**Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme İle Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki[[1]](#footnote-1)**

**Mehmet OKAN**

Maarif Müfettişi

Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

mokan45@hotmail.com

0505 776 89 07

**Kürşad YILMAZ**

Doç. Dr.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

kursadyilmaz@gmail.com

0532 545 69 56

**Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme İle Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki[[2]](#footnote-2)**

**Mehmet OKAN[[3]](#footnote-3) ve Kürşad YILMAZ[[4]](#footnote-4)**

**Özet**

Bu çalışmada kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların psikolojik güçlendirme ve tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişip değişmediği de araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde, Kütahya il merkezinde görev yapan ve oransız küme örnekleme tekniği ile belirlenmiş olan 340 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler; t-testi, ANOVA ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcılar kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak olumlu bir görüşe sahiptir. Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri cinsiyete, kıdeme, branşa, okul türüne ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Katılımcılar düşük düzeylerde tükenmişlik hissetmektedir. Katılımcıların duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri cinsiyete; kişisel başarısızlık hissi boyutundaki görüşleri kıdeme; duygusal tükenme; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri branşa ve okul türüne; duyarsızlaşma boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Katılımcıların, birey merkezli güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların ilişkisel güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olmaktadır.

***Anahtar Sözcükler:*** Psikolojik güçlendirme, tükenmişlik, öğretmenler

**The relationship between the psychological empowerment and burnout levels of teachers in public schools**

**Abstract**

In this study, it was aimed to determine the relationship between the psychological empowerment and the burnout of teachers in public schools. In the study, it was also examined whether the participants' opinions on psychological empowerment and burnout varied according to the gender, seniority, branch, school type, and number of teachers in the school. The study was designed in survey model. In the sample of the study, there are 340 teachers who work in the center of Kütahya province and determined by disproportionate cluster sampling technique. Data of the study were collected by using the Psychological Empowerment Scale (Spreitzer, 1995) and the Maslach Burnout Scale (Maslach & Jackson, 1981). Descriptive statistics; t-test, ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used in the analysis of the data. According to the findings, participants have a positive opinion about psychological empowerment in public schools. Participants’ opinions on individual-centered empowerment, relational empowerment and psychological empowerment do not vary according to the gender, seniority, branch, school type and number of teachers in the school. Participants feel low levels of burnout. Participants' opinions on the depersonalization and personal accomplishment dimensions vary according to the gender; opinions on personal accomplishment dimension vary according to the seniority; opinions on the emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment dimensions vary according to the branch and school type; opinions on the depersonalization dimension vary according to the number of teachers in the school. There is a low level and in the opposite direction relationship between participants’ opinions on individual-centered empowerment and opinions on emotional exhaustion and depersonalization. However, there is a moderate level and in the same direction relationship between participants’ opinions on individual-centered empowerment and opinions on personal accomplishment. There is a low level and in the opposite direction relationship between participants’ opinions on relational empowerment and opinions on emotional exhaustion but there is a low level and in the same direction relationship between participants’ opinions on relational empowerment and opinions on personal accomplishment. There is a low level and in the opposite direction relationship between participants’ opinions on psychological empowerment and opinions on emotional exhaustion and depersonalization but there is a moderate level and in the same direction relationship between participants’ opinions on psychological empowerment and opinions on personal accomplishment. Accordingly, while the participants’ positive opinions on psychological empowerment and its sub-dimensions increase there is a decrease in the burnout levels of the participants.

***Key Words:*** Psychological empowerment, burnout, teachers

**Giriş**

Son yıllarda çalışanların güçlendirilmesi konusuna verilen önemin arttığı görülmektedir. Bu artışta örgütlerdeki iş ilişkilerinin ve örgütsel davranışın niteliğinin değişmesi etkili olmuştur. Özellikle çalışanların güçlendirilmesinin çalışanların performansları, motivasyonları ve iş doyumları üzerindeki olumlu etkisi olduğu düşüncesi; günümüzde çalışanların risk ve inisiyatif almasının artan önemi, güçlendirme konusuna daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Çalışanların güçlendirilmesi denildiğinde, akla ilk önce “yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme, eğitme ve takım çalışması” gibi yollarla çalışanların karar verme yetkilerinin artırılması ve çalışanların geliştirilmesi (Vogt ve Murrell, 1990, s. 8) gelmektedir. Güç verilerek yetkilendirilen çalışanlar, kendilerini motive olmuş hissetmekte, iş tatminleri, bilgi ve yeteneklerine olan güvenleri artmakta, inisiyatif kullanarak harekete geçmek, kaynaklara erişmek veya karar almak arzusu duymaktadırlar (Koçel, 2010).

Güçlendirme konusunda sadece gücün çalışana devredilmesi yetmemektedir. Güçlendirmeyi çalışanın nasıl algıladığı da önemlidir. Bu algı psikolojik güçlendirme kavramını gündeme getirmektedir. Psikolojik güçlendirme, yönetsel uygulamalardan farklılaşarak çalışanların güçlendirme uygulamalarına yönelik algıları ve yaşadıkları tecrübeler (Arslantaş, 2007, s.1) ile ilgilidir. Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirmeyi “anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki” alt boyutlarında incelemiştir. *Anlamlılık*, bir iş rolünün gerekleri ile kişinin inançları, değerleri ve davranışları arasındaki uygunluk (Hackman ve Oldham, 1980, s. 89) ile ilgiliyken *yeterlilik,* iş ile ilgili etkinlikleri yerine getirmek için gerekli olan yetenek ile kişinin kendi kapasitesine dönük inancıdır (Spreitzer, 1995, 1996). *Özerklik,* çalışanın bir faaliyeti başlatma, sürdürme, devamlılığını sağlama ve gereken hallerde inisiyatif kullanabilme serbestisine sahip olması (Çöl, 2004); *etki* ise kişinin işi ile ilgili stratejik, yönetimsel ve işlevsel çıktıları etkileyebilme düzeyidir (Spreitzer, 1995, s. 1443-1444).

Spreitzer’in (1995) bu boyutları belirlemek amacı ile geliştirdiği ölçek, Odabaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve iki boyutlu bir yapı belirlenmiştir. Bu boyutlar “birey merkezli güçlendirme” ve “ilişkisel güçlendirme” olarak isimlendirilmiştir. *Birey merkezli güçlendirme,* yapılan işin, çalışan için önemli ve anlamlı olması ve çalışanın işini iyi yapmak için gerekli olan beceri, yetenek ve kapasiteye sahip olduğuna inanması ile ilgilidir. *İlişkisel güçlendirme* ise çalışanın okulunda olup bitenleri etkileyecek derecede söz sahibi olması; işini nasıl yapacağı konusunda karar verebilmesi; işini serbestçe yapabilmesi konusunda fırsata sahip olması ile ilgilidir. Odabaş (2014) geçerlik güvenirlik çalışmalarını öğretmenler üzerinde yaptığından, bu çalışmada bu yapının kullanılması tercih edilmiştir.

Psikolojik güçlendirme, güçlendirmenin nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan, bu algıyı etkileyebilecek ya da bu algıdan etkilenebilecek birçok değişkenden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda alanyazında psikolojik güçlendirme ile birçok değişkenin ilişkisi araştırılmıştır. Türkiye’de eğitim örgütlerinde psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık (Odabaş, 2014) ve örgütsel vatandaşlık (Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci, 2016) gibi değişkenlerin ilişkisi araştırılmıştır. Ancak psikolojik güçlendirme ile tükenmişlik ilişkisini konu edinen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Maslach ve Jackson’a göre (1981) tükenmişlik “işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan ve bundan kaynaklı olarak yoğun duygusal taleplere maruz kalan kişilerde görülen bir sendromdur”. Bu sendromda fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk ve çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansıması görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu sendromu yaşayan kişilerde, işi savsaklama, işi aksatma, çalışılan ortamdan uzaklaşma, işe gelmemeler veya geç gelmeler, işi bırakma eğilimi, iş ve iş dışındaki insan ilişkilerinde bozulma, aile yaşamında sorunlar, düşük performans, örgütsel bağlılıkta azalma, sağlık problemleri, ani öfke, paranoya, öz saygıda azalma, depresyon, uykusuzluk, ilaç ve alkol kullanımı gibi durumlar görülebilmektedir (Izgar, 2001; Sürgevil, 2006).

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach tarafından yapılmıştır. Ona göre tükenmişlik “işi gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olanlarda görülen “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı” şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmıştır (Sürgevil, 2006). *Duygusal tükenme*; bireyin psikolojik olarak duygusal kaynaklarının zamanla artarak azaldığını hissetmesidir. *Duyarsızlaşma*; bireyin duygusal kaynaklarının azalması sonucu ortaya çıkan, birlikte çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutum, duygu ve davranışlar geliştirmesidir. *Kişisel başarısızlık hissi* ise; depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak açıklanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Bu araştırmanın amacı, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin, tükenmişlik ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin, tükenmişlik ile ilgili görüşleri cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile tükenmişlik ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

**Yöntem**

**Araştırma modeli**

Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

**Evren ve örneklem**

Bu araştırmanın evreni olan Kütahya il merkezinde toplam 2512 öğretmen görev yapmaktadır. Örnekleme girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 334 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede 350 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 340 tanesi ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenler ile ilgili bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Öğretmenler İle İlgili Demografik Bilgiler (n=340)*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Değişken | Düzey | n | % |
| Cinsiyet | Kadın | 169 | 49,7 |
| Erkek | 171 | 50,3 |
| Kıdem | 1-10 yıl | 93 | 27,4 |
| 11-20 yıl | 146 | 42,9 |
| 21-30 yıl | 69 | 20,3 |
| 31 yıl ve üstü | 30 | 8,8 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 80 | 23,5 |
| Branş Öğretmeni | 260 | 76,5 |
| Okuldaki Öğretmen Sayısı | 25 ve altı  | 102 | 30,0 |
| 26-50 öğretmen | 155 | 45,6 |
| 51 ve üstü | 83 | 24,4 |
| Okul Türü | İlkokul | 80 | 23,5 |
| Ortaokul | 175 | 51,5 |
| Lise | 85 | 25,0 |

Tablo 1’de de görüldüğü üzere katılımcıların 169’u kadın, 171’i erkektir. Katılımcıların çoğunluğu branş öğretmeni (% 76,5); eğitim fakültesi mezunudur (% 68,5). Öğretmenlerin 80’i ilkokullarda (% 23,5), 175’i ortaokullarda (% 51,5), 85’i ise liselerde (% 25,0) görev yapmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981) ile toplanmıştır.

*Psikolojik Güçlendirme Ölçeği* (Spreitzer, 1995) Odabaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek, “anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki” alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir boyutta üç ifade yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutları, kendi içlerinde değerlendirilerek her bir boyut için sonuçlar alınabildiği gibi, tüm boyutların toplanmasıyla da toplam psikolojik güçlendirme puanı elde edilmektedir. Psikolojik güçlendirme ölçeği, 5’li Likert cevap ölçeği ile derecelendirilmiştir. Buna göre katılımcılardan, psikolojik güçlendirme ile ilgili ifadelere katılma düzeylerini “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Belirtilen yüksek değerler; yüksek psikolojik güçlendirme algısına işaret etmektedir. Faktör analizi sonucunda maddelerin Spreitzer’in ölçeğinde belirtilen 4 boyuta yerleşmediği, 2 boyutta yer aldığı görülmüştür. Bu 2 faktör; madde özellikleri ortak olan özellikler açısından değerlendirilerek “birey merkezli güçlendirme” ve “ilişkisel güçlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Faktör yapısı, ölçüm modeli içerisindeki varyansın % 76,17’sini açıklamaktadır. Her bir alt boyuta uygulanan güvenirlik analizleri .70’in üzerinde alfa değerleri vermiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90’dır (Odabaş, 2014).

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen *Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin* Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçek; Duygusal Tükenme (9 madde), Duyarsızlaşma (5 madde) ve Kişisel Başarısızlık Hissi (8 madde) olmak üzere üç alt boyut, 22 Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler; “0-Hiçbir zaman, 1-Çok nadir, 2-Bazen, 3-Çoğunlukla ve 4-Her zaman” şeklinde yanıtlanmaktadır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumlu, Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçekten toplam puan elde edilememektedir. Her alt boyut için ayrı ayrı puan hesaplanmaktadır (Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007).

Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumsuzluğu çağrıştırdığından bu boyutlardaki maddelerin olumsuz cümle köklerine sahip olması tükenmişlik ölçeği için olumlu kabul edilmektedir. Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutu ise tükenmişlik ölçeği içerisinde olumsuz bir durum olarak kabul edildiği için buradaki maddeler cümle kökleri olumlu olmasına rağmen olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında yüksek puan, Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutunda ise düşük puan tükenmişliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Orta düzeyde tükenmişlik, her üç alt boyut için de orta düzey puanları yansıtırken, düşük düzeyde tükenmişlik Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük ve Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutunda yüksek puanları yansıtmaktadır (Çapri, 2006). Ergin (1992) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışmasında hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Duygusal Tükenme için 0.83, Duyarsızlaşma için 0.72 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için 0.67’dir (Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007). Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre Duygusal Tükenme için 0.87, Duyarsızlaşma için 0.70 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için 0.78’dir.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel istatistikler; t-testi, ANOVA ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Psikolojik güçlendirme ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: “1.00-1.79: Hiç”, “1.80-2.59: Az”, “2.60-3.39: Orta”, “3.40-4.19: Tam,”, “4.20-5.00: Çok”. Tükenmişlik ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde ise şu aralıklar kullanılmıştır: “0.00-0.79: Hiçbir Zaman”, “0.80-1.59: Çok Nadir”, “1.60-2.39: Bazen”, “2.40-3.19: Çoğunlukla,”, “3.20-4.00: Her Zaman”. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için kullanılan parametrik testlerden Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniğinden elde edilen “r” değerleri, 0.29’dan az ise düşük, 0.30-0.69 aralığında ise orta, 0.70-1.00 aralığında ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

**Bulgular**

Bu kısımda ilk önce, katılımcıların kamu okullarında psikolojik güçlendirme ve öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Daha sonra bu görüşler çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış ve iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

 Katılımcılar kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak olumlu bir görüşe (AO=4,25, S=0,51-Çok) sahiptir. Katılımcıların, psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutundaki görüşleri (AO=4,53, S=0,53-Çok) ilişkisel güçlendirme boyutundaki görüşlerine (AO=3,98, S=0,65-Orta) göre daha olumludur.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [t(338)=0,69, p>.05]; ilişkisel güçlendirme [t(338)=1,78, p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [t(338)=0,77, p>.05] görüşleri *cinsiyete* göre değişmemektedir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [F(3-337)=0,22; p>.05]; ilişkisel güçlendirme [F(3-337)=1,66; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [F(3-337)=0,94; p>.05] görüşleri *kıdeme* göre değişmemektedir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [t(338)=0,86, p>.05]; ilişkisel güçlendirme [t(338)=1,00, p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [t(338)=1,08, p>.05] görüşleri *branşa* göre değişmemektedir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [F(2-337)=0,97; p>.05]; ilişkisel güçlendirme [F(2-337)=1,71; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [F(2-337)=0,68; p>.05] görüşleri *okul türüne* göre değişmemektedir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [F(2-339)=2,17; p>.05]; ilişkisel güçlendirme [F(2-339)=0,73; p>.05] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [F(2-339)=0,58; p>.05] görüşleri *okuldaki öğretmen sayısına* göre değişmemektedir.

Katılımcılar, duygusal tükenme (AO=1,42, S=0,73), duyarsızlaşma (AO=0,91, S=0,81) ve kişisel başarısızlık hissi (AO=2,79, S=0,58) boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 2’de katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

*Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=340)*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puanlar* | *Cinsiyet* | *n* | *AO* | *S* | *sd* | *t* | *p* |
| Duygusal Tükenme | 1. Kadın | 168 | 1,42 | 0,66 | 337 | 0,04 | .96 |
| 2. Erkek | 171 | 1,41 | 0,79 |
| Duyarsızlaşma | 1. Kadın | 169 | 0,81 | 0,73 | 337 | 2,37 | .01 |
| 2. Erkek | 171 | 1,02 | 0,88 |
| Kişisel Başarısızlık Hissi | 1. Kadın | 169 | 2,73 | 0,56 | 337 | 2,00 | .04 |
| 2. Erkek | 171 | 2,85 | 0,59 |

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [t(338)=0,86, p>.05] boyutundaki görüşleri cinsiyete göre değişmemekte, ancak duyarsızlaşma [t(338)=1,00, p<.05] ve kişisel başarısızlık hissi [t(338)=1,08, p<.05] boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğretmenler (AO=1,02, S=0,88) kadın öğretmenlere (AO=0,81, S=0,73) göre daha fazla tükenmişlik hissetmektedir. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda ise tersine kadın öğretmenler (AO=2,73, S=0,56) erkek öğretmenlere (AO=2,85, S=0,59) göre daha fazla tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 3’te katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması (n=340)*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puanlar* | *Kıdem* | *n* | *AO* | *S* | *sd* | *F* | *p* | *Anlamlı Fark (Sidak)* |
| Duygusal Tükenme | 1. 1-10 yıl | 93 | 1,38 | 0,64 | 3-336 | 0,45 | .71 | - |
| 2. 11-20 yıl | 146 | 1,43 | 0,76 |
| 3. 21-30 yıl | 68 | 1,48 | 0,71 |
| 4. 31 yıl + | 30 | 1,32 | 0,87 |
| Duyarsızlaşma | 1. 1-10 yıl | 93 | 0,94 | 0,68 | 3-336 | 0,23 | .87 | - |
| 2. 11-20 yıl | 146 | 0,88 | 0,82 |
| 3. 21-30 yıl | 69 | 0,91 | 0,87 |
| 4. 31 yıl + | 30 | 1,01 | 1,03 |
| Kişisel Başarısızlık Hissi | 1. 1-10 yıl | 93 | 2,66 | 0,48 | 3-336 | 8,06 | .00 | 1-42-43-4 |
| 2. 11-20 yıl | 146 | 2,75 | 0,60 |
| 3. 21-30 yıl | 69 | 2,88 | 0,63 |
| 4. 31 yıl + | 30 | 3,21 | 0,42 |

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [F(3-336)=0,45; p>.05] ve duyarsızlaşma [F(3-336)=0,23; p>.05] boyutlarındaki görüşleri kıdeme göre değişmemekte, ancak kişisel başarısızlık hissi [F(3-336)=8,06; p<.05] boyutundaki görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutundaki istatiksel farklılık görece olarak, en düşük tükenmişliği hisseden, “31 yıl ve üstünde” kıdeme sahip öğretmenler (AO=3,21, S=0,42) ile diğer kıdem grupları arasındadır. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda ise düşük puan tükenmişliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Tablo 4’te katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin branşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

*Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (n=340)*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puanlar* | *Branş* | *n* | *AO* | *S* | *sd* | *t* | *p* |
| Duygusal Tükenme | 1. Sınıf | 80 | 1,21 | 0,63 | 337 | 2,92 | .00 |
| 2. Branş | 259 | 1,48 | 0,75 |
| Duyarsızlaşma | 1. Sınıf | 80 | 0,64 | 0,67 | 337 | 3,43 | .00 |
| 2. Branş | 260 | 1,00 | 0,84 |
| Kişisel Başarısızlık Hissi | 1. Sınıf | 80 | 3,00 | 0,58 | 337 | 3,72 | .00 |
| 2. Branş | 260 | 2,73 | 0,56 |

Tablo 4’te de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [t(337)=2,92, p<.05]; duyarsızlaşma [t(337)=3,43, p<.05] ve kişisel başarısızlık hissi [t(337)=3,72, p<.05] boyutlarındaki görüşleri branşa göre değişmektedir. Branş öğretmenleri bütün boyutlarda sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 5’te katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

*Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (n=340)*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puanlar* | *Okul Türü* | *n* | *AO* | *S* | *sd* | *F* | *p* | *Anlamlı Fark (Sidak)* |
| Duygusal Tükenme | 1. İlkokul | 80 | 1,21 | 0,63 | 2-338 | 4,88 | .00 | 1-21-3 |
| 2. Ortaokul | 174 | 1,44 | 0,64 |
| 3. Lise | 85 | 1,55 | 0,93 |
| Duyarsızlaşma | 1. İlkokul | 80 | 0,64 | 0,67 | 2-339 | 8,91 | .00 | 1-21-32-3 |
| 2. Ortaokul | 175 | 0,91 | 0,69 |
| 3. Lise | 85 | 1,17 | 1,06 |
| Kişisel Başarısızlık Hissi | 1. İlkokul | 80 | 3,00 | 0,58 | 2-339 | 8,73 | .00 | 1-2 |
| 2. Ortaokul | 175 | 2,68 | 0,55 |
| 3. Lise | 85 | 2,82 | 0,58 |

Tablo 5’te de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [F(2-338)=4,88; p<.05]; duyarsızlaşma [F(2-339)=8,91; p<.05] ve kişisel başarısızlık hissi [F(2-339)=8,73; p<.05] boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında en yüksek tükenmişliği lise öğretmenleri hissederken, kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda en yüksek tükenmişliği ortaokul öğretmenleri hissetmektedir. Tablo 6’da katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

*Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=340)*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puanlar* | *Okuldaki Öğretmen Sayısı* | *n* | *AO* | *S* | *sd* | *F* | *p* | *Anlamlı Fark (Sidak)* |
| Duygusal Tükenme | 1. 25 ve altı | 102 | 1,32 | 0,66 | 2-338 | 2,24 | .10 | - |
| 2. 26-50 | 154 | 1,41 | 0,70 |
| 3. 51 ve üstü | 83 | 1,55 | 0,85 |
| Duyarsızlaşma | 1. 25 ve altı | 102 | 0,82 | 0,74 | 2-338 | 4,21 | .01 | 1-32-3 |
| 2. 26-50 | 155 | 0,85 | 0,77 |
| 3. 51 ve üstü | 83 | 1,14 | 0,94 |
| Kişisel Başarısızlık Hissi | 1. 25 ve altı | 102 | 2,81 | 0,65 | 2-338 | 0,73 | .47 | - |
| 2. 26-50 | 155 | 2,81 | 0,51 |
| 3. 51 ve üstü | 83 | 2,72 | 0,60 |

Tablo 6’da da görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [F(2-338)=2,24; p>.05] ve kişisel başarısızlık hissi [F(2-338)=0,73; p>.05] boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemekte ancak duyarsızlaşma [F(2-338)=0,23; p<.05] alt boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstünde olan okullarda görev yapan öğretmenler, görece olarak daha az sayıda öğretmene sahip olan diğer okullara göre daha yüksek tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 7’de katılımcıların kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile tükenmişlik ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

*Katılımcıların Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme İle İlgili Görüşleri İle Tükenmişlik İle İlgili Görüşleri Arasındaki İlişki*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Duygusal Tükenme | Duyarsızlaşma | Kişisel Başarısızlık Hissi |
| Birey Merkezli Güçlendirme | -.16\*\* | -.18\*\* | .34\*\* |
| İlişkisel Güçlendirme | -.23\*\* | -.08 | .23\*\* |
| Psikolojik Güçlendirme Toplam Puan | -.23\*\* | -.15\*\* | .33\*\* |

\*\*p<.01

Tablo 7’de de görüldüğü gibi katılımcıların birey merkezli güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ile ilgili görüşleri (r=-.16, p<.01) ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri (r=-.18, p<.01) arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde (r=.34, p<.01) anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların birey merkezli güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ile ilgili görüşleri (r=-.23, p<.01) arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde ve aynı yönde (r=.23, p<.01) istatiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre katılımcıların ilişkisel güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ile ilgili görüşleri (r=-.23, p<.01) ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri (r=-.15, p<.01) arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde (r=.33, p<.01) anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada kamu okullarından psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve tükenmişlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında öğretmenlerin görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak ise psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Buna göre, öğretmenler kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak yüksek düzeyde ve olumlu bir görüşe sahiptir. Odabaş (2014) ve Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) de yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak yüksek düzeyde ve olumlu bir algıya sahip olduğunu belirlemiştir. Güçlendirilmiş çalışanların örgütlerde, kaliteyi yükselten karar aldığı, öz etki duygusunun pekiştiği, sonuçları sahiplenme gibi katkılar sağladıkları (Klagge, 1998, s. 548-559) ve örgüte bağlılık duydukları (Niehoff, Enz ve Grover, 1990; Mowday, 1998; Sigler ve Pearson, 2000) düşünüldüğünde bu durum okullar açısından oldukça önemli bir durumdur. Öğretmenlerin kendilerini, çalıştıkları okulda psikolojik yönden güçlü hissetmesi mutlaka performanslarına olumlu yönde yansıyacaktır. Öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı ve stresli bir meslek olduğu düşünüldüğünde bu olumlu bir durum olabilir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *cinsiyete* göre *değişmemektedir*. Odabaş (2014) araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlememişken, Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) araştırmalarında öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin *cinsiyete* anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Wang ve Zhang (2012) da araştırmalarında Çinli öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre istatiksel olarak farklılaştığını belirlemiştir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *kıdeme* göre *değişmemektedir*. Odabaş (2014) ve Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) de araştırmalarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Buna göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *branşa* göre *değişmemektedir*. Sınıf öğretmenleri bütün boyutlarda branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir güçlendirme hissetmesine rağmen, aradaki fark istatiksel olarak anlamlı değildir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *okul türüne* göre *değişmemektedir*.Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) araştırmalarında öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin *okul türüne* göre bazı boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmaya göre, ilkokul öğretmenlerinin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanları; ortaokul öğretmenlerin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanlarından ve lise öğretmenlerinin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanlarından daha yüksektir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *okuldaki öğretmen sayısına* göre *değişmemektedir*. Buna göre katılıcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin okul büyüklüğünden etkilenmediği söylenebilir.

Kamu okullarında görev yapan öğretmenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik hissetmektedir. Daha önce yapılan farklı araştırmalarda da (Platsidou, 2010; Tuna ve Çimen, 2013; Yeğin, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlik iletişim temelli, duygu yoğun bir meslek olsa da, araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak çok yüksek düzeyde bir tükenmişlik hissetmemektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki görüşleri *cinsiyete* göre değişmemekte, ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenler, kişisel başarısızlık hissi boyutunda ise kadın öğretmenler daha fazla tükenmişlik hissetmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda, cinsiyete göre fark belirleyen araştırmalar olduğu gibi fark belirlemeyen araştırmalar da vardır. Cinsiyet değişkeni ile yapılan araştırmalar her zaman tutarlı sonuçlar vermemektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki görüşleri kıdeme göre değişmemekte, ancak kişisel başarısızlık hissi boyutundaki görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kişisel başarısızlık hissi boyutunda en düşük tükenmişliği, kıdemi 31 ve üstünde olan öğretmenler hissederken, diğer gruplar görece olarak daha düşük düzeylerde tükenmişlik hissetmektedir. Bakioğlu (1996 Akt: Bakioğlu ve Korumaz, 2014) öğretmenlerin kariyer evrelerini “giriş, durulma, deneyci, uzmanlık ve sakinlik” olmak üzere beş kariyer evresinde incelemektedir. Buna göre Kıdemi 31 yıl ve üstünde olan öğretmenler sakinlik evresi içerisinde düşünülebilir. Bakioğlu’na göre (1996 Akt: Bakioğlu ve Korumaz, 2014) bu evrede bulunan öğretmenlerin kariyerlerinde geleceğe yönelik bir beklenti kalmamakta, enerji ve coşkularında bir azalma olmakta, ancak bunca yıllık bir deneyimden sonra kendine güven ve kendini kabul gibi özelikler ile bir rahatlık hissetmektedirler. Kıdemi 31 ve üstünde olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde bir tükenmişlik hissetmesinin sebebi bu olabilir.

Kamu okullarındaki öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri branşa göre farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir tükenmişlik hissetmektedir. Branş öğretmenlerinin daha çok ortaokullarda ve liselerde görev yapıyor olması bu farklılığı nedeni olabilir. Okul türüne göre yapılan karşılaştırmada, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre farklılaşması bu durumu açıklayabilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında lise öğretmenleri; kişisel başarısızlık hissi boyutunda ise ortaokul öğretmenleri daha yüksek tükenmişlik hissetmektedir. Ortaokul ve lise gibi okullarda, öğretmenlerin daha çok sorun ile karşılaşması, bu okullarda merkezi sınavlara dayalı yıkıcı rekabetin daha çok hissedilmesi gibi sebepler, öğretmenlerin tükenmişlik algısını artırabilir.

Katılımcıların duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmazken, duyarsızlaşma boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Duyarsızlaşma boyutundaki en yüksek tükenmişliği öğretmen sayısı 51 ve üstünde olan okulların öğretmenleri hissetmektedir. Bu okullar diğer okullara göre daha büyük okullardır ve bu okullardaki öğrenci sayısı da görece olarak daha fazladır. Büyük okulların en önemli sınırlılıklarından biri, disiplin sorunlarının daha çok (Işık, 2011) olma ihtimalidir. Bu okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da fazla olabilmektedir (Işık, 2011). Bu durumlar öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik hissetmesine sebep olabilir.

Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin, birey merkezli güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yaşadıkları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi de azalmaktadır. Ancak aradaki ilişki düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yaşadıkları duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi azalmaktadır. Ancak aradaki ilişki düşük düzeydedir.

Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yaşadıkları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi de azalmaktadır. Ancak aradaki ilişki düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin, kamu okullarında olumlu bir psikolojik güçlendirme algısına sahip olması okullar açısından iyi bir durum olsa da bu durumun devamlılığı önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olumlu algıları arttıkça, onlardaki tükenmişlik duygusu azalmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerini devam ettirecek ve geliştirecek uygulamalar yapılmalıdır. Bu araştırmada psikolojik güçlendirme ile tükenmişlik arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda psikolojik güçlendirme ile diğer değişkenlerin ilişkisi araştırılabilir. Psikolojik güçlendirme ile ilgili bir model geliştirilebilir.

**Kaynakça**

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altınkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B. ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *TED Eğitim ve Bilim,* Erken Görünüm 1-18. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6437/2490.

Arslantaş, C. (2007). Lider-üye etkileşiminin yöneticiye duyulan güven üzerindeki etkisinin belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *TİSK Akademi,* 1, 161-173.

Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 39, 25-54.

Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 62-77.

Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 102-131.

Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 35-46

Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*).* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. İçinde Y. Topsever ve M. Göregenli (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (s. 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Hackman, R., & Oldham, G. (1980). *Work redesign.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Işık, H. (2011). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. İçinde M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 61-76)*.* Ankara: Pegem Akademi.

Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Klagge, J. (1998). The empowerment squeeze views from the middle management position. *Journal of Management Development, 17*(8), 548-559.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği.* 12. Basım. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour,* *2*(2), 99-113.

Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 8*(4)*,* 387-401.

Niehoff, B. P., Enz, C. A., & Grover, R. A. (1990). The impact of top management actions on employee attitudes and perceptions. *Group and Organization Studies, 15*(3), 337-352.

Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31*(1), 60-76.

Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment, *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal, 39*(2), 483-504.

Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tuna, M. ve Çimen, Z. (2013). Ankara’da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4*(2), 60-78.

Vogt, J. F., & Murrell, K. L. (1990). *Empowerment in organizations: How to spark exceptional performance.* University Associates, San Diego.

Wang, J. L., & Zhang, D. J. (2012). An exploratory investigation on psychological empowerment among Chinese teachers. *Advances in Psychology Study,* *1*(3), 13-21.

Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi,* *18*(58), 315-332.

1. Bu makale Doç. Dr. Kürşad YILMAZ danışmanlığında Mehmet OKAN tarafından hazırlanan tezsiz yüksek lisans bitirme projesine dayalı olarak hazırlanmıştır. [↑](#footnote-ref-1)
2. Bu makale Doç. Dr. Kürşad YILMAZ danışmanlığında Mehmet OKAN tarafından hazırlanan tezsiz yüksek lisans bitirme projesine dayalı olarak hazırlanmıştır. [↑](#footnote-ref-2)
3. Maarif Müfettişi - Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü – mokan45@hotmail.com [↑](#footnote-ref-3)
4. Doç. Dr. - Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi – kursadyilmaz@gmail.com [↑](#footnote-ref-4)