılıkta olması gerektiğini belirtmiştir. Bütüne katkı sağlayan bireylerle birlikte yaşamı sürdürülebilir kılmak ve sürdürülebilir eğitimin kapısını açmak gerekmektedir. Çünkü bütün tek tek bütünü oluşturan parçalardan daha anlamlıdır ve daha çok şey ifade etmektedir.

Etik Değerlerin Korunması

Etik, olması gerekenleri gösteren bir dizi evrensel ilkedir. Etik, ahlaki davranış ve kuralların dayandığı esasları ve yöneldiği değerleri irdeleyen disiplindir. Başka bir tabirle etik, başkalarıyla beraber iyi bir yaşamın nasıl mümkün olacağı noktasında düşünmedir. Etik iyi-kötü, doğru-yanlış farkını ortaya koymaktadır (Usta, 2011). Eğitim ve etik arasında çok önemli bir ilişki vardır. Etik, bireyin yapması gereken sorumluluklarının neler olması gerektiğini ele alırken; eğitim de bu sorumlulukların nasıl kazandırılması gerektiğini araştırır ve bulgularını uygulamaya geçirir. Bu sebeple etik ve eğitim arasında teori ve uygulama bağlamında da bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Erdem ve Altunsaray, 2016).

Adalet, eşitlik, saygı ve demokrasinin eğitim ortamlarında var olması öğrenciler tarafından doğal ve olması gereken şekilde algılanmalı ve benimsenmelidir. Bütün insanların hakları olduğu bilinciyle hiç kimsenin hakkını çiğnemeyen ve herkesin hakkına saygı gösteren insanları görmek, onları örnek almak ancak eğitimle mümkün olabilir. Bu açıdan öğretmenler öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemelidir. Eğitimin akademik başarı, yarış ve rekabet odaklı olmaması aksine öğrenme, yardımlaşma ve dayanışma odaklı olması son derece önemlidir. Bu sayede sürdürülebilir eğitimin çok önem verdiği ahlaki yaşam ve etik davranışlar güvence altına alınabilecektir.

Yeni ve istenilen bir toplum düzeninin temelinde sürdürülebilir yaşam bilincine sahip bireylerin olmasına olanak sunan “sürdürülebilir eğitime” ihtiyaç duyulmaktadır. Sürdürülebilir eğitim ile paylaşımcı, kendine ve tüm canlılara saygılı, topluma bütüne katkı bilinciyle yaklaşan, olay ve durumları bütüncül bakış açısı çerçevesinde değerlendirebilen, kendi değerini yaratabilen ve etik değerleri uygulayan bireyler yetiştirilebilecektir (Köybaşı Şemin, 2022).

Çevre Bilinci

İnsan doğanın bir parçası olarak dünyaya gelir. İnsanı, parçası olduğu doğadan koparmak yanlıştır. Çünkü bireyin gelişimi ve deneyim kazanması için doğal çevre ile iç içe olması oldukça önemlidir. Doğayı korumak doğayı anlamakla başlar. Doğayı anlamak için de doğadan uzak olmamak gereklidir (Özburak, 2019). Göteborg raporunda (2001) çevreyle alakalı dört öncelik yer almıştır. Bunlar doğal kaynakların yönetimi, iklim değişikliği, halk sağlığı, sürdürülebilir ulaşımdır (Tanrıverdi, 2009). Bu bağlamda sürdürülebilirlik; çevre dengesi, doğal kaynakların ve ekolojinin korunması yoluyla gelecek nesillerin gereksinimlerini tehlikeye atmadan bugünün gereksinimlerini karşılayan yaklaşımdır. Yaşanan çevre problemleri giderek insanların yaşam kalitesini ve sağlıklarını etkilemektedir. Çevrenin artık alarm vermesi sebebiyle tüm dünyanın karşı karşıya oldukları çevre felaketlerine karşı önleyici tedbirler almaları ve çözüm üretmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Çevre problemlerine uzun vadeli çözümler getirmek ve çevreyi sürdürülebilir kılmak ancak toplumdaki tüm bireylerin çevre bilinci oluşturması ile gerçekleşebilir (Akçay ve Pekel, 2017). Eğitim bireylerde çevre bilincinin oluşabilmesi için temel unsurdur. Çevreye duyarsız bir toplum nasıl oluştuysa bunun tam tersi de eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir. Bu sebeple sürdürülebilir eğitimin boyutlarından ve en önemli amaçlarından birisi çevre bilinci oluşturmaktır. Gelecek nesillere daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak medeniyetimizin devamlılığı için şarttır. Aksi halde Büyüksü'ya göre (2021) bugünkü nesillerin yarattığı yıkımı maalesef gelecek kuşaklar ödemek zorunda kalacaktır. Çevre duyarlılığı gelişmemiş, yaşam biçimi artık oturmuş yetişkinlerin çevre bilinci kazanması ve yaşam biçimlerini değiştirmesi oldukça zordur. Oysaki çocukluk yıllarında kazanılan bilgi ve becerilerin hayat boyu bireyleri etkilediği bilinmektedir. Bu ilkedan yola çıkarak erken çocukluk döneminden itibaren kazandırılacak çevre bilinci ileride yaşanabilecek çevre sorunlarına çözüm olabilecektir (Özburak, 2019).

Tükenmişlik Kavramı

Literatürde tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger (1974)'in "Journal of Social Issues" dergisinde yayınlanan makalesi ile tartışılmıştır. Freudenberger'e göre tükenmişlik, mesleki stresin bir sonucu olarak ortaya çıkan aşınma, başarısızlık duygusu ve aşırı bitkinlik durumudur. İnsanın iç dünyasında karşılanamayan bazı istekleri nedeniyle oluşur. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği "fiziksel

bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları; olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu" olarak tanımladılar (Yüksel, 2009). Demirtaş ve Güneş (2002) tükenmeyi "duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan" olarak tanımlamıştır.

Tükenmişliğin birçok farklı tanımlaması vardır. Tükenmişlik yaşayan insanlar genellikle çevrelerindeki insanlara yardım etmeyi seven, duygusal taleplerin yüksek olduğu işlerde uzun süre çalışan, insanlara hizmet etmeyi seven ve ideal sahibi kişilerdir. Bu özelliklere sahip kişilerde tükenmişlik düzeyi daha yüksektir (Hock, 1988).

Örgütsel baskı, daha çok yüksek başarı beklentisi olan kişilerde tükenmişliğe yol açmaktadır. Bu kişiler bir taraftan örgütlerinin beklentilerini, diğer taraftan da kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için çok çaba harcıyorlar. Bununla birlikte, bu kişiler başarısız olduklarında kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedirler. Ek olarak, çaresiz ve yorgun hissederler. Moorhead ve Griffin'e (1992) göre, özgüvenleri kaybolan bu insanlar hem bedensel hem de zihinsel olarak tükenmişlik yaşarlar. Duygusal çöküş, düşük motivasyon ve düşük başarı duyguları, tükenmişliğin bir sonucudur. Sürekli iş stresine maruz kalan kişilerde duygusal bir bitkinlik hali ortaya çıkar. Bir süre sonra bu durum yıkıcı, yıpratıcı ve stresli bir hale gelir. Bu nedenle, tükenmişlik yerine stres terimi sıklıkla kullanılır. Çalışma ortamında sürekli olarak diğer insanlarla iletişim ve etkileşim içinde bulunarak çalışanlarına yardım etmeyi gerektiren pozisyonlarda çalışanlar, tükenmişlik duygusunu daha da çok yaşarlar. Çoğunlukla, bu kişiler işlerine duygusal bir katkı da sunmak zorunda kalırlar ve sürekli olarak kendilerinden vazgeçmek zorunda kalırlar. İdarecilik, doktorluk ve itfaiyecilik gibi meslekler dünyada en fazla stresle karşı karşıyadır. Bununla birlikte, başta öğretmenlik olmak üzere, yöneticilik, avukatlık, polis memurluğu gibi toplumsal görevlerde çalışan, fedakâr ve sağlıklı insanlar en fazla tükenmişlik yaşayan meslek grubunda yer almaktadır.

Christine Maslach, araştırmalar açısından kavramı en iyi tanımlayan araştırmacıdır. Maslach, tükenmişlik ölçeğini geliştirerek literatürde yazın dilini önemli ölçüde desteklemiştir. Maslach tükenmişliği, "mesleğinden dolayı bireylerle iç içe olan kişilerin fazla istekleri yerine getirme durumu ile yalnızlaşan kişilerin çaresizlik duygusuyla karşı karşıya kalmalarını yorulup bıkkınlık hissetmelerine hem yaşama hem de mesleğe yönelik tavırlarındaki negatif yansımalara neden olan bir hastalık"

olarak tanımlamaktadır (Dinçerol, 2013). Bu bağlamda, Maslach tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği için üç farklı boyut kullanılmıştır. "Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı" (Ardıç & Polatçı, 2008). Bununla birlikte, Pines ve Aronson (1988) tükenmişlik kavramını, kişinin kendini sürekli olarak duygusal açıdan tüketen koşulların etkisinde kalması sonucunda zihinsel ve fiziksel olarak yansması olarak tanımlar (Pines & Aronson, 1988).

Bu doğrultuda Pines tükenmişliği, kişinin iş ortamında duygusal baskı altında kalması durumunda ortaya çıkan durum şeklinde tanımlamaktadır. Benzer şekilde Shirom tükenmişliği, bireyin hayatında olumsuzluklara neden olan, tekrarlanan ve sürekli olan olumsuz duygular olarak ifade etmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Tükenmişliğin Örgütler Açısından Önemi

Tükenmişlik ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde tükenmişlik konusunda pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda kişilerin meslek yaşamına bakıldığında çoğu zaman isteksiz, yorgun ve başarısız olacakları duygularıyla çalıştıkları ve hareket ettikleri görülmektedir (Aksu, 2010).

Araştırmalarda tükenmişlik durumunun genellikle kendini işine adayan bireylerde görüldüğü belirtilmektedir. Bu kişiliğe sahip bireyler mükemmeliyetçilik peşinde koşmakta ve sürekli daha çok çalışarak potansiyellerinin üstüne çıkmaya çalışarak kapasitelerini zorlamaktadırlar. Bu durum bir süre sonra kişiyi tükenme haline sürüklemekte ve kişi işinden memnun olmayarak işini sonlandırma ihtiyacı hissetmektedir. Sonuç olarak bu durum örgütlerde iş ortamının verimini ve hizmet kalitesini önemli ölçüde düşürmektedir (Sürgevil & Dalkılıç, 2014; Çiper, 2006)

Tükenmişliğin Nedenleri

Literatürde tükenmişlik olgusunu açıklamaya yönelik pek çok neden belirtilmektedir. Bu nedenleri ortaya koyabilmek tükenmişliği anlama ve sonuçlarını ortadan kaldırmak için büyük bir önem arz etmektedir. Genel olarak tükenmişliğe neden olan etkenler; iş hayatı ile ilgili nedenler ve iş hayatı dışından kaynaklanan nedenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu etkenleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Sabuncuoğlu, 2009):

- Kişilere zor ve ulaşılmaz hedefler konulması.
- Tekrar oluşan ya da küçülen işletmelerle çalışıyor olmak.

- Çalışanlara fazla saat ve çok iş yükünün verilmesi, eve işin taşınması.
- Çalışanların dinleme fırsatı bulamaması.
- Kariyer sürecinde yüksek performans sisteminin süreklilik hali alması.
- Motivasyonu düşük mesai arkadaşlarının varlığı.
- İşinden olma kaygısı.
- Sosyal destek düşüklüğü.
- Bireyin hayalleri ile bireysel değerlerin farklılık göstermesi.
- Çalışma şartlarının iyi olmaması
- Çalışan kişilere sorumluluklarının açıkça ifade edilmemesi.
- Özel hayat ve çalışma hayatı arasında dengenin sağlanamaması.
- İşletmelerde ortaya çıkan problemlerin çalışanları olumsuz etkilemesi.
- Liderlik vasıflı yöneticilerin eksik oluşu ve denetimin yetersiz olması.
- Çalışanlar arasında iletişimin ve arkadaşlık düzeylerinin az olması.
- Fikirlerin açıkça ortaya konmadığı bir kurumda çalışılması.
- Çalışanların kontrol ve karar verme haklarının elinden alınması
- Kişinin değerinden daha az ücret verildiğini düşünmesi.
- Ödüllendirmenin yapılmaması, takdir edilmeme.
- İşte yükselme olanağının verilmemesi.
- İş ortamının bireylerin kişisel gelişimi için katkıda bulunmaması.

Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Genel olarak tükenmişliğe etki eden faktörler iki temel başlık halinde belirtilmektedir. Bunlar; “bireysel faktörler ve örgütsel faktörler” şeklinde sıralanmaktadır (Korkutan, 2018).

Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler, örgüt içerisinde bireyin kendisinden kaynaklanan nedenler olarak değerlendirilir. Genel olarak bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim seviyesi gibi demografik özelliklerle birlikte kişilik yapısı ve öz yeterlilik gibi bireysel faktörlerden oluşmaktadır (Korkutan, 2018).

Demografik değişkenler

Tükenmişliği etkileyen demografik değişkenler içerisinde “yaş” ilk değerlendirilen değişkendir. Bu konuda yapılan çalışmalar gençlerin yaşlılara kıyasla tükenmişlik düzeylerinin daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir (Erdemoğlu Şahin, 2006).

Kişilerin yaşları arttıkça tükenmişliğe sebep olan faktörlere karşı direncinde arttığı görülmektedir. Bu bağlamda gençler iş hayatlarında hayallerindeki beklentileri göremediklerinde hayal kırıklığı yaşamakta, sonuçta yaşları daha büyük tecrübeli çalışanlara kıyasla mesleki tecrübesizlikleri yetersiz olduğu için tükenmişlikle daha kısa sürede karşılaşabilmektedir (Oruç, 2007).

Benzer şekilde tükenmişlik ve cinsiyet arasındaki ilişkide kadın ile erkek tükenmişlik düzeyleri de değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda duyarsızlaşma boyutunda iki cinsiyet arasında tükenmişlik düzeylerinde herhangi bir etkilenme görülmediği tespit edilirken, duygusal tükenme boyutunda kadınlar erkeklere göre daha duygusal davrandığı görülmüş ve bu nedenle tükenmişliğe daha meyilli oldukları gözlemlenmiştir.

Tükenmişliğin başarı boyutunda erkeklerin tükenmişliğe yatkınlığı daha çok gözlemlenirken (Kervancı, 2013), cinsiyet farklılığının tükenmişliği etkilemediği görülmektedir. Literatürde pek çok kaynakta cinsiyetin tükenmişliği etkilediği konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bu bağlamda kadınların ev ve iş yaşamında üstlendikleri görevler ve sorumlulukların onları birtakım problemlerle karşı karşıya bıraktığı ve sonuçta tükenmişliğe kadınların daha eğilimli oldukları ifade edilmektedir. (Oruç, 2007). Medeni durum değişkeni ele alındığında bekarların evlilere göre daha fazla tükenmişlik problemi ile karşılaştıkları görülmüştür. Çiftlerden ayrılmış, çalışmaya devam edenler de bu iki grup içinde değerlendirilmiştir. Maslach araştırmalarında çocuk sahibi olmayan ailelerde tükenmişlik riskinin daha çok olduğunu belirtmektedir. Buna karşılık evli çalışanların tükenmişliğe karşı daha dirençli olabildikleri gözlenmiştir (Kervancı, 2013).

Araştırmalar medeni durum ile tükenmişlik arasında bir ilişkinin varlığı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Sucuoğlu ile arkadaşları yaptıkları araştırmada; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve tükenmişlikte evli olmayan bireylerin daha çok tükenmişlik problemiyle karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Evli olanların karşılaştıkları sorunlar karşısında aile ve sosyal çevresinde destek alarak bu durumun üstesinden geldikleri görülmektedir. Buna karşılık evli olmayanlarda daha hızlı tükenme görülmektedir (Özçınar, 2011).

Yine eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlikte buna bağlı olarak artmaktadır. Çünkü eğitim düzeyi yüksek bireylerin bakış açısı ve olayları çok yönlü olarak değerlendirmeleri karar alma mekanizmalarının gelişimini desteklemektedir. Bu

durum tükenmişliğe doğru eğilimi arttırmaktadır. Genel olarak eğitilmiş bireylerin iş ve özel yaşamlarındaki istek ve beklentiler eğitim almamış kişilere göre daha yüksek olduğu için gerçek ve hayalleri arasındaki fark açılmaktadır. Bu durum bireyi hayal kırıklığına uğratmakta ve tükenmişliğe yönelmektedir (Çetin Akbulut, 2010).

Kişilik Yapısı ve Beklentiler

İnsanlarının kişiliklerinin, tükenmişlik üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda tükenmişliğin “duyarlılık ve dayanıklılık” boyutları kişilik yapılarına göre farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak bireylerin kişilik yapıları “A tipi kişilik” ve “B tipi kişilik” yapısı olmak üzere iki şekilde belirtilmektedir (Eren, 2014).

A tipi kişilik; “idealist, amaç odaklı, rekabet etmeyi seven ancak kaybetmeyi sevmeyen ve çevresine karşı öfkeli, saldırgan ve düşmanca davranışlar sergileyen, eleştirel bakış açısına sahip ve aceleci, sözüne sadık, sorumluluk sahibi, kişisel çıkarlarını her şeyden üstün tutan, aynı zamanda pek çok şey düşünen ve etkinliğe katılan, sınırlarını zorlayacak derecede ve yorgunluk göstermeden uzun saatler çalışabilen” kişiler olarak belirtilmektedir (Eren, 2014; Polatçı, 2007).

B tipi kişilik; rekabet etmekten kaçan, mükemmellikten uzak durmaya çalışan, sakin ve sabırlı, sorumluluk duyguları yüksek olan, her şeyi oluruna bırakarak, takdir edilmeye önem vermeyen, sosyal yaşama önem veren, her insanın hata yapabileceğini düşünüp kusursuzluk arayışında uzak duran, hayatı ciddiye almadığı gibi olabildince hoş görülme, stres düzeyleri düşük, davranış ve tutumları karşısında başkalarının neler düşündüğü ile ilgilenmeyen ve olaylara farklı bakan” kişiler olarak belirtilmektedir (Eren, 2014; Polatçı, 2007).

Öz Yeterlilik ve Dış Kontrol Odaklı Olma

Genel olarak kendisini tanıyan bireylerin tükenmişlikle başa çıkmada daha başarılı olduğu görüldüğü için öz yeterlilik ile tükenmişlik duygusu arasında oldukça önemli bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü potansiyelini ve özelliklerini bilen kişiler kendilerini tükenmişlikten koruyabilmektedir. Ancak yetersiz özgüvene sahip olan bireyler kişilik özelliklerine bağlı olarak sürekli birilerine bağımlı çalışmak isterler. Bu bağlamda kişilik özellikleri iş tanımına uymasa da işi kabul ettiği için birey kendisini sürekli güçsüz hissedecek ve tükenmişliğe sürüklenecektir (Bilgin, 2003).

Karara Katılma ve Empati (Duygudaşlık) Yeteneği

İş yaşamında bireylerin karar verme süreçlerine katılmaları çalışanların moralini yükselterek işten ayrılmalarını engelleyen bir durum olarak bilinmektedir. Genel

olarak kararlara katılma sürecinde örgüt yönetimi; “alt basamaklarda yönetsel gücün güvenilirliği, karar aşamasında bunların gerekliliğini kabullenme ve bireysel gücün negatif sonuçlarına katlanma” gibi konuları kabul etmesi oldukça önemlidir (Tuğrul & Çelik, 2002).

Diğer taraftan kişilerde “empati ya da duygudaşlık” tükenmişlik duygusunu etkileyen diğer önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre bireylerde duygudaşlık; kendini ifade etme, toplumsallaşma ve sosyal duyarlılıkla birlikte tükenmişliğin üstesinde gelmeyi kolaylaştırırken, bireylerin duygusal yüklenimlerini de arttırabilmekte ve başkalarının dertlerini kendininmiş gibi benimseyerek kişi kısa bir zaman sonra kendi içinde bir tükenmişlik yaşayabilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Örgütsel Faktörler

Literatürde tükenmişliği etkilediği düşünülen pek çok örgütsel (çevresel) faktör söz edilmektedir. Genel olarak bu faktörler; “iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler” şeklinde sıralanmaktadır (Korkutan, 2018).

İş Yükü

Tükenmişliğe etki eden çevresel faktörlerden iş yükünün azlığı ya da çokluğunun yarattığı problemler nedeniyle tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Çalışanlara sınırlı zamanda aşırı iş yükü verilmesi zaman geçtikçe çalışanlarda tükenmişlik meydana getirebilmekte ve çalışanlarda odaklanma ve dikkatini toplama konusunda da problemler oraya çıkarmaktadır. Bu durum çalışanların çok fazla hata yapmasına neden olabilmektedir. Çalışana verilen süre zarfında iş yükünün az olması da kalan süre nedeni ile yine tükenmişliğe sebep olabilmektedir. Bu durum ise zamanla çalışanda körelmeye ve çalışanın potansiyelini kullanamamasına nede olmaktadır (Izgar, 2000; Ardıç & Polatçı, 2009; Özkalp & Kirel, 2013).

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği

Rol çatışması örgütlerde karşılaşılan bir diğer önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Rol çatışması, birbirinden ayrı ve birbiriyle tutarlı olmayan görev ve sorumluluklar nedeni ile çalışanların baskı altında kalması ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda rol çatışması, iç çatışmalara da yol açtığı için bireyler arasında gerilime sebep olmakta ve iş doyumunu düşürerek, bireyin kendisine ve örgüte karşı güvenini düşürebilmekte ve çalışanları tükenmişliğe sürüklemektedir. Rol belirsizliği ise “kişinin ne yapacağını bilmemesi” olarak tanımlanmakta ve iki çeşit rol

belirsizliğinden söz edilmektedir. Bunlardan birincisi; görev belirsizliği ve ikincisi de sosyal duygusal belirsizlik olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda rol belirsizliği bireyin başkalarının kendisini nasıl değerlendirdiğini bilememesi ve geribildirim alamaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Özkalp & Kirel, 2013).

Kontrol

Kontrol çalışanın yaptığı işte “seçim yapabilme, karar verebilme, sorun çözebilme ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerde iş ile çalışanlar arasında bir kontrol mekanizmasının bulunması gerekir. Çünkü iş ve çalışanlar arasında bir kontrol uyumsuzluğu çalışanların kendisinin ihtiyacı olan kaynaklar üzerinde kontrol sağlayamamasına ve karar verme yetkisini kaybetmesine neden olmaktadır. Örgütlerde karşılaşılan bu durum çalışanların performansının azalmasına ve tükenmişlik duygusuna sebep olabilmektedir (Beşyaprak, 2012).

Ödüller

Örgütlerde ödül; çalışanların görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme sonucunda oluşan maddi ya da manevi kazanımlardır. Örgütlerde ödül ve cezalar bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmemesi ile ilgilidir. Genel olarak örgütlerde çalışanlar emek ve çabalarının takdir edildiğini hissettiğinde daha çok motive olabilmekte ve kurumuna sağladığı katkı oranında ödüllendirilmek istemektedir. Bu bağlamda çalışanlara verilen ödüller; içsel ve dışsal ödüller şeklinde sınıflandırılmaktadır. İçsel ödüller; örgütsel kararlara katılma, takdir edilme, İş yapma biçiminde daha serbest olma, daha fazla sorumluluk alma şeklinde ifade edilirken; dışsal ödüller ise örgütün çalışanlara sağladığı maddi ve sosyal ödüller şeklinde belirtilmektedir (Sürgevil Dalkılıç, 2014; Polatçı, 2007; Özgüner, 2011)

Aidiyet ve Birlik Duygusu

İnsanoğlunun doğasında sosyallik bulunmakta ve bu özellik insan içinde aidiyetlik duygusu oluşturmaktadır. Be bağlamda bireyler iş hayatında buldukları iş yerinin sorumluluklarına katılmak isterler. Tabi ki iş yerinde sorumlu her bireyle uyum içinde olmak ister. Zira birey organize olması sayesinde çalıştığı kurumun amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle bir yere ait olma hissi çalışandaki odağı arttırıp yalnızlığı en aza indirmeye yardımcı olmakta ve bu durumda çalışanın motivasyonu düşmekte ve kendisini yalnız hissettiği için verimsiz bir çalışma hayatına neden olmakta be çalıştığı kuruma verdiği hizmetin kalitesi düşmektedir. Bu çerçevede örgütlerde çalışanların çözümü olmayan problemler içerisinde kısıtlayıcı

ve zorlayıcı bir ortamda çalışması tükenmişliğe giden yolda süreci hızlandırabilmektedir (Ardıç & Polatçı, 2009; Karadağ, 2013).

Değerler

Değerler, “spesifik bir hareket stilini ya da yaşam içerisinde baskın olan bir inancı” ifade ederler. Bu nedenle değerler istikrarlı bir inanç ve yaşam odağının önceliklerini tespit ettiği için bir objeyi kıyaslarken kullanılan değerler bireylerde duygusal reaksiyona neden olan ideal şeklinde de açıklanabilmektedir (Bilgin, 2003).

Bu bağlamda kurumlar hizmet verdikleri alanlarda standartlara uygun hizmetler vermek ve amaçladıkları hedefleri elde edebilmek için düzenledikleri göreve göre hareket edilmesini tüm çalışanlarından beklemektedirler. Bu nedenle çalışanların kuruluşun belirlediği kurallara uyması beklenir. Rokeach’a göre ideal hareket stilleri veya hayat gayeleri hakkındaki görüşlerini anlatabilen değer daha düz bir anlatımla iyi ve kötü arasındaki ilişkiyi ayırt edebilen inanç olarak görülmektedir.

Tükenmişliğe etkisi olan başka bir örgütsel değer ise; iyi ve kötü arasındaki ilişkiyi ayırt eden inanç olarak belirtilmektedir (Bilgin, 2003). Genel olarak örgütlerde değer çatışması içinde olan becerikli ve kendini işe adanmış işgörenlerin istedikleri örgütsel ortama sahip olamayacakları anlaşıldığında çaresizlik ve tükenmişlik duygusu oluşmaktadır (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Mesleki Tükenmişliğin Boyutları

Duygusal olarak tükenmiş olmak, kişiyi doğrudan etkiler. Bu durumda tükenmişlik, bireyin sosyal ilişkilerini sınırlar ve duygusal olarak başkalarından uzaklaştırır. Bu çerçevede, kişinin daha önceki davranışlarıyla karşılaştırıldığında artık olumlu davranışların olmadığı anlaşılır. Çalıştığı kuruma ve topluma katkısının olmaması tükenmişlik duygusuna neden olur. Bu durumda Maslach ve ark. (1996) tükenmişliği "üç bileşenli bir psikolojik sendrom" olarak tanımlar ve onu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş olarak tanımlar. Tükenmişlik duygusunu bireyler önce “duygusal tükenme”, sonrasında “duyarsızlaşma” ve son olarak da “kişisel başarıda düşme” olarak yaşamaktadır. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleğinde; amaç, istek ve beklentilerin bütünleşmemesi öğretmenlerde stres ve gerginliğe yol açarak, onlarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüşlere neden olabilmektedir (Maslach , Jakson & Leiter, 1996; Polatçı , Ardıç, & Türkan, 2014).

Duygusal Yorgunluk ve Tükenme Boyutu

Duygusal yorgunluk tükenmişlikte belirleyici ve önem arz eden bir konudur. Genel olarak kişilerde oluşan yorgunluk, düşük enerji ve duygusal çöküntü gözlemlenebilir belirtilerinden olup, duygusal yorgunluk tükenmişlikte içsel bir boyut olarak ifade edilir. Benzer şekilde duygusal tükenmişliği yaşayan kişiler hizmet verdiği bireylere önceki zamanlardaki gibi sorumluluk hissetmeyip verici davranmamaya başladığı görülür (Sağlam Arı & Çına Bal, 2008). Bu bağlamda öğretmenler için duygusal mesleki tükenmişlik kavramı öğretmenlik mesleği yönü ile değerlendirildiğinde; öğretmenlerin icra ettiği iş nedeniyle kendilerini yorgun ve duygusal yönden oldukça yıpranmış hissetmeleri bu süreçte karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle stresli ve yoğun bir tempo içerisinde çalışan öğretmenler süreç içinde sorumlu olduğu çevreye karşı daha çok temkinli ve soğuk davranmaya başlar ve suçluluk duygusunu da beraberinde geliştirir. Sonuç olarak çalışanların iş motivasyonu düşerek çalıştığı işin gereklerini yerine getiremez hale gelirler (Çiper, 2006).

Duyarsızlaşma Boyutu

Genel olarak hizmet vermek insanlarla bire bir iletişim kurmak anlamına gelmektedir. Bu bağlamda tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireyler, çevresindeki insanlara yönelik bakış açısını değiştirerek etrafındaki insanları bir nesne gibi algılamaya başlarlar. Böylece kişi, hizmet verdiği insanların isteklerine gereken önemi veremeyen, onlara kaba ve saygısızca davranışlar sergileyen bir konuma gelir (Ardıç & Polatçı). Tükenmişliğin bu boyutuna ulaşmış bireylerin davranışları iş ortamlarında önemli bir sorun oluşturmaktadır. Zira duyarsızlaşma boyutunu yaşayan kişiler genellikle, hizmet ettiği kişilerle birlikte beraber çalıştığı mesai arkadaşlarına da isteksizdir. İnsanların işleri gereği kendilerine potansiyelinin üstünde hedef koyması ve neticesinde hedeflerine ulaşamayıp hayal kırıklığı yaşayarak enerjilerinin tükendiğini hissetmesi ve işi gereği insanlarla oldukça fazla iletişim halinde olması duyarsızlaşmayı beraberinde getirmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Duyarsızlaşma boyutuna gelmiş bireyler olaylar karşısında beklenmedik davranış ve tepkiler gösterirler. Bu süreci yaşayan kişilerde empati yapma özelliğinin yok olduğunu söylemek mümkündür (Budak & Sürgevil, 2005).

Kişisel Başarı Boyutu

Genel olarak tükenmişlik durumu ansızın ortaya çıkay bir olayın aksine ağır ağır ilerleyen bir süreç olarak belirtilmektedir. Mesleki tükenmişliğin bir başka boyutu

kişisel başarı boyutu da bu süreç dâhilinde meydana gelmektedir. Kişisel başarı bireyin çalıştığı kurumda kendini yeterli görme, başarılı olma ve kendisini mevcut konu hakkında yetkin görüp işi başarabilecek yeterliliğe sahip olduğunu düşünmesidir. Bu bağlamda tükenmişlik durumu yaşayan bireylerde kişisel başarıyı ifade eden tüm olgular aksi yönde geliştiği gözlemlenmiştir. Zira bireyler mesleki tükenmişliğin bu boyutunda kendisiyle ilgili suçlayıcı yaklaşımlar sergilemektedir. Öğretmenlik mesleği bağlamında tükenmişliğin bu boyutunda öğretmenlerin olumsuz duygularla hareket etmesi onların diğer bireylerle kurdukları ilişkilerde başarı sağlayamaması ve kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda kişisel başarıda yaşanan düşme iş niteliklerine yönelik yeteneklerin kaybolduğunu göstermektedir (Otacıoğlu, 2008).

Öğretmen Tükenmişliği

Öğretmenlik ulusların geleceğini oluşturan genç nesillerin eğitimleriyle ilgilenerek onları eğitip geliştiren mesleksel değeri olan bir kavram niteliğindedir. Her zaman öğrenmeyi amaç edinmeye yönelik olduğu için, özverili olma, mesleki adanmışlık ve bütün bunların getirdiği mutlu meslek sahibi olma hissi stratejik olarak öneme sahip öğretmenlik mesleğinin kıymetli unsurlarıdır. Tüm bu öğeler kişileri çalıştıkları alana ait hissettirmenin yanında yeterlilik ve mesleki doyumu da beraberinde getirecektir. Ancak mesleğinde yetersiz ve mutsuz olan birinin olumsuz durumlar karşısında tükenmişlik yaşaması kaçınılmaz bir durumdur.

Mesleki tükenmişlik sendromu olarak kabul edilen bu durum, kendi kendine yeterliliğin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütlerde var olan insan kaynağının etkin ve verimli bir şekilde çalışmasını ve örgüt içi performansı olumsuz etkileyen bir süreç olarak tükenmişlik her örgüt için hayati bir önem taşımaktadır (Korkutan, 2018). Waller'ın 1950'lilerdeki çalışması toplum baskılarının, sınıfların kalabalık olmasının, yalnızlık ve dışlanmanın öğretmen motivasyonunu nasıl azalttığını bulgulamıştır ve bu çalışmasıyla ortaya öğretmenlerin mesleki tükenmişliği, 1960'lı yıllarda eğitim eleştirmenlerinin ve araştırmacıların öğrencilerine ilgisi olmayan öğretmenlerle ilgili araştırmalar gerçekleştirmişlerdir (Karahana, 2008).

Mesleki tükenmişlik öğretmenlik mesleğinde sosyal açıdan mesleki çöküş olarak da nitelendirilmektedir. Örgüt içinde azami ölçüde var olma durumudur. Öğretmenlik insanlarla birebir iletişim gerektirdiğinden mesleki tükenmişlik sendromunun

potansiyel adayı olan bir meslektir. (Korkutan, 2018). Genellikle olarak tükenmişlik bireye ve örgüt ortamına farklı şekillerde yansımaktadır. Bunlar; işi savsaklama, aksatma, çalışılan ortamda işin yoğunluğunun ve yükünün farkında olarak mevcut ortamı terk etmeye yönelme, çalmaya ve hırsızlığa yönelme, hastalık kökenli sebeplerle işe gelmemeler ile geç gelmelerde artma olarak negatif sonuçlara sebep olmaktadır (Akten, 2007).

Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenleri

Öğretmenler, eğitim sisteminin temel bileşenleri olarak, eğitimin kalitesini belirlemede önemli bir rol oynarlar. Bu durumda, öğretmenlerin kalitesinin artması eğitime doğrudan fayda sağlayacaktır. Benzer şekilde, okul yönetiminin tutum ve davranışları bu süreci önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik davranış ve tutumların geliştirilmesi ve okulun işleyişi gibi temel konularda öğretmenlerin görüşlerinin alınması eğitim sisteminin gelişmesine çok büyük katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin tükenmişlik duygusu, amaçlarına ulaşmalarına engel olabilecek durumlardır. Bireysel ya da toplumsal beklentilerle öğretmenlerin beklenti ve isteklerinin farklılaşması sonucu ortaya çıkabilecek olumsuzluklar da tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Korkutan, 2018).

Günümüzde iletişim gücünü temel alan mesleklerin karşı karşıya kaldığı en önemli sorunlar; tükenmişlik, rol belirsizliği ve rol çatışması gibi sorunlara yol açmaktadır (Ersoy Yılmaz, Yazıcı, & Yazıcı, 2014). Bu bağlamda bir grup içerisinde kendine biçilen rollün belirsizliği evrensel boyuttaki mesleki rol ile çatışma yaratmakta, bu durum da öğretmenlik mesleğini seçmiş olan kişiler aşırı sorumluluk yüklenmesi nedeni ile tükenmişliğe yöneltilmektedir (Korkutan, 2018).

Öğretmen tükenmişliğini etkileyen diğer bir etkende iş doyumunu olarak belirtilmektedir. İş doyumunu bireylerin işini, mesai arkadaşlarını, iş ortamını sevmesi başka bir ifadeyle işe yönelik olumlu davranış sergilemesi ile ilgilidir. Ancak kişinin işi ile ilgili davranış ve tutumlarında olumsuz tavır göstermesi iş doyumsuzluğunu ortaya koymaktadır (Temel Eğinli, 2009).

Öğretmenler mesleki yaşamları boyunca olumlu ya da olumsuz birçok durum ile karşılaşmakta ve değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde değişen koşullara uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Yani işlerinde deneyim kazanarak zamanla deneyimlerini geliştiriyor ve işlerine karşı tutumlarını şekillendirmektedirler (Korkutan, 2018).

Denetim Odağı

Rotter, 1954 yılında denetim konusunu literatüre tanıttı. Rotter, Sosyal Öğrenme Kuramında bu fikri kullanarak bir tanım yaptı. Rotter (1954) tarafından belirtildiği gibi, insanlar genellikle kendilerine olanların sorumluluğunu başkalarına ya da kendilerinden başka güçlere yükleme eğilimindedirler. Bireyin içinde veya dışında, ödül ve cezayı yöneten güç ya da odak bulunabilir. Seyhan (2013), bu gücün kaynağının denetim odağı olduğunu belirtti.

Smith ve Mihans (2009), denetim odağının davranışları etkilediğini öne sürdü. Bireylerin olumlu ya da olumsuz olarak ortaya çıkan sonuçların arka planında kendi davranışlarının olduğunu düşündükleri durumlarda iç denetim odağına sahip olduklarını, diğer faktörlerin ya da kişilerin neden olduğunu düşündükleri durumlarda dış denetim odağına sahip olduklarını düşünür.

Gardner ve Warren (1978) denetim odağını, bireylerin davranışlarını bireysel sorumluluklarına bağlama düzeyi olarak tanımladı. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre kişilik, belirli koşullara karşı gösterilen öğrenilmiş durumlardır (Morgan ve diğerleri, 20017). Bireylerin hem dünyaya hem de çevrelerinde meydana gelen olaylara bakış açılarını ortaya koyan denetim odağı, bireylerin iç denetimli ya da dış denetimli kararlar almasında etkili bir kişilik boyutu olarak hizmet eder. Sosyal gelişim süreçleri boyunca, bireyler sergiledikleri davranışların neden olacağı sonuçlar ve bu sonuçlar üzerinde etkili olan davranışlar hakkında inançlar geliştirirler. Ayrıca, bu iki eğilim arasında bir genelleme yaparlar. İç denetimli veya dış denetimli olma eğilimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Keleş, 2000).

İç ve Dış Denetim Odağı

Yaklaşık 50 yıldır araştırmacılar denetimi odağını araştırmaktadır (Carton, Nowicki ve Balsler, 1996). Rotter'a (1966) göre, kavram, bir kişinin aldığı ödülün kendi davranış ve kişisel özelliklerinden kaynaklandığını ya da bu nedene bağlı olduğunu algılama derecesini ve bunun kendi eylemlerinden bağımsız olarak gerçekleştiğini hissetme düzeyini içerir. kendi dışındaki güçler tarafından kontrol edildiğini algılama derecesi. Özetle, denetim denetim odağı, bireyin kendi başına nasıl öğrendiğini gösterir (Nowicki & Duke, 2016). Rotter'a göre denetim odağı, bireyin belirli eylemlerinin sonucunda elde edeceği pekiştireç beklentisinin güçlenmesiyle oluşur. Kişi, davranışından aldığı pekiştireci gelecekteki eylemlerinden de alacağına inanmaktadır.

Pekiştirilen davranışların neticeleri izler veya izlemez olarak tanımlanırlar (Dağ, 2002; Rotter, 1975). Başka bir deyişle, denetim odağının amacı, bireyin eylemlerinin ve çabalarının sonuçlarının temelini belirlemektir (Ng-Knight & Schoon, 2017). İnsanlar, pekiştirici yaşantıların ya kendilerinin denetiminde olduğuna ya da dış güçler tarafından denetlendiğini düşünürler çünkü yaşamlarının her alanında pekiştirilme beklentilerini genelleme eğilimindedirler (Dağ, 2002).

Lefcourt (1982), iç denetim odağının aksine, denetimi pekiştiricileri genelleştirilmiş bir beklenti olarak tanımlar. Araştırmalara göre denetim algısı davranışı etkiler (James ve Rotter, 1958). Sosyal öğrenme kuramcısı Albert Bandura'ya (1977) göre, bireyin denetim algısının davranışlarını etkileyebilmesi çok önemlidir. Rotter (1966), bir kişinin denetim odağını iki kategoriye genelleştirebileceğini ortaya koymuştur. Birincisi, iç denetim odağı yada içsel denetim diğeri de dış denetim odağı ya da dışsal denetim olarak belirtilmektedir.

İç denetim odaklı insanlar, davranışlarının kendi eylemlerine ve çabalarına bağlı olduğunu düşünüyorlar (Barbuto ve Story, 2010) ve başarının, davranış sonuçlarının kendi çabalarıyla büyük ölçüde ilişkili olduğunu düşünüyorlar (Nowicki ve Strickland, 1973). Yani içten denetimli bireyler, çevrelerinde olup bitenlerin kendi kontrollerinde olduğuna inanırlar ve istedikleri gibi hayatlarını şekillendirebilirler (Cüceloğlu, 2012). Bununla birlikte, dış denetim odaklı insanlar, yaşadıkları olayların ve durumların çoğunun kendi kontrollerinin dışında meydana geldiğini iddia ederler. Bunu kader, şans veya güçlü dış etkenlerin eylemleri olarak görürler (Nowicki ve Strickland, 1973; Rotter, 1966).

Öyle ki, dıştan denetimli bireyler, çevrelerinde meydana gelen olayları değiştirmenin kendi ellerinde olmadığını ve hayatı kaderin kendilerinin belirlediğini düşünürler (Cüceloğlu, 2012). Dolayısıyla, olayların kendi kontrolü dışında olduğunu düşünen insanlar hayatın pasif izleyicileridir (Barbuto ve Story, 2010). Sonuç olarak, denetim odağı, davranış sonucundaki ödül ve cezaların birey tarafından mı yoksa başka bir güç tarafından mı kontrol edildiğine dair genelleştirilmiş bir inançtır. Bu nedenle, insanlar davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentilerini iki eğilimden birine odaklayarak genelleştirirler (Sürgen, 2014).

Örgütsel Kimlik

Örgütsel kimlik çalışması, bir örgüt içindeki bireylerin kendilerini bir grubun, örgütün ya da daha geniş bir topluluğun üyeleri olarak nasıl gördüklerinin

anlaşılmasına dayanmaktadır (Ravasi ve van Rekom, 2003). Albert ve Whetten'e (1985) göre örgütsel kimlik, örgüt üyeleri tarafından algılanan, örgütün kalıcı, merkezi ve benzersiz bir özelliğidir. (Tüzün, 2006). Başka bir deyişle örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin örgütün açık kimliğine ilişkin inançları, örgütsel merkezîyet ve örgüt üyelerinin görüşlerinden oluşmaktadır. Whetten'a göre örgütsel kimlik kavramı, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran merkezi ve kalıcı özellikler olarak tanımlanabilir (Whetten, 2006). Örgütsel kimlik, örgütün nasıl tanımlandığını ve insanların örgütü nasıl tanımlayabileceğini, hatırlayabileceğini ve tanımlayabileceğini belirleyen anlamlar bütünüdür (Akatay, 2009). Örgütsel kimlik, çalışanlar ile örgüt arasında psikolojik bir bağ oluşturarak koordinasyonu sağlar ve çalışanlar arasındaki güven ve işbirliğini artırarak, çalışanları örgütün belirlediği hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermeye teşvik eder (Tüzün ve Çağlar, 2008).

Örgütsel kimliği daha iyi anlamak ve onu başka bir şeyle karıştırmamak için öncelikle kurumsal kimliğin ne olduğunu ve ikisi arasındaki ilişkiyi açıkça tanımlamak gerekir. Örgütsel ve kurumsal kimlik kavramları farklı olsa da ilişkilidir (Gray & Balmer, 1998). Çok sayıda araştırmacı, kurumsal kimliği, bir örgütün çeşitli paydaşlarına nasıl gösterildiğini veya tanıttığını ve onu diğerlerinden ayıran bir özellik olarak tanımlamıştır (Marwick ve Fill, 1997). Örgütsel kimlik, kurumsal kimlik olarak da bilinen kavramı kapsar. Örgütsel kimlik, kurumsal kimliğin oluşumunda çok önemlidir. Örgütün dışa yansımaları, onun en önemli paydaşı olan çalışanların nasıl algıladığının bir sonucudur. Van Riel ve Balmer (1997)'e göre, kurumsal kimliğin üç ana bileşeni vardır: sembolizm, kurumsal iletişim ve örgüt üyelerinin davranışları. Örgütün iletişimde kullandığı görsel unsur, sembolizm olarak bilinir. Örgütün dış iletişim politikaları, markası ve stratejisi bu şekilde yansıtılmaktadır. Kurumsal iletişim, kurumsal kimliğin ikinci bileşenidir ve örgütün paydaşları ile olan ilişkilerini yansıtır. Örgüt içindeki dinamikler, üçüncü unsur olan örgüt üyelerinin davranışlarından anlaşılabilir. Bu üçüncü bileşen, "örgütsel kimlik" olarak bilinir. Bu unsur, örgüt üyelerinin davranışlarından kaynaklanan özel özellikleri göstermektedir (Tüzün ve Özdoğan, 2006).

Örgütsel kimlik, çalışanların örgüt ile ilgili algılamaları, duyguları ve düşünceleri olarak tanımlanabilir. Örgütsel kimlik ayrıca, örgütün benzersiz değerleri ve özellikleri hakkında ortak bir anlayıştır. Gülşen (2010) göre örgütsel kimlik, çalışanların davranışları, iletişim yöntemleri, felsefesi ve görsel öğeler dahildir

(Şanlı, 2014). Okay (2013), örgütsel iletişim, davranış ve felsefenin yanı sıra kurumun tasarımının, kurumun logosu, renkleri ve amblemini içerdiğini belirtmektedir. Bu bileşenler birbirleriyle etkileşimlidir. Örgüte özgü bir şekilde bu unsurların kullanılması, örgütün "örgüt kimliğini" oluşturur.

Örgütsel Kimlik, Kontrol Odağı ve Tükenmişlik İlişkisi

Araştırmalar, örgütsel kimlik, kontrol odağı ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye farklı bulgular sunmaktadır. Araştırmalar örgütsel kimlik ile tükenmişlik arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Lammers ve ark. (2013), çalışma grubu özdeşleşmesinin daha düşük duyarsızlaşma ile ilişkili olduğunu, mesleki özdeşleşmenin ise artan kişisel başarı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Avanzi ve ark. (2015) örgütsel özdeşleşmenin artan sosyal destek ve kolektif etkinlik yoluyla daha az tükenmişliğe yol açtığını bulmuşlardır. Ancak diğer makaleler daha karmaşık bir ilişki ortaya konulmuştur. Jain ve ark. (2013), kontrol odağı ve algılanan örgütsel desteğin, iş tükenmişliği ile yönetsel etkinlik arasındaki ilişkiyi düzenlediğini bulmuşlardır. Bu moderatörler yüksek olduğunda tükenmişlik ile etkililik arasındaki olumsuz ilişkinin daha zayıf olduğunu belirtmektedirler. Elloy ve Patil (2012) örgüt temelli özsaygının her üç tükenmişlik boyutuyla da olumsuz ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalar, kaynakların stres faktörlerinin tükenmişlik üzerindeki olumsuz etkisini nasıl tamponlayabileceğini incelemiştir.

Day ve ark. (2017), yönetici desteğinin ve iş kontrolünün, değişim stres etkenleri ile tükenme/sinizm arasındaki ilişkiyi tamponladığını buldu. İş kontrolü aynı zamanda değişim ile mesleki yeterliliğin azalması arasındaki ilişkiyi de yumuşatmıştır. Avanzi ve ark. (2015) sosyal destek ve iş kontrolünün, daha düşük rol stresi aracılığıyla daha düşük duygusal tükenme ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Duygusal tükenme daha sonra duyarsızlaşmayı, daha düşük mesleki bağlılığı ve daha yüksek işten ayrılma niyetlerini öngörmüşlerdir. Öğretmenlerde örgütsel kimlik, kontrol odağı ve tükenmişlik arasında karmaşık bir etkileşim vardır. Dış kontrol odağına sahip öğretmenler, yani yaşam olaylarının kendi kontrolleri dışında olduğuna inanırlar, daha yüksek tükenmişlik yaşama eğilimindedirler (Sünbül, 2003; McIntyre, 1984; Gul vd., 2021). Ancak örgütsel özdeşleşme veya öğretmenin okuluna ait olma duygusu, dış kontrol odağının olumsuz etkilerini azaltabilir. Öğretmenler okullarıyla güçlü bir şekilde özdeşleştiklerinde, dış kontrol odakları mutlaka tükenmişliğe yol açmamaktadır (Uzun, 2018). İş doyumu örgütsel faktörler ile tükenmişlik arasındaki

ilişkide de önemli bir rol oynamaktadır. İşlerinden daha memnun olan öğretmenler, önemli stres etkenleriyle karşı karşıya kaldıklarında bile daha düşük tükenmişliğe sahip olma eğilimindedirler (Koustelioa, 2001; Leung vd., 2000). Özellikle öğretmen adayları için iş tatmini, mesleki kimlikleri ile tükenmişlik arasındaki bağlantıya aracılık etmektedir (Lu vd., 2022). İşlerinden memnun olan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini geliştirmeye devam etseler bile tükenmişlik yaşama olasılıkları daha düşüktür.

Bazı örgütsel stres etkenleri öğretmenlerde tükenmişliğe doğrudan katkıda bulunabilir. Tanınma eksikliği ve yetersiz maddi tazminat, daha düşük iş tatmini ve daha yüksek duygusal tükenme ile bağlantılıdır (Leung vd., 2000). Örgütsel uygulamalarda ve politikalarda algılanan adaletsizlik, daha yüksek duyarsızlaşmaya ve duygusal tükenmeye yol açmaktadır (Ali vd., 2017). Ağır iş yükleri, kalabalık sınıflar, uygunsuz öğrenci davranışları ve karar verme sürecinde girdi eksikliği de duygusal tükenme gibi tükenmişlik bileşenleriyle ilişkilidir (Boakye & Ampiah, 2017; Pareek, 2019; Koustelios, 2001).

Özetle, öğretmenlerin kontrol odağı, örgütsel özdeşleşme, iş tatmini ve örgütsel stres etkenlerine maruz kalma, hep birlikte tükenmişlik riskini etkilemek için birlikte çalışır. Güçlü kurumsal kimlik ve iş tatmini, öğretmenlerin dış kontrol odağının ve yüksek stresli çalışma ortamlarının olumsuz etkilerinden korunmasına yardımcı olabilir. Okullar, destekleyici ortamları, adil politikaları, yönetilebilir iş yüklerini ve girdi fırsatlarını teşvik ederek öğretmenlerin refahını artırabilir ve tükenmişliği önleyebilmektedir.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırma Modeli

Eğitim sisteminde sürdürülebilir öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla öğrenme ortamı kısıtlamalarının üstesinden gelmek için öğretmenlerin tükenmişliğini ve motivasyon eksikliğini azaltmak için kontrol odağı ve örgütsel kimliğini inceleyen bu araştırmada araştırma modeli olarak nicel araştırma tasarımı kullanmıştır.

Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem kapsamında belirlenmiştir. Çalışma, Kıbrıs'ın kuzey kesiminde çalışmanın kapsadığı beş bölgeyi temel alan küme kolayda örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kıbrıs'ın kuzeyindeki beş farklı bölgedeki okullarda görev yapan ve ölçeği doldurmayı kabul eden 105 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.

		f	(%)
Cinsiyet	Erkek	26	24.8
	Kadın	79	75.2
	Toplam	105	100
Yaş	18–25	75	71.4
	26–35	30	28.6
	Toplam	105	100
Çalışma Süresi	0–1 yıl arası	50	47.6
	1–5 yıl arası	37	35.2
	6 yıl ve daha fazla	18	17.2
	Toplam	105	100
Eğitim Düzeyi	Üniversite	93	88.6
	Lisansüstü	12	11.4
	Toplam	105	100

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde çoğunluğunun kadın (%75,2) olduğu, 18-25 yaş aralığında olduğu, toplam hizmet sürelerinin 1 yıldan az (%47,6) olduğu ve eğitim durumlarının yüksek olduğu belirlendi. lisans düzeyindeydi (%88,6). Katılımcıların çoğunluğunun okuldaki görev süresinin 1 yıldan fazla (%55,3) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Prosedürü

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği”, “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği” ve “Çoklu Örgütsel Kimlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından onaylandı. Kıbrıs'ın kuzey kesimindeki beş farklı bölgeden öğretmenler, geri çekilme haklarını garanti altına almak için bilgilendirilmiş onam formuyla çalışmaya katılmak üzere görevlendirildi ve araç, anketi doldurmaları için katılımcılara bir Google Form bağlantısı aracılığıyla gönderildi.

Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

Rotter tarafından 1966 yılında ortaya atılan ve daha sonra Türkçeye çevrilen Kontrol Odağı Ölçeği (İhsan, 1991), bireyin iç-dış yönelimini ölçmek için tasarlanmış 29 ikili maddeden oluşmaktadır. Bunlardan 6 madde dolgu görevi görüyor ve nihai puana etki etmiyor. Birkaç madde ters puanlanmıştır. İhsan (1991)'in aktardığına göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,77'dir. Rotter'in Dış Kontrol Odağı (RIELC) puanları 0 ila 23 arasında değişir; daha yüksek puan, daha güçlü bir dış kontrol odağı inancını belirtir. Spesifik olarak, 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25 ve 29. maddelerin "A" seçeneklerinin her biri 1 puan kazanırken, 3, 4, 5. maddelerin "B" seçenekleri de 1 puan kazanır. , 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26 ve 28. Bu puanlama yöntemi doğrulanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Ölçek Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş ve ardından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert ölçeğinde 22 madde bulunmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma için 1 ile 5 arasında puanlanan düz maddeler geçerliken, kişisel başarı maddeleri ters puanlanmaktadır (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996). Gold ve Iwanicki ve Schwab gibi mevcut çalışmalar, kabul edilebilir iç tutarlılık değerleri olan duygusal tükenme için Cronbach alfa değerinin 0,90, duyarsızlaşmanın 0,76 ve kişisel başarının 0,76 olduğunu doğrulamıştır.

Çoklu Örgütsel Kimlik Ölçeği

Son olarak “Çoklu Örgütsel Kimlik Ölçeği” (Van Dick & Wagner, 2002) tarafından geliştirilen 6 puanlık bir ölçek olup Türkçeye uyarlanan versiyonu (Mamatoğlu, 2008) kullanılmıştır. Ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır: kişisel benlik saygısı, değerlendirici özdeşleşme, öğretmen olarak kendini sınıflandırma, duygusal mesleki kimlik, takımla özdeşleşme ve takım üyeliği. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,78, 0,66, 0,96, 0,82, 0,67 ve 0,72 olarak belirlendi.

Veri analizi

Bu çalışmada kavramsal çerçeveyi analiz etmek için SmartPLS 4 yazılımını kullanan varyans bazlı yapısal eşitlik modellemesi (SEM) kullanılmıştır. PLS-SEM, birçok yapı ve göstergeye sahip karmaşık modelleri ele alma yeteneği nedeniyle seçilmiştir. Yansıtıcı ölçüm modelleri, faktör yüklemelerine, Cronbach alfaya ve çıkarılan ortalama varyansa (AVE) dayalı olarak yeterli güvenilirlik ve geçerlilik açısından incelendi. Biçimlendirici ölçüm modelleri, varyans enflasyon faktörleri (VIF) kullanılarak eşdoğrusallık sorunları açısından değerlendirildi. Çoklu doğrusallığı kontrol etmek için VIF eşiği 5 olarak kabul edildi. PLS-SEM analizi, yapısal model ilişkilerinin yol katsayıları ve bunların anlamlılık düzeylerine göre değerlendirilmesini içeriyordu. Belirleme katsayısı (R² değeri), modelin endojen yapılara yönelik tahmin gücünü değerlendirmek için incelenmiştir.

Yordayıcıların yerel etkisini belirlemek için etki büyüklüğü (f²) hesaplanmıştır. Çalışma yıllarına göre öğretmenlerin yanı sıra erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için çoklu grup karşılaştırması yapılmıştır. İki grup arasında yol katsayıları karşılaştırılmış ve farklılıkların istatistiksel anlamlılığı test edilmiştir. Öğrencilerle ilişkisel özdeşleşmenin aracı rolü, yapılar arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Aracılık etkilerinin önemini belirlemek için önyükleme yapılmıştır. Özetle Smart-PLS 4, kavramsal çerçevenin gelişmiş PLS-SEM analizi yoluyla test edilmesini sağlanmıştır. Verilerden anlamlı içgörüler elde etmek amacıyla ölçüm modellerini, yapısal model ilişkilerini, tahmin gücünü, etki büyüklüklerini, çoklu grup farklılıklarını ve aracılık etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için yazılımın kapsamlı analitik yeteneklerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Yansıtıcı Ölçüm Modelleri

Hair ve ark.(2017), tüm yapıların güvenilirliğini ve geçerliliğini doğrulamak için ölçüm modeli analizi yapılmıştır. Göstergelerin güvenilirliğinin sonuçları, tükenmişlik kapsamındaki 5 madde ve çoklu örgütsel kimlik kapsamındaki 2 madde hariç olmak üzere, tüm göstergelerin dış yükünün 0,7'den büyük olduğunu göstermiştir. Bunlar 0,6'dan düşük zayıf yükleme değerlerinin bir sonucu olarak düşürülmüştür (Awang, 2014). Yapıların bileşik güvenilirliği $>0,7$ idi ve iç tutarlılık değerleri 0,7'den yüksekti (Nunnally, 1978; Nunnally & Bernstein, 1994). Ancak bunlar aynı zamanda kabul edilebilir Cronbach alfa değerleri olan 0,7'den küçük ancak 0,6'dan yüksek değerlerle değerlendirici tanımlama ve takım tanımlamasıydı (Shi vd., 2012) kabul edilebilir bileşik güvenilirlik değerlerine sahip. Yakınsak geçerliliği belirlemek için her yapının AVE değeri kullanılmış ve değerlerin Cheung ve Wang (2017) ve Hair ve ark.'nın (2017) 0,5 kabul edilebilir eşik değerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Özetle, boyutlar Tablo 2'ye daha ileri analizlere dahil edilmelerini haklı çıkaracak yeterli güvenilirlik ve geçerliliği göstermiştir.

Tablo 2. Faktör Yüğü, Cronbach Alfa, rho_a, rho_c ve AVE katsayıları.

Boyutlar	Öğeler	Faktör Yükleme	Cronbach's Alpha	Bileşik Güvenilirlik (rho_a)	Bileşik Güvenilirlik (rho_c)	Çıkarılan Ortalama Varyans (AVE)
Mental yorgunluk	M_1	0.782	0.897	0.899	0.919	0.619
	M_2	0.808				
	M_3	0.806				
	M_6	0.783				
	M_8	0.838				
	M_13	0.741				
	M_16	0.747				
Duyarsızlaşma	M_5	0.744	0.800	0.811	0.87	0.627
	M_10	0.850				
	M_11	0.855				
	M_15	0.708				
Kişisel başarı	M_12	0.816	0.731	0.745	0.846	0.647
	M_18	0.772				
	M_19	0.824				
Kişisel Benlik Saygısı	O_1	0.958	0.919	0.93	0.949	0.86
	O_2	0.918				

	O_3	0.906				
Bir Öğretmen Olarak	O_6	0.940	0.657	0.854	0.841	0.729
Kendini Sınıflandırma	O_7	0.757				
Değerlendirmeli	O_8	0.901	0.648	0.616	0.809	0.681
Tanımlama	O_9	0.742				
Duygusal Profesyonel	O_10	0.773	0.895	0.906	0.923	0.707
Kimlik	O_11	0.802				
	O_12	0.781				
	O_13	0.929				
	O_14	0.905				
Takım Tanımlaması	O_15	0.922	0.659	0.689	0.807	0.68
	O_17	0.715				
Ekip Üyeliği	O_18	0.887	0.700	0.703	0.869	0.769
	O_19	0.867				

Tablo 3. Fornell-Larcker Çapraz Yükleme.

	DP	EE	PA	RIELC	EPI	EI	PSE	SCT	TI	TM
Duyarsızlaşma	0.792									
Mental yorgunluk	0.621	0.787								
Kişisel başarı	-0.252	-0.488	0.804							
Rotter'in Dış Kontrol	0.108	0.298	-0.259	1						

Odağı										
Duygusal Profesyonel Kimlik	-0.556	-0.642	0.556	-0.186	0.841					
Değerlendirmeli Tanımlama	0.463	0.524	-0.317	-0.032	-0.566	0.825				
Kişisel Benlik Saygısı	-0.25	-0.265	0.483	-0.072	0.606	-0.252	0.927			
Bir Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma	-0.117	-0.13	0.242	-0.071	0.263	-0.104	0.473	0.854		
Takım Tanımlaması	-0.444	-0.55	0.579	-0.274	0.601	-0.414	0.392	0.188	0.825	
Ekip Üyeliği	-0.209	-0.215	0.378	-0.113	0.415	-0.137	0.543	0.301	0.39	0.877

Fornell-Larcker kriteri, yapısal eşitlik modellemesinde ayırt edici geçerliliğin değerlendirilmesine yönelik bir kriterdir. Çapraz yükleme tablosunun düzgün bir şekilde incelenmesi, her bir gizli değişkenin uygun ayırt edici geçerliliği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Spesifik olarak, her yapının kendisiyle olan korelasyonunu temsil eden çapraz değeri, diğer yapılar ile olan korelasyonlarından (çapraz yüklemeler) tutarlı bir şekilde daha yüksekti. Örneğin, Duyursuzlaşma (DP), Duygusal Tükenme (EE) ile en yüksek çapraz yüklemenin 0,621 olduğu, 0,792'lik güçlü bir kendi kendine korelasyon sergiledi. Benzer şekilde EE'nin kendi kendine korelasyonu 0,787 idi ve DP ile birincil etkileşimi 0,621 idi. Bu eğilim, 0,804'lük bir öz korelasyona sahip olan ve EE ile en önemli etkileşiminin -0,488 olduğu Kişisel Başarı (PA) gibi tüm yapılarda devam etti. Özellikle, RIELC gibi yapılar, diğer yapılarla mütevazı etkileşimlerle mükemmel bir öz korelasyon sergiledi. Model, Değerlendirmeli Tanımlama'dan Ekip Üyeliğine kadar her yapının, diğer yapılarla olası örtüşmelerin gölgesinde kalmadan, kendi başına güçlü olduğu fikrini yineledi. Sonuç olarak, Fornell-Larcker kriterine dayanan sonuçlar, Tablo 3'te belirtildiği gibi modeldeki yapıların ayırt edici geçerliliğini desteklemektedir.

Tablo 4. Heterotrait-Monotrait oranı (HTMT).

	DP	EE	PA	RIELC	EPI	EI	PSE	SCT	TI	TM
Duyursuzlaşma										
Mental yorgunluk	0.728									
Kişisel başarı	0.323	0.586								
Rotter'ın Dış Kontrol Odağı	0.113	0.314	0.313							
Duygusal Profesyonel Kimlik	0.646	0.701	0.669	0.194						
Değerlendirmeli Tanımlama	0.678	0.723	0.453	0.05	0.82					
Kişisel Benlik Saygısı	0.28	0.283	0.569	0.074	0.673	0.352				
Bir Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma	0.162	0.189	0.336	0.099	0.364	0.198	0.595			
Takım Tanımlaması	0.629	0.74	0.825	0.332	0.776	0.757	0.469	0.28		
Ekip Üyeliği	0.28	0.276	0.501	0.133	0.531	0.22	0.676	0.439	0.508	

Heterotrait-Monotrait (HTMT) oranı, ayırt edici geçerliliği değerlendirmek için başka bir yaklaşım sunar. HTMT değerleri ortak bir eşığe göre yorumlanır (genellikle 0,85 veya 0,90'dan küçük olması önerilir). Sağlanan HTMT tablosuna göre, Duygusal Tükenme (EE) ve Duyarsızlaşma (DP) gibi yapılar arasındaki ilişkiler 0,728'dedir; bu da tipik eşığın altındadır ve bu da yapıların gerçekten farklı olduğunu göstermektedir. Bu aynı zamanda sırasıyla 0,586 ve 0,323 değerlerini gösteren EE ve DP ile Kişisel Başarı (PA) için de geçerlidir. RIELC ile Duygusal Profesyonel Kimlik (0,194) veya Değerlendirmeli Tanımlama (0,05) gibi diğer yapılar arasındaki değerler gibi değerlerin çoğu eşığın önemli ölçüde altındadır ve bu da onların ayırt edici geçerliliğini daha da destekler. Bununla birlikte, Takım Tanımlaması ve PA (0,825) arasındaki gibi bazı oranlar eşığın üst ucuna yaklaşmaktadır ve bu yapılar arasındaki ayrımın dikkatle değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Genel olarak, tablodaki yapıların çoğunun HTMT değerleri Ringle ve ark.'nın ve Henseler, Ringle ve Sarstedt, altındadır. Tablo 4'te belirtildiği gibi modeldeki yapıların çoğunluğu arasında yeterli ayırt edici geçerliliğin kanıtını destekleyen kabul edilebilir bir eşik önerilmektedir.

Biçimlendirici Ölçüm

Biçimlendirici ölçüm modellerinin kalitesi, biçimlendirici göstergeler içindeki eşdoğrusallık konularına bakılarak değerlendirilir.

Tablo 5. VIF değerleri.

Boyut	DP	EE	PA	RIELC
RIELC	1.138	1.138	1.138	
Duygusal Profesyonel Kimlik	2.693	2.693	2.693	2.636
Değerlendirmeli Tanımlama	1.610	1.61	1.610	1.54
Kişisel Benlik Saygısı	2.209	2.209	2.209	2.187
Bir Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma	1.297	1.297	1.297	1.295
Takım Tanımlaması	1.754	1.754	1.754	1.661
Ekip Üyeliği	1.520	1.520	1.520	1.520

Varyans Enflasyon Faktörü (VIF), bir regresyon modelinde bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantının boyutuna ilişkin fikir sağlamaktadır. Tipik olarak, 10'u aşan bir VIF değeri, çoklu doğrusallığın güçlü bir göstergesi olarak görülürken, 5'in üzerindeki değerler bazı araştırma bağlamlarında endişelere yol açabilir (Kim, 2019). Sunulan tablo incelendiğinde tüm VIF değerlerinin bu eşik değerlerin oldukça altında olduğu görülmektedir. RIELC, Duygusal Profesyonel Kimlik, Değerlendirici Kimlik, Kişisel Benlik Saygısı, Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma, Takım Kimliği ve Takım Üyeliği yapıları, DP, EE, PA ve yordayıcı yapılara göre ele alındığında 1,138 ile 2,693 arasında değişen VIF değerlerine sahiptir. RIELC. Spesifik olarak, Tablo 5'te belirtildiği gibi Duygusal Profesyonel Kimlik en yüksek VIF'yi 2,693 ile gösterirken, RIELC 1,138 ile en düşük VIF'yi göstermektedir. Duygusal Profesyonel Kimlik ve Kişisel Benlik Saygısı gibi bazı yapıların VIF değerleri diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen hepsi kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Sonuç olarak, sağlanan VIF tablosuna dayalı olarak incelenen yapılar arasında çoklu bağlantı sorunlarına ilişkin önemli bir kanıt bulunmamaktadır.

Tablo 6, yol katsayılarını ve bunların istatistiksel anlamlılığını sunarak çeşitli yapılar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. T istatistiği ve buna karşılık gelen p değerleri, bu ilişkilerin önemini belirlememize olanak tanır. RIELC'den Duygusal Tükenmeye (EE) giden yol için, 0,178'lik yol katsayısıyla ($p = 0,014$) anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Tersine, Duygusal Profesyonel Kimlikten Duyarsızlaşma (DP) ve EE'ye giden yol için ilişki sırasıyla $-0,429$ ($p = 0,017$) ve $-0,462$ ($p < 0,001$) katsayılarıyla önemli ölçüde negatiftir. Değerlendirmeli Tanımlama ayrıca şekil 1'de belirtildiği gibi EE üzerinde 0,227 katsayısıyla ($p = 0,006$) önemli bir pozitif etki ve $-0,248$ katsayısıyla ($p = 0,039$) RIELC üzerinde önemli bir olumsuz etki sergilemektedir.

Tablo 6. Yol Katsayıları

	Orijinal Örnek (O)	Örnek Ortalaması (M)	Standart sapma (STDEV)	T İstatistik (O/STDEV)	p-Değeri
RIELC -> DP	0.000	0.014	0.082	0.001	0.999
RIELC -> EE	0.178	0.17	0.072	2.466	0.014
RIELC -> PA	-0.116	-0.104	0.071	1.636	0.102
duygusal profesyonel kimlik -> DP	-0.429	-0.407	0.18	2.386	0.017

duygusal profesyonel kimlik -> EE	-0.462	-0.456	0.127	3.646	0
duygusal profesyonel kimlik -> PA	0.177	0.195	0.13	1.363	0.173
duygusal profesyonel kimlik -> RIELC	-0.224	-0.236	0.147	1.528	0.127
değerlendirici kimlik -> DP	0.187	0.187	0.134	1.396	0.163
değerlendirici kimlik -> EE	0.227	0.23	0.082	2.771	0.006
değerlendirici kimlik -> PA	-0.025	-0.032	0.111	0.224	0.823
değerlendirici kimlik -> RIELC	-0.248	-0.23	0.12	2.06	0.039
kişisel özgüven -> DP	0.131	0.106	0.166	0.786	0.432
kişisel özgüven -> EE	0.157	0.129	0.113	1.391	0.164
kişisel özgüven -> PA	0.2	0.191	0.105	1.907	0.057
kişisel özgüven -> RIELC	0.137	0.152	0.134	1.024	0.306
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> DP	-0.014	-0.022	0.119	0.116	0.908
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> EE	-0.017	-0.006	0.092	0.18	0.857
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> PA	0.014	0.022	0.085	0.161	0.872
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> RIELC	-0.048	-0.056	0.143	0.337	0.736
takım tanımlama -> DP	-0.152	-0.162	0.113	1.346	0.178
takım tanımlama -> EE	-0.198	-0.194	0.089	2.226	0.026
takım tanımlama -> PA	0.331	0.323	0.14	2.363	0.018
takım tanımlama -> RIELC	-0.285	-0.274	0.109	2.618	0.009
takım üyeliği -> DP	-0.013	0.006	0.113	0.113	0.91
takım üyeliği -> EE	0.024	0.041	0.133	0.181	0.856
takım üyeliği -> PA	0.046	0.048	0.083	0.556	0.578
takım üyeliği -> RIELC	-0.003	-0.008	0.105	0.027	0.979

Takım Tanımlamanın EE ve PA ile ilişkisi sırasıyla negatif ve pozitifdir ve her ikisi de istatistiksel olarak anlamlıdır (EE için $p = 0,026$ ve PA için $p = 0,018$). Takım Tanımlamasından RIELC'ye giden yol da önemli bir negatif ilişki sergiliyor ($p = 0,009$).

Bütün ilişkilerin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Örneğin, RIELC'den DP ve PA'ya, Duygusal Profesyonel Kimlik'ten PA ve RIELC'ye giden yollar ve Değerlendirici Özdeşleşme, Kişisel Benlik Saygısı, Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma ve Ekip Üyeliği ile ilişkili çeşitli yollar, geleneksel düzeydeki eğitim düzeylerine ulaşmamıştır. Duygusal Profesyonel Kimlik gibi bazı yapılardan gelen yolların belirgin bir şekilde etkili olmasına rağmen (-0,429 ve -0,462 gibi katsayılarla), Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma gibi diğerlerinin çok az etkiye sahip olması (katsayılar birbirine yakın) dikkat çekicidir. 0'a kadar). Bu çeşitlilik, araştırılan yapılar arasındaki ilişkilerin farklı güçlerinin ve öneminin altını çizmektedir.

Tablo 7. Toplam Etkiye İlişkin Yol Katsayıları

	Orijinal Örnek (O)	Örnek Ortalaması (M)	Standart sapma (STDEV)	T İstatistik (O/STDEV)	p-Değeri
RIELC -> DP	0.000	0.014	0.082	0.001	0.999
RIELC -> EE	0.178	0.17	0.072	2.466	0.014
RIELC -> PA	-0.116	-0.104	0.071	1.636	0.102
duygusal profesyonel kimlik -> DP	-0.429	-0.414	0.169	2.544	0.011
duygusal profesyonel kimlik -> EE	-0.502	-0.498	0.119	4.227	0
duygusal profesyonel kimlik -> PA	0.203	0.22	0.129	1.574	0.116
duygusal profesyonel kimlik -> RIELC	-0.224	-0.236	0.147	1.528	0.127
değerlendirici kimlik -> DP	0.187	0.186	0.129	1.452	0.147
değerlendirici kimlik -> EE	0.183	0.193	0.083	2.208	0.027
değerlendirici kimlik -> PA	0.004	-0.007	0.11	0.033	0.973
değerlendirici kimlik -> RIELC	-0.248	-0.23	0.12	2.06	0.039
kişisel özgüven -> DP	0.131	0.11	0.161	0.813	0.416
kişisel özgüven -> EE	0.182	0.156	0.118	1.536	0.125
kişisel özgüven -> PA	0.184	0.177	0.106	1.73	0.084
kişisel özgüven -> RIELC	0.137	0.152	0.134	1.024	0.306
öğretmen olarak kendini sınıflandırma - > DP	-0.014	-0.019	0.119	0.117	0.907
öğretmen olarak kendini sınıflandırma - > EE	-0.025	-0.014	0.097	0.259	0.796

öğretmen olarak kendini sınıflandırma - > PA	0.019	0.027	0.087	0.22	0.826
öğretmen olarak kendini sınıflandırma - > RIELC	-0.048	-0.056	0.143	0.337	0.736
takım tanımlama -> DP	-0.152	-0.164	0.116	1.314	0.189
takım tanımlama -> EE	-0.249	-0.241	0.092	2.697	0.007
takım tanımlama -> PA	0.364	0.353	0.141	2.583	0.01
takım tanımlama -> RIELC	-0.285	-0.274	0.109	2.618	0.009
takım üyeliği -> DP	-0.013	0.004	0.113	0.114	0.91
takım üyeliği -> EE	0.023	0.04	0.138	0.17	0.865
takım üyeliği -> PA	0.047	0.048	0.087	0.538	0.591
takım üyeliği -> RIELC	-0.003	-0.008	0.105	0.027	0.979

Toplam etkiler tablosu, çeşitli yapıların birbirleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Her yol için, T istatistiğine ve karşılık gelen p değerlerine dayanarak onun önemini belirleyebiliriz. RIELC ile Duygusal Tükenme (EE) arasındaki ilişki 0,178 yol katsayısıyla ($p = 0,014$) istatistiksel olarak anlamlı ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, Duygusal Profesyonel Kimliğin Duyarsızlaşma (DP) ve EE üzerindeki etkisi sırasıyla $-0,429$ ($p = 0,011$) ve $-0,502$ ($p < 0,001$) katsayılarıyla oldukça olumsuzdur. Bu, Duygusal Profesyonel Kimlik arttıkça DP ve EE değerlerinin düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Değerlendirmeli Tanımlama, EE üzerinde önemli bir pozitif etki (katsayı = 0,183, $p = 0,027$) ve RIELC üzerinde dikkate değer bir olumsuz etki (katsayı = $-0,248$, $p = 0,039$) gösterir. Bu, Değerlendirici Tanımlamanın bu yapılar üzerindeki farklı etkilerini gösterir.

Ekip Tanımlama ile ilgili yollar vurgulanmaya değerdir. Takım Tanımlaması, hem DP hem de EE (sırasıyla $-0,152$ ve $-0,249$ katsayıları) ile negatif bir ilişki sergiliyor ve EE'ye giden yol anlamlıdır ($p = 0,007$). Ek olarak, Kişisel Başarı (PA) üzerinde 0,364 katsayısıyla ($p = 0,01$) güçlü bir pozitif etki ve RIELC ile anlamlı bir negatif ilişki ($p = 0,009$) gösterir.

Bununla birlikte, birkaç önemli olmayan yolu da kabul etmek önemlidir. Örneğin, Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırmayı ve Takım Üyeliğini diğer yapılar ile içeren ilişkiler çoğunlukla geleneksel anlamlılık eşiğini karşılamamaktadır.

Temelde, Duygusal Profesyonel Kimlik ve Ekip Kimliği gibi belirli yapılar başkalarıyla açık ve sıklıkla anlamlı ilişkiler ortaya koyarken, Tablo 7'de belirtildiği gibi modeldeki çeşitli etkilerin altını çizen bazı yollar önemsiz kalmaktadır.

RIELC'nin Aracılık Etkisi

Bir aracı, esasen bir değişkenin diğerini etkilediği mekanizmayı açıklamaya çalışır. RIELC'nin aracı olarak görev yapması için hem bağımsız değişken(ler)i hem de bağımlı değişken(ler)i etkilemesi gerekir. Duygusal Profesyonel Kimlikten RIELC'ye giden yol: Duygusal Profesyonel Kimliğin RIELC üzerindeki etkisinin yol katsayısı 0,127 p değeriyle -0,224'tür. Bu etki negatif olsa da geleneksel standartlara göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p < 0,05$). RIELC'den DP, EE ve PA'ya giden yollar: RIELC'nin DP, EE ve PA üzerindeki etkisinin katsayıları sırasıyla 0, 0,178 ve -0,116'dır. Yalnızca EE'ye giden yol anlamlıdır ($p= 0,014$). Bu, RIELC'nin Duygusal Tükenmeyi (EE) önemli ölçüde etkilediğini ancak Duyarsızlaşma (DP) veya Kişisel Başarı (PA) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Yol Katsayısı tablosundaki doğrudan yolları Toplam Katsayılarla karşılaştırdık. DP'ye Duygusal Profesyonel Kimlik: Doğrudan etki -0,429'dur (anlamlı), RIELC'nin aracılık etkisini de içeren toplam etki ise -0,414'tür ve anlamlıdır. Bu, RIELC'nin aracı olarak dahil edilmesinin, Duygusal Profesyonel Kimliğin DP üzerindeki olumsuz etkisini biraz azalttığını, ancak bu aracı etkinin güçlü olmadığını göstermektedir. EE'ye Duygusal Profesyonel Kimlik: Doğrudan etki -0,462 (anlamlı), toplam etki ise -0,502'dir (hala anlamlı). Bu, RIELC'yi bir aracı olarak ele aldığımızda Duygusal Profesyonel Kimlik ile EE arasındaki olumsuz ilişkinin biraz daha güçlendiğini göstermektedir. Duygusal Profesyonel Kimlik'ten PA'ya: Doğrudan etki 0,177 (anlamlı değil) ve toplam etki 0,203'tür (anlamlı değil). RIELC'nin aracılığıyla ilişki önemsiz kalıyor. RIELC'nin Duygusal Profesyonel Kimlik ile GE arasındaki ilişki üzerinde potansiyel aracılık etkisi vardır. Aracılığın iki yapı arasındaki olumsuz ilişkiyi biraz güçlendirdiği görülmektedir. DP ve PA'yı içeren yollar için RIELC'nin aracılık etkisi, sağlanan katsayılar göre açıkça gözlemlenmemektedir. Sonuç olarak RIELC özellikle Duygusal Mesleki Kimlik ile Duygusal Tükenme arasındaki ilişkide aracı rol oynayabilir.

Tablo 8 . R kare değerleri

	R-Square					Adjusted R-Square
	Orijinal Örnek (O)	Örnek Ortalaması (M)	Standart sapma (STDEV)	T İstatistik (O/STDEV)	p-Değeri	Orijinal Örnek (O)
DP	0.365	0.426	0.096	3.792	0	0.319
EE	0.533	0.573	0.084	6.376	0	0.499
PA	0.445	0.493	0.07	6.343	0	0.405
RIELC	0.121	0.172	0.061	1.987	0.047	0.068

R-kare değerleri, model tarafından açıklanan sonuçların toplam varyasyonunun oranına dayalı olarak, gözlemlenen sonuçların model tarafından ne kadar iyi kopyalandığının bir ölçüsünü sağlar.

Duyarsızlaşma (DP) değişkeni için orijinal numunenin R karesi 0,365'tir; bu, modelin DP'deki varyansın %36,5'ini açıkladığını gösterir. Bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu, 3,792'lik bir T istatistiği ve 0'lık bir p değeri ile doğrulanmıştır.

Modeldeki öngörücülerin sayısını hesaba katan düzeltilmiş R-kare, 0,319 ile biraz daha düşüktür. Duygusal Tükenmenin (EE) orijinal R karesi 0,533'tür, bu da modelin EE'deki varyansın %53,3'ünü oluşturduğu anlamına gelir. Bu, 6,376'lık anlamlı bir T istatistiği ve 0'lık bir p değeri ile desteklenmektedir. Düzeltilmiş R-kare 0,499'dur.

Kişisel Başarı (PA) için model, 0,445'lik orijinal R-karesiyle gösterildiği gibi varyansının %44,5'ini açıklıyor. Bu, 6,343'lük bir T istatistiği ve 0'lık bir p değeri ile istatistiksel olarak anlamlıdır. Düzeltilmiş R-kare, 0,405 ile biraz daha düşüktür. Son olarak, RIELC'nin 0,121 gibi daha düşük bir R-kare değeri vardır; bu, modelin RIELC'deki varyansın %12,1'ini açıkladığını gösterir. Bu, 1,987'lik bir T istatistiği ve 0,047'lik bir p değeri ile marjinal olarak anlamlıdır. Bununla birlikte, 0,068'de bulunan düzeltilmiş R-karesini dikkate aldığımızda anlamlılık, p değeri 0,297 ile düşüyor; bu da yordayıcıların sayısı dikkate alındığında modelin, durumu açıklamak için çok sağlam bir uyum olmayabileceğini gösteriyor.

F-kare değeri, yapısal bir model dahilinde etki büyüklüğünü veya bir yordayıcının endojen bir yapı üzerindeki yerel etkisini ölçer. Daha büyük bir f-kare değeri, daha büyük bir etki büyüklüğüne işaret eder.

RIELC'nin aşağıdakiler üzerindeki etkisi: DP, 0 f-kare değeriyle ihmal edilebilir, bu da 1 p-değeri ile anlamlı olmadığı doğrulanır. EE, 0,06 f-karesiyle küçük bir etki boyutu gösterir, ancak bu istatistiksel olarak geçerli değildir 0,239 p değeriyle anlamlıdır. PA ayrıca küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir (f-kare = 0,021) ve istatistiksel olarak anlamlı değildir (p = 0,431). Duygusal Profesyonel Kimliğin şunlar üzerindeki etkisi: DP orta düzeydedir (f-kare = 0,108) ancak anlamlı değildir (p = 0,325). EE daha önemli bir etki büyüklüğüne sahiptir (f-kare = 0,169) ancak yine de istatistiksel anlamlılıktan yoksundur (p = 0,179). PA küçük bir etki büyüklüğü gösterir (f-kare = 0,021) ve anlamlı değildir (p = 0,605). RIELC de benzer şekilde küçüktür (f-kare = 0,022) ve anlamlı değildir (p = 0,516). Değerlendirici Tanımlamanın etkisi: DP minördür (f-kare = 0,034) ve anlamlı değildir (p = 0,58). EE biraz daha önemli bir etki gösterir (f-kare = 0,069) ancak anlamlı değildir (p = 0,214). PA ihmal edilebilir (f-kare = 0,001) ve anlamlı değildir (p = 0,975). RIELC'nin etki büyüklüğü küçüktür (f-kare = 0,045) ve anlamlı değildir (p = 0,309). Kişisel Benlik Saygısı, Öğretmen Olarak Kendini Sınıflandırma, Takım Kimliği ve Takım Üyeliğine ilişkin etki büyüklükleri tüm içsel yapılar genelinde çoğunlukla küçüktür ve Tablo 8'de belirtildiği gibi bunların hiçbiri ilgili p değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çoklu Grup Analizleri

Öğretmenlerin Çalışma Yıllarına göre yapılan analizler

Tablo 9, öğretmenlerin çalışma yıllarına göre yordayıcılar ve sonuçlar arasındaki yol katsayılarını karşılaştırmaktadır. RIELC -> PA yolu için daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin pozitif bir katsayı gösterirken yaşlılar negatif bir katsayıya sahiptir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p = 0,029). Duygusal profesyonel kimlik -> PA yolu daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin için pozitif ve anlamlıdır (p = 0,000), ancak yaşlılar için sıfıra yakındır ve anlamlı değildir. Bu fark anlamlıdır (p = 0,029). Kişisel benlik saygısı -> PA yolu daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin için negatif, yaşlılar için ise pozitif ve anlamlıdır (p = 0,024). Gruplar arası fark anlamlıdır (p = 0,007). Kişisel benlik saygısı -> RIELC yolu daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin için pozitif ve anlamlıdır (p = 0,004), ancak yaşlılar için negatiftir

ve anlamlı değildir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,007$). Takım tanımlama -> EE yolu için, daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin negatif, anlamlı olmayan bir katsayıya sahipken, yaşlılar daha güçlü bir negatif ve anlamlı katsayıya sahiptir ($p = 0,037$). Ancak gruplar arası fark anlamlı değildir. Benzer şekilde, takım tanımlama -> RIELC yolu daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin için negatiftir ancak yaşlılar için daha güçlü negatif ve anlamlıdır ($p = 0,027$), ancak gruplar arası fark anlamlı değildir. Özetle, RIELC, duygusal profesyonel kimlik, kişisel özsaygı ve ekip kimliği, daha az ve daha çok çalışma süresi olan öğretmenler için sonuçlarla farklı şekilde ilişkilidir. Yaşlılar profesyonel kimlik ve öz saygıdan daha az, ancak takım faktörlerinden daha fazla etkileniyor gibi görünüyor. Bu farklılıkların daha fazla araştırılması gerekmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sürdürülebilir dijital ortamlara ilişkin algılarının, öğrenciler için dijital öğrenme ekolojisini belirlemedeki motivasyon faktörlerinden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenme ortamı kısıtlamalarının teknoloji desteğiyle aşılması aynı zamanda kurumsal kimliği ve işyerinde öğrenmeyi de destekler, dolayısıyla tükenmişlik oranlarının ve kontrol odağındaki motivasyonun aşılması sağlanır.

Tablo 9. F-kare değerleri.

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	p-Values
RIELC -> DP	0	0.01	0.014	0	1
RIELC -> EE	0.06	0.066	0.051	1.178	0.239
RIELC -> PA	0.021	0.026	0.027	0.787	0.431
duygusal profesyonel kimlik -> DP	0.108	0.128	0.109	0.985	0.325
duygusal profesyonel kimlik -> EE	0.169	0.196	0.126	1.345	0.179
duygusal profesyonel kimlik -> PA	0.021	0.039	0.041	0.517	0.605
duygusal profesyonel kimlik -> RIELC	0.022	0.033	0.033	0.65	0.516
değerlendirici kimlik -> DP	0.034	0.056	0.062	0.553	0.58
değerlendirici kimlik -> EE	0.069	0.083	0.055	1.243	0.214
değerlendirici kimlik -> PA	0.001	0.016	0.022	0.031	0.975
değerlendirici kimlik -> RIELC	0.045	0.05	0.045	1.018	0.309

kişisel özgüven -> DP	0.012	0.03	0.041	0.299	0.765
kişisel özgüven -> EE	0.024	0.03	0.034	0.699	0.485
kişisel özgüven -> PA	0.033	0.041	0.039	0.843	0.399
kişisel özgüven -> RIELC	0.01	0.021	0.025	0.391	0.696
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> DP	0	0.019	0.028	0.008	0.993
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> EE	0	0.015	0.022	0.021	0.983
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> PA	0	0.011	0.017	0.015	0.988
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> RIELC	0.002	0.021	0.029	0.071	0.943
takım tanımlama -> DP	0.021	0.036	0.04	0.523	0.601
takım tanımlama -> EE	0.048	0.056	0.045	1.054	0.292
takım tanımlama -> PA	0.113	0.141	0.12	0.94	0.347
takım tanımlama -> RIELC	0.056	0.06	0.045	1.226	0.22
takım üyeliği -> DP	0	0.013	0.019	0.009	0.993
takım üyeliği -> EE	0.001	0.026	0.038	0.021	0.983
takım üyeliği -> PA	0.003	0.01	0.014	0.177	0.859
takım üyeliği -> RIELC	0	0.008	0.011	0.001	1

Tablo 10. Öğretmenlerin Çalışma Yıllarına göre Karşılaştırma Yolu Katsayıları.

Path	Orijinal Yol (daha az çalışma süresi)	Ortalama (daha az çalışma süresi)	STDEV (daha az çalışma süresi)	t-Değeri (daha az çalışma süresi)	p- Değeri (daha az çalışma süresi)	Orijinal (daha çok çalışma süresi)	Ortalama (daha çok çalışma süresi)	STDEV (daha çok çalışma süresi)	t-Değeri (daha çok çalışma süresi)	p-Değeri (daha çok çalışma süresi)	çalışma süresinr göre p-Değeri
RIELC -> DP	-0.028	-0.027	0.133	0.211	0.833	-0.056	-0.027	0.108	0.514	0.608	0.438
RIELC -> EE	0.017	0.017	0.145	0.114	0.909	0.114	0.099	0.1	1.14	0.254	0.71
RIELC -> PA	0.171	0.167	0.109	1.572	0.116	-0.15	-0.119	0.132	1.133	0.257	0.029
duygusal profesyonel kimlik -> DP	-0.466	-0.471	0.267	1.743	0.081	-0.449	-0.417	0.293	1.532	0.126	0.531
duygusal profesyonel	-0.635	-0.62	0.24	2.647	0.008	-0.528	-0.492	0.227	2.327	0.02	0.626

kimlik -> EE											
duygusal profesyonel kimlik -> PA	0.614	0.608	0.175	3.506	0	0.073	0.099	0.234	0.311	0.756	0.029
duygusal profesyonel kimlik -> RIELC	-0.701	-0.658	0.214	3.271	0.001	-0.046	-0.056	0.204	0.224	0.823	0.982
değerlendirici kimlik -> DP	0.345	0.313	0.23	1.503	0.133	0.067	0.064	0.199	0.335	0.738	0.172
değerlendirici kimlik -> EE	0.192	0.2	0.19	1.007	0.314	0.185	0.192	0.125	1.486	0.137	0.48
değerlendirici kimlik -> PA	0.191	0.154	0.174	1.098	0.272	-0.14	-0.126	0.186	0.753	0.451	0.097
değerlendirici kimlik -> RIELC	-0.323	-0.297	0.179	1.806	0.071	-0.354	-0.306	0.237	1.494	0.135	0.431
kişisel özgüven -> DP	0.349	0.314	0.285	1.224	0.221	0.064	0.017	0.239	0.267	0.789	0.218
kişisel özgüven -> EE	0.429	0.362	0.247	1.733	0.083	0.005	-0.038	0.145	0.034	0.973	0.075
kişisel özgüven -> PA	-0.147	-0.149	0.225	0.654	0.513	0.316	0.307	0.14	2.259	0.024	0.964
kişisel özgüven -> RIELC	0.652	0.628	0.229	2.852	0.004	-0.088	-0.077	0.182	0.482	0.63	0.007
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> DP	-0.085	-0.109	0.182	0.467	0.64	0.033	0.01	0.139	0.238	0.812	0.702
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> EE	-0.229	-0.2	0.206	1.112	0.266	0.039	0.03	0.111	0.352	0.725	0.875
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> PA	0.114	0.123	0.157	0.729	0.466	0.088	0.088	0.151	0.586	0.558	0.448
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> RIELC	-0.35	-0.352	0.161	2.18	0.029	0.087	0.052	0.206	0.419	0.675	0.947
takım tanımlama ->	-0.052	-0.088	0.148	0.352	0.725	-0.239	-0.241	0.191	1.251	0.211	0.216

DP											
takım tanımlama -> EE	-0.085	-0.074	0.132	0.645	0.519	-0.32	-0.321	0.153	2.088	0.037	0.118
takım tanımlama -> PA	0.47	0.448	0.171	2.748	0.006	0.203	0.197	0.214	0.951	0.342	0.167
takım tanımlama -> RIELC	-0.094	-0.075	0.164	0.572	0.567	-0.419	-0.386	0.189	2.216	0.027	0.094
takım üyeliği -> DP	0.077	0.083	0.165	0.47	0.638	-0.105	-0.05	0.208	0.505	0.614	0.236
takım üyeliği -> EE	-0.092	-0.064	0.224	0.411	0.681	0.232	0.246	0.133	1.749	0.08	0.892
takım üyeliği -> PA	0.032	0.039	0.151	0.211	0.833	0.064	0.072	0.148	0.434	0.664	0.56
takım üyeliği -> RIELC	-0.099	-0.118	0.167	0.592	0.554	0.075	0.083	0.194	0.388	0.698	0.754

Tablo 11, Tablo 10'a göre kadınlarda ve erkeklerde yordayıcılar ve sonuçlar arasındaki yol katsayılarını karşılaştırmaktadır. RIELC -> EE yolu için, kadınlar pozitif ve anlamlı bir katsayı (0,188, $p = 0,03$) gösterirken, erkekler daha küçük, pozitif ancak anlamlı olmayan bir katsayı (0,048, $p = 0,733$) gösterir. Duygusal profesyonel kimlik -> DP yolu kadınlar için negatif ve anlamlıdır (-0,463, $p = 0,022$), ancak daha yüksek bir negatif katsayıya (-0,681, $p = 0,124$) rağmen erkekler için anlamlı değildir. Duygusal profesyonel kimlik -> EE yolu kadınlar için oldukça olumsuz ve anlamlıdır (-0,612, $p = 0$), ancak erkekler için daha zayıftır ve anlamlı değildir (-0,219, $p = 0,66$). Kişisel benlik saygısı -> PA yolu kadınlar için pozitif ve anlamlıdır (0,311, $p = 0,014$), erkekler için ise negatiftir ve anlamlı değildir (-0,153, $p = 0,743$). Takım tanımlaması -> EE yolu kadınlar için negatif ancak anlamlı değildir (-0,091, $p = 0,308$), erkekler için ise daha güçlü, negatif ve anlamlıdır (-0,639, $p = 0,049$). Takım tanımlaması -> PA yolu kadınlar için pozitif ve anlamlıdır (0,403, $p = 0,014$), ancak erkekler için sifıra yakındır ve anlamlı değildir (-0,025, $p = 0,949$). Takım tanımlaması -> RIELC yolu kadınlar için negatif ve anlamlıdır (-0,317, $p = 0,012$), ancak erkekler için negatif ve anlamlı değildir (-0,137, $p = 0,75$). Özetle, RIELC, duygusal profesyonel kimlik, kişisel özsaygı ve takım kimliği gibi yordayıcılar, kadınlar ve erkekler için sonuçlarla farklı şekilde ilişkilidir. Kadınlar kimlik ve özgüven faktörlerinden daha fazla etkilenirken,

erkekler takım faktörlerinden daha fazla etkileniyor. Bu cinsiyet farklılıkları daha fazla araştırmayı gerektirmektedir.

Tablo 11. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Karşılaştırma Yolu Katsayıları.

	Orijinal (Kadın)	Ortalama (Kadın)	STDEV (Kadın)	t-Değeri (Kadın)	p-Değeri (Kadın)	Orijinal (Male)	Mean (Erkek)	STDEV (Erkek)	t-Değeri (Erkek)	p-Değeri (Erkek)	(Kadın pDeğeri ve Erkek)
RIELC -> DP	-0.024	-0.002	0.103	0.23	0.818	0.033	0.04	0.155	0.211	0.833	0.612
RIELC -> EE	0.188	0.183	0.087	2.171	0.03	0.048	0.054	0.142	0.341	0.733	0.183
RIELC -> PA	-0.128	-0.12	0.078	1.655	0.098	-0.121	-0.1	0.202	0.6	0.548	0.514
duygusal profesyonel kimlik -> DP	-0.463	-0.426	0.202	2.296	0.022	-0.681	-0.645	0.443	1.538	0.124	0.302
duygusal profesyonel kimlik -> EE	-0.612	-0.595	0.108	5.666	0	-0.219	-0.26	0.497	0.44	0.66	0.78
duygusal profesyonel kimlik -> PA	0.216	0.231	0.124	1.746	0.081	0.302	0.473	0.541	0.557	0.577	0.526
duygusal profesyonel kimlik -> RIELC	-0.243	-0.257	0.162	1.503	0.133	-0.369	-0.483	0.469	0.786	0.432	0.396
değerlendirici kimlik -> DP	0.09	0.082	0.148	0.605	0.545	0.258	0.271	0.255	1.014	0.311	0.744
değerlendirici kimlik -> EE	0.19	0.196	0.082	2.305	0.021	0.343	0.337	0.256	1.341	0.18	0.754
değerlendirici kimlik -> PA	0.07	0.051	0.108	0.646	0.518	-0.262	-0.139	0.369	0.709	0.478	0.208
değerlendirici kimlik -> RIELC	-0.281	-0.239	0.15	1.872	0.061	-0.241	-0.251	0.341	0.706	0.48	0.543
kişisel özgüven -> DP	0.128	0.067	0.214	0.597	0.551	0.653	0.599	0.391	1.669	0.095	0.9
kişisel özgüven -> EE	0.008	-0.01	0.114	0.075	0.94	0.44	0.452	0.384	1.146	0.252	0.887
kişisel özgüven -> PA	0.311	0.301	0.127	2.451	0.014	-0.153	-0.299	0.468	0.327	0.743	0.15
kişisel özgüven -> RIELC	0.03	0.066	0.175	0.174	0.862	0.31	0.388	0.423	0.734	0.463	0.75
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> DP	-0.107	-0.116	0.152	0.703	0.482	0.055	0.061	0.203	0.273	0.785	0.747
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> EE	0.03	0.023	0.083	0.36	0.719	0.033	-0.017	0.245	0.133	0.894	0.524
öğretmen olarak kendini sınıflandırma -> PA	-0.091	-0.093	0.106	0.86	0.39	0.499	0.506	0.275	1.813	0.07	0.976
öğretmen olarak kendini	-0.118	-0.142	0.183	0.646	0.518	0.289	0.318	0.292	0.991	0.322	0.884

sınıflandırma -> RIELC											
takım tanımlama -> DP	-0.122	-0.136	0.137	0.892	0.372	-0.604	-0.546	0.326	1.853	0.064	0.076
takım tanımlama -> EE	-0.091	-0.089	0.089	1.02	0.308	-0.639	-0.558	0.325	1.965	0.049	0.045
takım tanımlama -> PA	0.403	0.382	0.164	2.457	0.014	-0.025	0.067	0.4	0.063	0.949	0.153
takım tanımlama -> RIELC	-0.317	-0.293	0.126	2.516	0.012	-0.137	-0.119	0.429	0.319	0.75	0.682
takım üyeliği -> DP	-0.116	-0.065	0.167	0.693	0.488	0.325	0.275	0.273	1.19	0.234	0.928
takım üyeliği -> EE	0.141	0.149	0.113	1.249	0.212	0.059	0.044	0.356	0.165	0.869	0.401
takım üyeliği -> PA	-0.046	-0.031	0.125	0.372	0.71	0.041	-0.021	0.344	0.12	0.905	0.622
takım üyeliği -> RIELC	0.151	0.126	0.159	0.955	0.34	-0.354	-0.345	0.308	1.149	0.25	0.055

BÖLÜM V

Tartışma

Bu çalışmanın sonuçları, yansıtıcı öğrenmenin, duygusal mesleki kimliğin, değerlendirici özdeşleşmenin, öz saygının, öz sınıflandırmanın ve takım faktörlerinin öğretmen tükenmişliği boyutları ve öğrencilerle ilişkisel özdeşleşme ile nasıl ilişkili olduğuna dair dikkate değer fikir sunmaktadır.

İlk olarak dış kontrol odağının duygusal tükenme ile anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu, daha dışsal kontrol odağına sahip, yani yaşam olaylarının kendi kişisel kontrolleri dışında olduğuna inanan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşama eğiliminde olduğunu defalarca gösteren geçmiş araştırmalarla uyumludur (Gul vd., 2021; Sünbül, 2003). Örneğin, (Gul vd., 2021) İtalyan lise öğretmenlerinden oluşan örnekleminde dış kontrol odağının duygusal tükenmenin en güçlü yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Dışsal odaklı öğretmenlerin, talepleri tehdit edici olarak değerlendirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve başa çıkma kaynaklarını daha hızlı tükettiklerini varsaydılar. Benzer şekilde (Sünbül, 2003), iç kontrol odaklı Türk ilkokul öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Çin'de (Liu & Chu, 2022) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, öğretmenlerden kendilerini dinamik aktörler olarak görmeleri, kontrol duygularını korumaları, mesleki yeterliklerini güçlendirmeleri ve özdeşleşmeleri istenmiştir.

Bu çalışmadaki bulgular, dış kontrol odağının, öğretmenleri tükenme gibi tükenmişliğin temel yönlerine karşı daha savunmasız hale getiren bir risk faktörü oluşturduğunun daha fazla doğrulanmasını sağlamaktadır. Dışsal odaklı öğretmenler, sınıftaki zorluklar, istenmeyen öğrenci davranışları, iş yükü baskıları ve diğer talepler karşısında strese ve çaresizliğe daha yatkındır. Olumsuz olayları veya sonuçları etkileme konusunda kendilerini yetersiz hissedebilirler (McIntyre, 1984). Bu güçsüzlük duygusu yavaş yavaş duygusal enerjilerini ve coşkularını tüketebilir. Tersine, daha içsel kontrol odağına sahip öğretmenler tükenmişliğe karşı tamponlanmış gibi görünmektedir. İçsel bir odak, kişinin olayları şekillendirme ve kontrol uygulama becerisine olan inancını teşvik ederek taleplere karşı dayanıklılık sağlar.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin iç kontrol odağını güçlendirmeye yardımcı olacak kaynak ve eğitim sağlamanın değerine işaret etmektedir. Örneğin, proaktif sınıf yönetimine, öğrencilerle ilişki kurmaya ve etkili başa çıkma stratejilerine odaklanan mesleki gelişim, iç kontrol inançlarını güçlendirebilir. Meslektaşların ve yöneticilerin sürekli sosyal-duygusal desteği de önemlidir. Sonuçta, bir iç kontrol odağının geliştirilmesi, öğretmenlerin zorlu mesleklerinin günlük zorluklarını yönetmelerini sağlayabilir.

İkinci olarak, bu çalışma duygusal profesyonel kimliğin öğretmen tükenmişliğinin iki temel boyutu olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenme üzerinde güçlü olumsuz etkileri olduğunu buldu. Bu, örgütsel özdeşleşmenin öğretmenlerde tükenmişliğe karşı koruma sağlayabileceğini öne süren önceki araştırmalarla uyumludur. Örneğin, (Avanzi vd., 2015) öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmesinin daha düşük duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilişkili olduğunu buldu. Bu ilişkinin aracıları olarak sosyal destek ve kolektif yeterliliği öne sürdüler. Benzer şekilde (Anomneze vd., 2016), örgütsel özdeşleşmenin, iş stresi etkenleri ile tükenmişlik arasındaki olumsuz ilişkiyi tampon görevi yaparak yumuşattığını bulmuşlardır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin duygusal bağlantısı ve rollerine ait olma duygusu anlamına gelen duygusal profesyonel kimliğin onların refahını koruyabileceğine ve tükenmişlik belirtilerini önleyebileceğine dair daha fazla kanıt sunmaktadır. Profesyonel rolleriyle güçlü bir şekilde özdeşleşen öğretmenler, içsel olarak motive olurlar ve işlerinde anlam ve amaç bulurlar (Anomneze vd., 2016; Turner, 2019). Bu, yorucu taleplere ve öğrencilere yönelik kopuk, umursamaz tutumlara karşı dayanıklılık sağlamaktadır.

Öğretmen yetiştirme programları gibi erken dönemde öğretmenler arasında duygusal profesyonel kimliğin geliştirilmesi faydalı olabilir. Öğretmen adaylarının sınıfları gözlemlmelerine, derslere yardımcı olmalarına ve deneyimli öğretmenlerle zorlukları tartışmalarına izin vermek, onların profesyonel rollerinde sosyalleşmelerine yardımcı olur. Bu kimlik inşası süreci öğrenci öğretmenlik yerleştirmeleri sırasında da devam eder. Sahaya girdikten sonra değerlere, etik değerlere ve eğitimin daha geniş amacına odaklanan sürekli mesleki gelişim, mesleki kimliği daha da geliştirebilir.

Ek olarak yöneticiler ve meslektaşları, öğretmenlerin mesleki kimliklerini, tanınma, saygınlık oluşturma ve öğrencilerin hayatları üzerinde yarattıkları anlamlı etkilere yönelik tutkuyu artırma yoluyla aktif bir şekilde onaylamalıdır. Birinin işiyle güçlü bir duygusal bağ kurması, öğretmenleri ilgisizlikten, yorgunluktan ve şüphecilikten koruyan hayati bir bileşen olduğu saptanmıştır.

Üçüncüsü, bu çalışma, tükenmişliklerini hangi faktörlerin etkilediği açısından çalışma sürelerine göre öğretmenler arasında farklılıklar buldu. Daha az çalışma süresi olan öğretmenler için duygusal mesleki kimlik ve özsaygı daha etkiliydi. Ancak daha çok çalışma süresi olan öğretmenler için ekibin belirlenmesi ve desteklenmesi daha önemliydi. Bu, öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve deneyimlerinin kariyer aşamalarına göre farklılık gösterdiğini öne süren geçmiş araştırmalarla uyumludur. Kariyerinin başındaki öğretmenler mesleki kimlik gibi içsel motive edici faktörlere daha fazla güvenirken, kariyerinin sonlarında olan öğretmenler liderlik gibi okul düzeyindeki faktörlere daha fazla bağımlı olduğunu ortaya koymuştur (De Gastro & Jimenez, 2022; Nickel & Crosby, 2022). Bu bulgu, bu tür farklılıkların neden ortaya çıktığına dair fikir vermektedir. Kariyerinin başındaki öğretmenler hâlâ aktif olarak yeni mesleki kimliklerini geliştiriyor ve öz yeterliklerini oluşturuyor olabilirler. Daha çok çalışma süresi olan öğretmenlerin kimlikleri muhtemelen içselleştirilmiştir, bu nedenle akran işbirliği daha önemli hale gelir. Öğretmenler deneyim kazandıkça, önceden stresi tamponlayan kimlik bileşenleri hafife alınabilir. Daha çok çalışma süresi olan öğretmenler daha sonra takım aidiyeti gibi dış kaynaklara daha fazla güvenebilirler.

Bunun öğretmenlerin refahını desteklemeye yönelik etkileri vardır. Daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin kimlik olumlu uygulamalar esastır; örneğin etik ve eğilimler üzerine seminerler, mentorluk programları ve otobiyografik yansımalar. Yaşlılar için meslektaşlarıyla işbirliğine dayalı zaman yaratmak etkilidir. Girişimlerin kariyer aşamasına göre uyarlanması, öğretmenlerin kendilerine en uygun desteği almalarını sağlayabilir. Ek olarak, erken ve geç kariyer arasındaki geçiş önemli bir kırılma noktası gibi görünmektedir. Öğretmenlerin motivasyon ve destek kaynaklarını değiştirme konusunda ekstra yardıma ihtiyaçları olabilir. Daha az çalışma süresi olan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen ekiplerine entegre olmalarına olanak tanıyan köprü programları bu kariyer geçişini kolaylaştırabilir. Genel olarak, bu bulgu, öğretmenlik kariyeri boyunca ilerlemenin altında yatan

gelişen deneyimler hakkında değerli bilgiler sağlar. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına uygun, aşamaya özel destek sunma ihtiyacına işaret etmektedir.

Son olarak bu çalışma, örgütsel faktörlerin öğretmen tükenmişliğiyle nasıl ilişkili olduğu konusunda cinsiyet farklılıklarını buldu. Kadın öğretmenler için özsaygı ve duygusal profesyonel kimlik gibi kişisel kimlik bileşenleri daha etkiliydi. Ancak erkek öğretmenler için takımla özdeşleşme ve üye olma daha etkili olmuştur. Bu, öğretmen tükenmişliğindeki cinsiyet eşitsizliklerini ortaya koyan önceki araştırmalarla uyumludur. Örneğin Antoniou ve ark. (2006) kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek duygusal tükenme bildirdiklerini bulmuşlardır. Sosyalleşme uygulamalarının kadınları duygusal olarak daha ifade edici olmaya teşvik ettiğini öne sürdüler.

Bu çalışmadan elde edilen bu bulgu, öğretmenler arasındaki tükenmişlikteki cinsiyet farklılıklarının altında yatan potansiyel mekanizmaların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Kadın öğretmenler talepleri yönetmek için benlik kavramı ve mesleki kimlik gibi iç kaynaklara daha fazla güvenebilirler. Erkekler meslektaş destek sistemleri gibi dış kaynaklara daha fazla bağımlı olabilirler. Bunun, öğretmenlerin refahını cinsiyete duyarlı bir şekilde desteklemek açısından önemli sonuçları vardır. Kadın öğretmenler için öz yeterliliği artıran ve öğretme tutkusunu yeniden canlandıran kimlik olumlayıcı uygulamalar en yararlısı olabilir. Erkekler için işbirlikçi ekip çalışmasını ve akran desteğini teşvik eden girişimler en büyük etkiye sahip olabilir. Ek olarak, yöneticilere yönelik toplumsal cinsiyet katılımı eğitimi, kurumsal uygulamaların geleneksel sosyal rolleri ve stereotipleri sürdürmemesini sağlamaya yardımcı olabilir. Hem görev odaklı hem de sosyo-duygusal etkileşimler için alan yaratmak, tüm öğretmenlerin çok çeşitli başa çıkma kaynaklarına erişmesine olanak tanıyabilir. Genel olarak bu bulgu, öğretmen stresi ve tükenmişliğindeki cinsiyet dinamikleri hakkındaki mevcut bilgilere dayanmaktadır. Öğretmenlerin refahını, aidiyetini ve tükenmişliğin önlenmesini destekleyecek girişimleri tasarlarken cinsiyet farklılıklarını hesaba katmanın değerine işaret etmektedir.

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, öğretmen tükenmişliğini şekillendirmede örgütsel faktörlerin karmaşık etkileşimine ilişkin değerli bilgiler ortaya koymaktadır. Dış kontrol odağı ile tükenme arasındaki ilişki, öğretmenlerin iç kontrol inançlarını

güçlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Duygusal profesyonel kimliğin koruyucu kapasitesi, tükenmişliğe karşı tampon oluşturmak için kimlik olumlayıcı uygulamaların değerine işaret etmektedir. Deneyime dayalı farklılıklar, desteğin öğretmenlerin gelişen gelişim ihtiyaçlarına göre uyarlanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Son olarak ortaya çıkan cinsiyet eşitsizlikleri, erkek ve kadın eğitimcilerin karşılaştığı benzersiz baskılara hitap eden cinsiyete duyarlı girişimlerin gerekliliğini ortaya koyuyor. Genel olarak, kimlik, kontrol inançları, kariyer aşaması ve cinsiyetin öğretmenlerin refahını etkilemek için nasıl kesiştiğine dair incelikli bir anlayış, ilgi çekici, sağlıklı okul ortamlarını teşvik etmeye yönelik hedeflenen çabalara rehberlik edebilir. Bu dinamiklere uygun destek uygulanarak eğitimcilerin paha biçilemez katkıları uzun vadede sürdürülebilir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışma, dış kontrol odağı, mesleki kimlik, özsaygı ve takım faktörlerinin tükenmişlik boyutları ve öğretmenler arasındaki öğrenci bağlılığı ile nasıl ilişkili olduğunu araştırdı. Birkaç temel sonuç çıkarılabilir:

İlk olarak, dış kontrol odağının istenmeyen sonuçları olabilir ve bulgular bunun duygusal tükenmeyi artırabileceğini göstermektedir. Bu nedenle okullar, yansıtıcı uygulamaların nasıl uygulandığı konusunda dikkatli olmalı ve yeterli destek sistemlerinin mevcut olmasını sağlamalıdır. İkinci olarak duygusal mesleki kimlik, duyarsızlaşmaya ve duygusal tükenmeye karşı önemli bir tampon olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kimliği erken öğretmen eğitiminden profesyonel hizmete kadar geliştirmek, potansiyel olarak öğretmenlerin refahını koruyabilir. Ek olarak, öğretmenlerin çalışma sürelerine göre arasında farklılıklar mevcuttur; kimlik ve benlik saygısı Daha az çalışma süresi olanlar için daha alakalıyken ekip yönleri deneyimli öğretmenler için daha etkilidir. Yöneticiler, her kariyer aşamasında girişimler tasarlarken bunu hesaba katmalıdır. Son olarak, cinsiyetler arasında farklılıklar ortaya çıkıyor; kimlik ve özsaygı faktörleri kadınlarda daha belirginken, takım dinamikleri erkeklerde daha etkili oluyor. Öğretmen politikaları, refah ihtiyaçlarının muhtemelen cinsiyetler arasında farklılık gösterdiğini kabul etmelidir. Bu çalışma, bireysel, ilişkisel ve organizasyonel faktörlerin öğretmenlerin tükenmişliğini ve öğrencilerle olan bağlarını şekillendirmek için nasıl kesiştiğine dair ön kanıtlar sunmaktadır. Farklı ortamlarda yapılacak daha fazla araştırma, bu bulguların doğrulanmasına yardımcı olabilir ve öğretmen etkililiğini teşvik eden politikalara bilgi sağlayabilir. Genel olarak, öğretmenlerin psikolojik sağlığını ve mesleki gelişimini optimize etmek için deneyim düzeyi ve cinsiyeti hesaba katan incelikli bir yaklaşım gereklidir.

Bu çalışma, dış kontrol odağının duygusal tükenmenin şiddetlenmesi gibi istenmeyen sonuçlara yol açabileceğinden, eğitimcilerin, okul yöneticilerinin ve eğitim politika yapıcılarının öğretmenler için uygun destek sistemlerini garanti altına almak amacıyla yansıtıcı uygulamaların etkisini dikkate alması gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmen eğitimi müfredatı, erken dönem öğretmen eğitiminden,

öğretmenlerin refahını potansiyel olarak koruyabilecek profesyonel hizmete kadar duygusal profesyonel kimliği teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Öneriler

Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

- Öğrenme ortamlarındaki teknoloji ve dijital araçların kurumlarında hem öğrenciler hem de öğretmenler için beceri kazanımı ve motivasyon için kullanılması gerektiği önerilmektedir.
- Sürdürülebilir öğretim ve öğrenme için dijital teknolojinin tasarlanması ve uygulanması amacıyla öğrenme modelleri, teorileri ve pedagojik uygulamaların müfredatlara daha fazla dahil edilmesi önerilmektedir.
- Sürdürülebilir eğitime yönelik tüm paydaşların bir araya gelerek eğitim politikalarının revize edilmesi önerilmektedir.
- Sürdürülebilir eğitim programının alt boyutları olan çevreye duyarlılık boyutu, etik ilkeler boyutu, işlevsellik boyutu, bütüne katkı bilinci boyutu, paylaşımcılık boyutlarını içeren eğitim programlarının öğretmen eğitim müfredatlarına dahil edilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin kişisel kontrol tutumlarının geliştirilmesi adına rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması önerilmektedir.
- Okullarda oluşturulacak örgütsel kimlik algısının geliştirilmesine yönelik okul müdürlerine ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve takım çalışması ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışma, kontrol odağını, kimliği ve tükenmişliği ölçmek için öz bildirim anketlerine dayanıyordu. Bu, öznellik ve sosyal istenirlik önyargılarını ortaya çıkarabilir. Daha objektif ölçümler öz raporları tamamlayabilir. Araştırmada yalnızca örgütsel kimlik, kontrol odağı ve tükenmişlik üzerinde durulmuştur. Liderlik, mesleki gelişim ve aşırı iş yükü gibi diğer ilgili değişkenlerin dahil edilmesi daha kapsamlı bir tablo sağlayabilir.
- Araştırma konunun sosyolojik ve toplumsal etkilerini araştırarak biçimde okul yöneticileri ve eğitim paydaşlarının katılımıyla genişletilebilir.
- Araştırma derinlemesine görüşlerin elde edilmesi amacıyla daha küçük grupların katılımıyla nitel olarak yürütülebilir.

- Araştırma farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilerek elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
- Demografik değişkenlerin karşılaştırılmasıyla özgün sonuçlar elde edebilmek açısından evren örneklem gruplarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akatay, A. (2009). Çalışanların örgütsel kimlik algılarının vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(16), 299-315
- Akçay, S. ve Pekel, F. O. (2017). Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3). 1174-1184
- Akten, S. (2007, Kasım). Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Trakya: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albert, S., & Whetten, D.A. (1985). Organizational identity, L. L. Cummings, & M. M. Staw (Ed.), In *Research in Organizational Behavior* (s. 263-295). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ali, G.; Awan, R.-N.; Anwar, M.N. The Moderating Effect of Organizational Identification on the Relationships between Teachers Perceived Organizational Justice and Burnout Behaviours at College Level. *NICE Res. J. 2017*, 140–162. <https://doi.org/10.51239/nrjss.v0i0.59>.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 31-52.
- Anomneze, E.A.; Ugwu, D.I.; Enwereuzor, I.K.; Ugwu, L.I. Teachers' emotional labour and burnout: Does perceived organizational support matter? *Asian Soc. Sci.* 2016, 12, 9–22. <https://doi.org/10.5539/ass.v12n2p9>.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (10/2), 69-96.
- Avanzi, L.; Schuh, S.C.; Fraccaroli, F.; van Dick, R. Why does organizational identification relate to reduced employee burnout? The mediating influence of social support and collective efficacy. *Work Stress* 2015, 29, 1–10. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1004225>.
- Avanzi, L.; Schuh, S.C.; Fraccaroli, F.; van Dick, R. Why does organizational identification relate to reduced employee burnout? The mediating influence of social support and collective efficacy. *Work Stress* 2015, 29, 1–10. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1004225>.

- Awang, Z. *A Handbook on SME: For Academicians and Practitioners*; MPWS Rich Resources, 2014.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84. 191-215.
- Barbuto, J. E. Jr., & Story, J. S. (2010). Antecedents of emotional intelligence: an empirical study. *Journal of Leadership Education*, 9(1), 144-154.
- Berberoğlu Okur, E. ve Uygun, S. (2013). Tübitak 4004 projelerinin ‘sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi’ kapsamında değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 107-133
- Beşyaprak, S. (2012). *Personel Güçlendirmenin Tükenmişlik Sendromuna Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Boakye, C.; Ampiah, J.G. Challenges and Solutions: The Experiences of Newly Qualified Teachers. *SAGE Open* 2017, 7, 2158244017706710.
<https://doi.org/10.1177/2158244017706710>.
- Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişliği ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(2), 98-108.
- Büyüksulu, A. R. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma ve endüstri 5.0*. İstanbul: Der Yayınları.
- Büyüksulu, A. R. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma ve endüstri 5.0*. İstanbul: Der Yayınları.
- Büyüksulu, A. R. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma ve endüstri 5.0*. İstanbul: Der Yayınları.
- Carton, J. S., Nowicki, S., Jr., & Balser, G. M. (1996). An observational study of antecedents of locus of control of reinforcement. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 161–175.
<https://doi.org/10.1080/01650259638600>
- Cascio, M.I.; Magnano, P.; Elastico, S.; Costantino, V.; Zapparrata, V.; Battiato, A. The Relationship among Self-Efficacy Beliefs, External Locus of Control and Work Stress in Public Setting Schoolteachers. *Open J. Soc. Sci.* 2014, 02, 149–156. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211021>.

- Cemaloğlu, Necati & Şahin, D. Erdemoğlu (2007). “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15 No:2, Ekim 2007 :465-484.
- Cheung, G.W.; Wang, C. Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: Issues and solutions. In *Academy of Management Proceedings*; Academy of Management: Briarcliff Manor, NY, USA, 2017; Volume 2017, p. 12706.
- Cüceloğlu, D. (2012). İnsan ve davranışı (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çayak, S. (2021, Mayıs). Üniversite öğrencilerinin sürdürülebilirlik kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi [Öz]. International Academic Researches For Sustainability Konferansında sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://artikelakademi.com/media/books/40.pdf>
- Çetin Akbulut, N. (2010, Ekim). Tükenmişlik Sendromu ve İş Tatmini Arasındaki İlişki. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiper, A. (2006). Tükenmişlik Sendromunun Hizmet Kalitesine Etkisi Ve Çağrı Merkezi Uygulaması. İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
- Çiper, A. (2006). Tükenmişlik Sendromunun Hizmet Kalitesine Etkisi Ve Çağrı Merkezi Uygulaması. İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği: ölçek geliştirme geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.
- Day, A.; Crown, S.N.; Ivany, M. Organisational change and employee burnout: The moderating effects of support and job control. *Saf. Sci.* 2017, 100, 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.03.004>.
- De Castro, G.B.; Jimenez, E.C. Influence of School Principal’s Attributes and 21st-Century Leadership Skills on Teachers’ Performance. *J. Humanit. Soc. Sci.* 2022, 4, 52–63. <https://doi.org/10.36079/lamintang.jhass-0402.374>.
- Demirtaş, H. Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçerol, C. (2013). Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 37-47
- Duman, T. (1991). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi). İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Elloy, D.; Patil, V. Exploring the Relationship between Organization-Based Self Esteem and Burnout: A Preliminary Analysis United States of America. *Int. J. Bus. Soc. Sci.* 2012, 3, 283–288.
- Erdem, A. R. ve Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: eğitim etiği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23, 21-30.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2010). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulları Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Eren, E. (2014). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Basım Yayım.
- Ersoy Yılmaz, S. Yazıcı, N. & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve Yönetici Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 12(24), 135-157.
- Ersoy, E. R. (2021). Sürdürülebilir eğitim politikaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Singapur örneği. Ekonomi, İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi, 3(1). 55-72.
- Fauth, B.; Decristan, J.; Decker, A.T.; Büttner, G.; Hardy, I.; Klieme, E.; Kunter, M. The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teach. Teach. Educ.* 2019, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>.
- Ford, T.G.; Olsen, J.; Khojasteh, J.; Ware, J.; Urick, A. The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *J. Educ. Adm.* 2019, 57, 615–634. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>.
- Gardner, D.C., & Warren, S.A. (1978). Careers and Disabilities: A Career Education Approach. Connecticut: Greylock Publishers.
- Gómez-Galán, J.; Vázquez-Cano, E.; Luque de la Rosa, A.; López-Meneses, E. Socio-educational impact of Augmented Reality (AR) in sustainable learning ecologies: A semantic modeling approach. *Sustainability* 2020, 12, 9116.
- Gray, E. R., & Balmer, J. M. T. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.

- Gul, B.; Khan, Y.; Bahadur, S. An Analysis of the Issue of Burn-Out of School Teachers: Looking Back, Looking Forward. *Glob. Educ. Stud. Rev.* 2021, *VI*, 235–242. [https://doi.org/10.31703/gesr.2021\(vi-ii\).23](https://doi.org/10.31703/gesr.2021(vi-ii).23).
- Gülşen, M. U. (2010). Örgütsel adalet ve kimliklenme (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Hair Jr, J.F.; Matthews, L.M.; Matthews, R.L.; Sarstedt, M. PLS-SEM or CB-SEM: Updated guidelines on which method to use. *Int. J. Multivar. Data Anal.* 2017, *1*, 107–123.
- Hays, J.; Reinders, H. Sustainable learning and education: A curriculum for the future. *Int. Rev. Educ.* 2020, *66*, 29–52.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, *17* (2), 12- 16.
- Izgar, H. (2000, Mayıs). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Bornout), Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği). Konya: Konya Selçuk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İhsan, D. Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (Ridkoö)nün Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliliği. *Psikol. Derg.* 1991, *7*, 10–17. Available online: http://www.ihsandag.gen.tr/index_dosyalar/Dag1991Rotter.pdf
- Jain, A.K.; Giga, S.I.; Cooper, C.L. Perceived organizational support as a moderator in the relationship between organisational stressors and organizational citizenship behaviors. *Int. J. Organ. Anal.* 2013, *21*, 313–334. <https://doi.org/10.1108/IJOA-Mar-2012-0574>.
- James, W. H. & Rotter, J. B. (1958) Partial and 100 percent reinforcement under chance and skills conditions. *Journal of Experimental Psychology.* *55*, 397-403.
- Karadağ, İ. (2013). Tükenmişlik İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Bir Kamu Kuruluşunda Araştırma. 18. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Karahan, Ş. (2008). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

- Kayıhan, K.S. ve Tönük, S. (2008). Sürdürülebilir temel eğitim binası tasarımı bağlamında arsa seçimi ve analizi konusunun irdelenmesi. *YTÜ Mim. Fak. EDergisi*, 3(2), 137-154.
- Keçeci Taşlı, Ö. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinin çevre bilinci oluşturmadaki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aydın örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Keleş, O. B. (2000). Eğitim yöneticilerinde sorun çözme ve denetim odağı ilişkisi (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kervancı, F. (2013). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
- Kızıllan, G. ve Canbay Türkyılmaz, Ç. (2021). Sürdürülebilir mimari yaklaşım ile tasarlanmış okul öncesi eğitim yapılarında ergonomi kavramının Bahriye Üçok Ekolojik Anaokulu örneği üzerinden incelenmesi. *Megaron*, 16(1), 53-67.
- Kızıllan, G. ve Canbay Türkyılmaz, Ç. (2021). Sürdürülebilir mimari yaklaşım ile tasarlanmış okul öncesi eğitim yapılarında ergonomi kavramının Bahriye Üçok Ekolojik Anaokulu örneği üzerinden incelenmesi. *Megaron*, 16(1), 53-67.
- Kim, J.H. Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean J. Anesthesiol.* 2019, 72, 558–569.
- Korkutan, T. B. (2018). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koustelios, A. Organizational Factors as Predictors of Teachers' Burnout. *Psychol. Rep.* 2001, 88, 627–634. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.3.627>.
- Köybaşı Şemin, F. (2022). Sürdürülebilir eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık
- Lammers, J.C.; Atouba, Y.L.; Carlson, E.J. Which Identities Matter? A Mixed-Method Study of Group, Organizational, and Professional Identities and Their Relationship to Burnout. *Manag. Commun. Q.* 2013, 27, 503–536. <https://doi.org/10.1177/0893318913498824>.

- Lee, J.C. K.; Yin, H.B. Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *J. Educ. Chang.* 2011, *12*, 25–46.
<https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>
- Leung, T.W.; Siu, O.L.; Spector, P.E. Faculty Stressors, Job Satisfaction, and Psychological Distress Among University Teachers in Hong Kong: The Role of Locus of Control. *Int. J. Stress Manag.* 2000, *7*, 121–138.
<https://doi.org/10.1023/A:1009584202196>.
- Liu, H.; Chu, W. Exploring EFL teacher resilience in the Chinese context. *System* 2022, *105*, 102752.
- Lu, M.-H.; Luo, J.; Chen, W.; Wang, M.-C. The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Curr. Psychol.* 2022, *41*, 289–297.
<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>.
- Mamatoğlu, N. Öğretmenlerde Kimliklenme ve Kimliklenmenin İşe Yönelik Tutum ve Algıları Yordayıcılığı. *Türk Psikol. Yazıları* 2008, *11*, 47–62.
- Marım, Y. (2021). Sürdürülebilirlik kavramı bağlamında Türk eğitim sistemine eleştirel bir bakış. Tüfekçi ve diğerleri (Yay. haz.). ECLSS Internationals, 11. Eurasian Conference on Language and Social Sciences, 2-3 Şubat 2021, Gjakava, Kosova, Bildiriler içinde (s. 625-646)
- Marwick, N. and Fill, C. (1997), "Towards a framework for managing corporate identity", *European Journal of Marketing*, Vol. 31 No. 5/6, pp. 396-409.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. & Leiter, M. (1996). "Maslach Burnout Inventory", 3rd. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres.
- McIntyre, T.C. The relationship between locus of control and teacher burnout. *Br. J. Educ. Psychol.* 1984, *54 Pt 2*, 235–238. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb02585.x>.
- McIntyre, T.C. The relationship between locus of control and teacher burnout. *Br. J. Educ. Psychol.* 1984, *54 Pt 2*, 235–238. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb02585.x>.
- McIntyre, T.C. The relationship between locus of control and teacher burnout. *Br. J. Educ. Psychol.* 1984, *54 Pt 2*, 235–238. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb02585.x>.

- Modebelu, M.N.; Kalu-Uche, N. Managing Teachers' Productivity Challenges for Quality Science Education. *Acad. J. Interdiscip. Stud.* 2013, 2, 119–126. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n6p119>.
- Moorhead, G. and Griffin, R.W. (1992). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. Boston: Houghton Mifflin.
- Morgan, M., Kitching, K., O'Leary, M. (2007). The psychic rewards of teaching: Examining global, national, and local influences on teacher motivation. American Educational Research Association Chicago, April 2007
- Mullins, C.H.; Gleason, F.; Wood, T.; Baker, S.J.; Cortez, A.R.; Lovasik, B.; Sandhu, G.; Cooper, A.; Hildreth, A.N.; Simmons, J.D.; et al. Do Internal or External Characteristics More Reliably Predict Burnout in Resident Physicians: A Multi-institutional Study. *J. Surg. Educ.* 2020, 77, e86–e93. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.09.024>.
- Myers, D.G. (2015). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ng-Knight, T., & Schoon, I. (2017). Can locus of control compensate for socioeconomic adversity in the transition from school to work? *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2114-2128. doi:10.1007/s10964-017-0720-6
- Nickel, J.; Crosby, S. Professional identity values and tensions for early career teachers. *Teach. Educ.* 2022, 33, 317–331. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895107>.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (2016). Foundations of locus of control. *Perceived control: Theory, research, and practice in the first*, 50, 147-170.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 40. 148-154.
- Nunnally, J.; Bernstein, I. *Psychometric Theory*, 3rd ed.; MacGraw-Hill: New York, NY, USA, 1994.
- Nunnally, J.C. An overview of psychological measurement. In *Clinical Diagnosis of Mental Disorders: A Handbook*; Springer Science & Business Media: Berlin/Heidelberg, Germany, 1978; pp. 97–146.
- Okay, A. (2013). *Kurum kimliği*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerim Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 113-116.
- Özburak, Ç. (2019). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir mimarlık kavramı: Yapılı çevre eğitimi. *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Özburak, Ç. (2019). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir mimarlık kavramı: Yapılı çevre eğitimi. *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Özçınar, M. (2011, Ağustos). Örgütlerde Yabancılaşma ile Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüner, M. (2011). Örgüt Kültürü ve Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Yozgat: Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2013). Örgütsel Davranış. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11.
- Palermo, M.; Kelly, A.M.; Krakehl, R. Physics Teacher Retention, Migration, and Attrition. *J. Teach. Educ.* 2022, 33, 368–391.
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1946638>.
- Pareek, R.B. An Assessment of Availability and Utilization of Laboratory Facilities for Teaching Science at Secondary Level. *Sci. Educ. Int.* 2019, 30, 75–81.
<https://doi.org/10.33828/sei.v30.i1.9>.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes And Cures*. Free Press.
- Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polatçı, S. Ardıç, K. & Türkan, G. (2014). Bağlılık Boyutlarının Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2).
- Ravasi D., & van Rekom, J. (2003). Key issues in organizational identity and identification theory. *Corporate Reputation Review*, 6(2), 118-132.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56–67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Russell, B. (1999). Eğitim üzerine. (N. Bezel, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

- Sabuncuoğlu, P. D. (2009). Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış. Bursa: MKM (Marmara Kitap Merkezi Yayınları).
- Sağlam Arı, G. & Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi* , 15(1), 131-148.
- Seyhan, B.Y. (2013). Üniversite öğrencilerinde inanç tarzları, denetim odağı ve psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Shi, J.; Mo, X.; Sun, Z. Content validity index in scale development. *Zhong Nan Da Xue Xue Bao. Yi Xue Ban = J. Cent. South University. Med. Sci.* 2012, 37, 152–155.
- Skaalvik, E.M.; Skaalvik, S. Teacher Stress and Coping Strategies—The Struggle to Stay in Control. *Creat. Educ.* 2021, 12, 1273–1295.
<https://doi.org/10.4236/ce.2021.126096>.
- Smith, A. C., & Mihans, J.R. (2009). Raising Issues of Student locus Of Control: Beginning A longitudinal Study. *Res. Edu.*, 81: 63-65.
- Sucuoglu, B.; Kuloglu, N. Burnout among teachers of handicapped children. *Turk Psikol. Derg.* 1996, 11.
- Sünbül, A.M. An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high school teachers. *Aust. J. Educ.* 2003, 47, 58–72.
<https://doi.org/10.1177/000494410304700105>
- Sürgen, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin denetim odağı eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu - Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri (2b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şanlı, Ö. (2014). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Şenbağcı Özer, F. (2021, Mayıs). Neuroscience for understanding and developing sustainability: neurosustainability [Öz]. International Academic Researches For Sustainability Konferansında sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://artikelakademi.com/media/books/40.pdf>

- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 89-103.
- Tas, Y.; Subaşı, M.; Yerdelen, S. The role of motivation between perceived teacher support and student engagement in science class. *Educ. Stud.* 2019, 45, 582–592. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509778>.
- Tavşan, F. ve Yanılmaz, Z. (2019). Eğitim yapılarında sürdürülebilir yaklaşımlar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (24), 359-383.
- Temel Eğinli, A. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3).
- Tozduman Yaralı, K. ve Didin, E. (2018). Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitimde etkili bir örnek: ‘Küçük Ağaç’ın eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 850-869.
- Tsang, K.K.; Wang, G.; Bai, H. Enabling School Bureaucracy, Psychological Empowerment, and Teacher Burnout: A Mediation Analysis. *Sustainability* 2022, 14, 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12).
- Turner, K. How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Aust. J. Teach. Educ.* 2019, 44, 70–88. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.5>.
- Tüzün İ. K. ve Özdoğan F. B. (2006). Örgütsel kimliğin pazar odaklılıktaki rolü. *Bandırma İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6, 89-101.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1011-1027
- Tüzün, Ş. K. (2006). Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi. *Uygulamalı bir çalışma (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50.
- Uzun, T. A study of correlations between perceived supervisor support, organizational identification, organizational citizenship behavior, and burnout

- at schools. *Eur. J. Educ. Res.* 2018, 7, 501–511. [https://doi.org/10.12973/eu-
jer.7.3.501_](https://doi.org/10.12973/eu-
jer.7.3.501_)
- Van Riel, C. and Balmer, J. (1997), Corporate identity: the concept, its measurement and management”, *European Journal of Marketing*, Vol. 31 No. 5/6, pp. 340-55.
- Whetten, D. A. (2006). Albert and Whetten revisited: Strengthening the concept of organizational identity. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 219-234.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 223-229.
- Yıldırım, G. (2020). Sürdürülebilirlik konusundaki eğitim araştırmalarının tematik olarak incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 70-106.
- Yüksel, B. (2009). Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Zhang, X.; Cheng, X.; Wang, Y. How Is Teacher Job Satisfaction Influenced by Their Professional Collaboration? Evidence from Pisa 2015 Data. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 1137. https://doi.org/10.3390/ijerph20021137_

Ekler

Ek 1. Ölçekler

Sayın katılımcı,

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin tükenmişliğini, bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçlı olarak kullanılacağından, lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyup size uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan cevaplandırınız. Sorulara vereceğiniz içten, samimi ve doğru cevaplar, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yapacağınız yardım için şimdiden teşekkür ederiz.

Batuhan Biçentürk

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması

Doktora Programı Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:.....

Toplam hizmet süreniz: 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl ()

11-15 yıl () 16- 20 yıl () 21 ve üzeri ()

Bulduğunuz okuldaki hizmet süreniz:

Branşınız:.....

Bulduğunuz okul türü: Lise () Kolej () Fen lisesi () Meslek lisesi ()

Mezuniyet dereceniz: Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Aşağıda, kişilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak hangi sıklıkta hissettiğinizi size uyan seçeneğe işaret koyarak belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum	1	2	3	4	5
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Sabah kalktığımda, bir gün daha bu işi kaldırabileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere, sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	1	2	3	4	5
6. Bugün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	1	2	3	4	5
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	1	2	3	4	5
8. Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	1	2	3	4	5
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	1	2	3	4	5

12.	Çok şeyler yapabilecek güçteyim	1	2	3	4	5
13.	İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
14.	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
15.	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	1	2	3	4	5
16.	Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	1	2	3	4	5
17.	İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.	1	2	3	4	5
18.	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.	1	2	3	4	5
19.	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	1	2	3	4	5
20.	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
21.	İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	1	2	3	4	5
22.	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.	1	2	3	4	5

Rotter Denetim Odağı Ölçeği

Bu anket, toplumumuzdaki bazı önemli olayların farkı insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddede “a” ya da “ b “ harfiyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz. Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz ve yada doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Bu anket bazı durumlara ilişkin, kişisel inançlarla ilgilidir, bunun için **“doğru”** ya da yanlış cevap diye bir durum söz konusu değildir.

1. a) Ana babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar çok problemlili oluyor.

b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşan serbest bırakılmalarıdır.

2. a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.

b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.

3. a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.

b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.

4. a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görenen.

b) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.

5. a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.

b) Öğrencilerin çoğu, notların tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.

6. a) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.

b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.

7. a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.

b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.

8. a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinden en önemli rolü kalıtım oynar.

b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.

9. a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.

b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmemekten daima daha iyidir.

10. a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz

b) Sınav sorulan derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki çalışmanın anlamı kalmıyor.

11. a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda ya hiç ya da çok küçük payı vardır.

b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.

12. a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.

b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir. Ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.

13. a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.

Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi yada kötü şansa bağlıdır.

14. a) Hiçbir yönü iyi olmayan insanlar vardır.

b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.

15. a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.

b) Çoğu durumda, yazı tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.

16. a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.

b) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur yada çok azdır.

17. a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz, anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyız.

b) İnsanlar, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.

18. a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.

b) Aslında “şans” diye bir şey yoktur.

19. a) İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir.

b) Genelde en iyisi insanının hatalarını örtbas etmesidir.

20. a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur

b) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğuna bağlıdır.

21. a) Uzun vadede yaşamımızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.

b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.

22. a) Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.

b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur

23. a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlamıyorum.

b) Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.

24. a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.

b) İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.

25. a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim

b) Şans ya da talihin yaşamında önemli bir rol oynadığına inanmam.

26. a) İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.

b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırsa hoşlanırlar.

27. a) Okullarda atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.

b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.

28. a) Başıma ne gelmişse kendi yaptıklarımındandır.

b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.

29. a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.

b) Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

Öğretmenler için Örgütsel Kimlik Ölçeği

	Hiç doğru değil	Doğru değil	Biraz doğru	Doğru	Oldukça doğru	Tamamen doğru
1. İyi bir öğretmen olmayı sağlayan şeye sahibim.	1	2	3	4	5	6
2. Öğretmek için iyi özelliklere sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
3. Genellikle kendimden memnunum.	1	2	3	4	5	6
4. Öğretmen olarak kendimi başarısız görüyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Derslerime baktığımda onur duyulacak bir şey yok.	1	2	3	4	5	6
6. Öğretmenlerle kendimi özdeşleştiriyorum.	1	2	3	4	5	6
7. Diğer öğretmenler gibi düşünüyorum ve davranıyorum.	1	2	3	4	5	6
8. Öğretmenlere baktığımda onur duyulacak pek az şey var.	1	2	3	4	5	6
9. Genel olarak öğretmenlere çok az saygım var.	1	2	3	4	5	6
10. İleride öğretmen olarak çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
11. Öğretmen olduğum için çoğu kez pişmanım.	1	2	3	4	5	6
12. Başka bir mesleki gruba ait olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6

13	Genelde öğretmen olarak kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
14	Öğretmen olarak kendimi iyi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
15	Her durumda şimdiki okulumun çalışanlarıyla birlikte olmayı tercih ederim	1	2	3	4	5	6
16	Şimdiki grubumda kendimi çok iyi hissetmiyorum.	1	2	3	4	5	6
17	Başka bir okulda olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6
18	Öğretmenlik mesleğinin iyi bir ünü olmasına katkıda bulunduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
19	Öğretmenlikte işbirlikçi bir meslek çalışanıyım.	1	2	3	4	5	6

Ek 2:

İntihal Raporu

tez-18-01

ORIGINALITY REPORT

11 %	9 %	1 %	7 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	acikbilim.yok.gov.tr Internet Source	5 %
2	Submitted to Kirsehir Ahi Evran Universitesi Student Paper	1 %
3	www.jirte.org Internet Source	1 %
4	Submitted to Istanbul Aydin University Student Paper	1 %
5	Submitted to Mersin Āniversitesi Student Paper	1 %
6	openaccess.ogu.edu.tr:8080 Internet Source	1 %
7	core.ac.uk Internet Source	<1 %
8	acikarsiv.ankara.edu.tr Internet Source	<1 %
9	Submitted to Yildirim Beyazit Universitesi Student Paper	<1 %

Ek 3:**Etik Beyan Formu**


YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

01.02.2023

Sayın Batuhan Biçentürk


Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2023/922 proje numaralı ve **"Ortaöğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Denetim Odağı ve Örgütsel Kimliğin İlişkisi"** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.



Prof. Dr. Aşkın KIRAZ

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Koordinatörü

Ek 4:**Milli Eğitim Bakanlığı İzin Beyanı**



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06-23/E.6504 10 Nisan 2023

Konu : Batuhan Biçentürk'ün Anket
Başvurusu Hk.

Sayın Batuhan BİÇENTÜRK


İlgi : 10 Nisan 2023 tarihli ve TTD.0.00-174/06-23/E.900 sayılı yazınız.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün ilgi yazısı uyarınca "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Denetim odağı ve Örgütsel Kimliğin İlişkisi" konulu ölçek sorularının gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Ancak soruları uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, soruların hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Soruları uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

 e-İmza
Cengiz Topel UZUN
Daire Müdürü

Not: 91/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile oluşturulmuştur.

MİT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa İlgi için: Pinar CANTURK
İ.D.Başkatip

Ek 5:

Özgeçmiş