

**T.C**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ  
FARKINDALIKLARI, MOTİVASYONLARI VE MESLEKİ  
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Gülbahar KURAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2025**

**©2025-Gülbahar KURAK**

T.C

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ  
FARKINDALIKLARI, MOTİVASYONLARI VE MESLEKİ  
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH  
TEACHERS' CONSCIOUS AWARENESS IN TEACHING,  
THEIR MOTIVATION AND PROFESSIONAL BURNOUT

Hazırlayan

Gülbahar KURAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR-2025

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Gülbahar KURAK tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalıkları, Motivasyonları ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 30/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman..... (İmza)

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Merve TURPÇU

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Hamza ÖZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

30/06/2025

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/06/2025

Gülbahar KURAK

## ÖZET

# TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI, MOTİVASYONLARI VE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: **Gülbahar KURAK**

Danışman: **Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

2025 – XIII+105

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Jüri**

**Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

**Dr. Öğr. Üyesi Merve TURPÇU**

**Dr. Öğr. Üyesi Hamza ÖZ**

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri, motivasyonları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapan 246 Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ), Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde T-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretimde Türkçe öğretmenlerinin bilinçli farkındalık toplam puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark gözlemlenmişken mesleki tükenmişlik ve motivasyon toplam puanları ile alt boyutlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon ölçekleri ve alt boyutlarında medeni durum ve kıdem yılı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeyleri ile mevcut okuldaki görev yılı arasında ölçek toplam puanları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte öğretimde bilinçli farkındalık ölçeği toplam puanında ve kişi-içi alt boyutunda 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin 16-20 yıl süreyle görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bilinçli farkındalık düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalık ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bilinçli farkındalık ile motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça genel motivasyon düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Mesleki tükenmişlik ile motivasyon arasındaki ilişki ise negatif yöndedir yani öğretmenlerin

motivasyon düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin psikolojik iyilik hâlini desteklemek amacıyla bilinçli farkındalık temelli hizmet içi eğitimlerin planlanması gerektiğini önermektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına katılımını teşvik eden, güvene dayalı ve katılımcı bir okul kültürünün oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca, psikolojik danışmanlık ve meslektaş desteği gibi kaynaklara erişimin artırılması, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını güçlendirebilir. Bilinçli farkındalık temelli programların öğretmenler üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Son olarak, farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılacak çalışmalar, bilinçli farkındalık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bağlamsal açıdan daha derinlemesine inceleme imkânı sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki tükenmişlik, öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmen motivasyonu, Türkçe öğretmenleri

## **ABSTRACT**

# **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH TEACHERS' CONSCIOUS AWARENESS IN TEACHING, THEIR MOTIVATION AND PROFESSIONAL BURNOUT**

**M.SC.THESIS**

**Preparer: Gülbahar KURAK**

**Advisor: Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

**2025 – XIII+105**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Turkish and Social Sciences Education Department**

**Turkish Education Science**

**Jury**

**Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

**Dr. Öğr. Üyesi Merve TURPÇU**

**Dr. Öğr. Üyesi Hamza ÖZ**

This study aims to examine the relationship between Turkish teachers' levels of conscious awareness, motivation, and professional burnout in teaching. The research is designed according to the correlational survey model, a quantitative research method. The population of the research consists of 246 Turkish language teachers working in official institutions affiliated with the Ministry of National Education in Kırşehir province during the 2024-2025 academic year. The data collection tools used were the Conscious Awareness Scale in Teaching (ÖBFÖ), the Professional Burnout Scale (MTÖ) and the Teacher Motivation Scale (ÖMÖ). The data obtained were analysed using the SPSS programme. T-tests, ANOVA and Pearson correlation analyses were used to analyse the data. According to the research findings, a significant difference was observed in favour of women in the total conscious awareness scores of Turkish teachers in teaching, while no difference was found in the total professional burnout and motivation scores and their sub-dimensions. No significant difference was found in Turkish teachers' conscious awareness, professional burnout, and motivation scales and sub-dimensions based on marital status and years of experience. Furthermore, no significant difference was observed in the scale total scores and sub-dimensions between teachers' professional burnout and motivation levels and their years of service at their current school. However, it was found that teachers who have been working for 21 years or more have higher levels of conscious awareness than teachers who have been working for 16-20 years in terms of the total score and intra-individual sub-dimension of the conscious awareness scale in teaching. A significant and negative relationship was found between conscious awareness and professional burnout. This relationship indicates that as teachers' levels of conscious awareness increase, their professional burnout decreases. Additionally, a positive and significant relationship was observed between conscious awareness and motivation. This indicates that as teachers' levels of conscious awareness increase, their overall motivation levels also increase. The relationship between professional burnout and motivation is negative, meaning that as teachers' motivation

levels increase, their professional burnout decreases. Based on the research findings, it is recommended that mindfulness-based in-service training be planned to support teachers' psychological well-being. In this process, it is important to create a trust-based and participatory school culture that encourages teachers' participation in decision-making mechanisms. In addition, increasing access to resources such as psychological counselling and peer support can strengthen teachers' emotional resilience. Experimental research is needed to evaluate the effects of mindfulness-based programmes on teachers. Finally, studies conducted with teachers from different disciplines will provide an opportunity to examine the relationship between mindfulness and burnout in greater depth from a contextual perspective.

**Keywords:** Professional burnout, awareness in teaching, teacher motivation, Turkish teachers

## ÖN SÖZ

Eğitim bireyin akademik, sosyal, duygusal ve psikolojik yönlerini şekillendiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin mesleki durumları, doğrudan eğitim sürecinin niteliğini etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, motivasyonları ve bilinçli farkındalık durumları hem bireysel iyilik hallerini hem de eğitim sisteminin genel verimliliğini belirleyen temel faktörler arasında yer almaktadır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin söz konusu üç değişken bakımından mevcut durumları değerlendirilmiş; bilinçli farkındalık ile motivasyon, bilinçli farkındalık ile mesleki tükenmişlik, motivasyon ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Ayrıca demografik değişkenlerin bu değişkenler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Elde edilen bulguların öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya, mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmaya ve öğretim sürecini daha etkili hâle getirmeye yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması hedeflenmiştir. Öğretmenler üzerinde bu kavramlarla ilişkili çalışmalar bulunmasına rağmen Türkçe öğretmenlerine özgü bu üç temel değişkeni bir arada ele alan kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu çalışmanın alana sağlayacağı katkıyı önemli kılmaktadır.

Bu tez çalışmam süresince beni her daim koşulsuz sevgiyle destekleyen, sabır ve fedakârlıklarıyla bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan sevgili annem Kadriye KURAK'a ve babam Akif KURAK'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatım boyunca bana rehberlik eden değerli öğütleri, manevi destekleri ve verdikleri emekler için minnettarım. Onların varlığı ve inancı, bu süreci başarıyla tamamlamamda en büyük motivasyon kaynağım olmuştur.

Bu çalışmanın yürütülmesinde bilgi ve deneyimiyle yol gösteren, her aşamada destek olan değerli danışmanım Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR'a, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere ve katkıda bulunan tüm kişi ve kurumlara teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xiii
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>1.GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. VARSAYIMLAR .....</b>	<b>4</b>
<b>1.5. TANIMLAR.....</b>	<b>4</b>
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>6</b>
<b>2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.BİLİNÇLİ FARKINDALIK KAVRAMI .....</b>	<b>6</b>
2.1.1.Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temeli .....	8
2.1.2.Bilinçli Farkındalıktaki Temel Tutumlar .....	10
<b>2.2.TÜKENMİŞLİK KAVRAMI.....</b>	<b>16</b>
2.2.1.Tükenmişlik Modelleri.....	18
2.2.2. Tükenmişliğin Boyutları.....	20
2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri .....	21
2.2.4. Tükenmişliğin Belirtileri .....	22
2.2.5. Mesleki Tükenmişlik Kavramı .....	25
2.2.6. Mesleki Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler.....	26
2.2.7. Mesleki Tükenmişlik Belirtileri.....	27
2.2.8. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik .....	28

<b>2.3. MOTİVASYON KAVRAMI</b> .....	29
2.3.1. Motivasyon Türleri.....	30
2.3.2. Öğretmen Motivasyonu.....	32
2.3.3. Motivasyonun Öğretmen Performansına Etkisi .....	33
<b>2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	34
2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
2.4.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	42
<b>BÖLÜM III</b> .....	47
<b>3.YÖNTEM</b> .....	47
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ</b> .....	47
<b>3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM</b> .....	47
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</b> .....	48
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu (KBF) .....	49
3.3.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ) .....	49
3.3.3. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) .....	50
3.3.4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) .....	50
3.3.5. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi .....	51
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ</b> .....	53
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ</b> .....	53
<b>3.6. ARAŞTIRMA ETİĞİ</b> .....	55
<b>BÖLÜM IV</b> .....	57
<b>4. BULGULAR</b> .....	57
<b>4.1. Türkçe Öğretmenlerine Uygulanan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî     Bulgular</b> .....	57
<b>4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırma Bulguları</b> .....	58
<b>4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Araştırma Bulguları</b> .....	60
<b>4.4. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Araştırma Bulguları</b> .....	63
<b>4.5. Mevcut Okulda Görev Yılı Değişkenine Göre Araştırma Bulguları</b> .....	67
<b>4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Mesleki     Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki</b> .....	71
<b>4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Motivasyon Düzeyleri     Arasındaki İlişki</b> .....	72

<b>4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</b>	<b>74</b>
<b>4.9. Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Birbiriyle Olan İlişisine Yönelik Araştırma Bulguları .....</b>	<b>75</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>78</b>
<b>5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>78</b>
<b>5.2. ÖNERİLER .....</b>	<b>81</b>
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	81
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	82
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>83</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>99</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>105</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 3. 1.</b> Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....	48
<b>Tablo 3. 2.</b> Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Güvenirlik Analizi .....	52
<b>Tablo 3. 3.</b> Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Güvenirlik Analizi .....	52
<b>Tablo 3. 4.</b> Öğretmen Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi .....	52
<b>Tablo 3. 5.</b> Normallik Verileri .....	54
<b>Tablo 4. 1.</b> Türkçe Öğretmenlerine Uygulanan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular .....	57
<b>Tablo 4. 2.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4. 3.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4. 4.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4. 5.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4. 6.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4. 7.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4. 8.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Değerler .....	63
<b>Tablo 4. 9.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları .....	64
<b>Tablo 4. 10.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Değerler .....	64
<b>Tablo 4. 11.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	65

<b>Tablo 4. 12.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Değerler .....	65
<b>Tablo 4. 13.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	66
<b>Tablo 4. 14.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Değerler .....	67
<b>Tablo 4. 15.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 4. 16.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Değerler .....	69
<b>Tablo 4. 17.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	69
<b>Tablo 4. 18.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Değerler .....	70
<b>Tablo 4. 19.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	70
<b>Tablo 4. 20.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	71
<b>Tablo 4. 21.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	72
<b>Tablo 4. 22.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	74
<b>Tablo 4. 23.</b> Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	75
<b>Tablo 4. 24.</b> Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	76

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda gösterilmiştir.

### Simgeler

P

### Açıklamalar

Anlamlılık Düzeyi

S

Standart Sapma

t

t-testi Değeri

$\bar{X}$

Ortalama

### Kısaltmalar

### Açıklamalar

KBF

Kişisel Bilgi Formu

MTÖ

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

ÖBFÖ

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

ÖMÖ

Öğretmen Motivasyon Ölçeği

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Eğitim, toplumsal gelişimin temel dinamiklerinden biri olarak, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda onların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerini de yönlendirir. Bu sürecin en önemli aktörlerinden biri ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olurken kişilik gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Öğretmenlik mesleği, yalnızca öğretim süreciyle sınırlı kalmayıp öğretmenlerin ruhsal, fiziksel ve duygusal sağlık durumlarını da etkileyen bir alandır. Tükenmişlik, motivasyon kaybı ve düşük bilinçli farkındalık gibi durumlar öğretmenlerin mesleki yaşamlarını olumsuz etkileyerek eğitim kalitesinde düşüşe yol açabilir (Tonga ve Erden, 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve bunun öğretim sürecindeki motivasyon ile bilinçli farkındalıkla olan ilişkisini anlamak, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Bu anlayış, öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesini mümkün kılar. Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin öğretimi yalnızca teknik bilgi aktarımı olarak görmelerini engeller (Öksüz ve Yiğit, 2020). Bunun yerine süreci, öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını da dikkate alarak değerlendirmelerini sağlar (Korkmaz ve Sadık, 2011). Bu yaklaşım, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiyi güçlendirir ve öğretim sürecinde empati ile anlayışın gelişmesine katkı sunar. Ayrıca yüksek düzeyde bilinçli farkındalık, öğretmenlerin stresle baş etme becerilerini artırır (Ardıç ve Polatçı, 2008). Ancak mesleki tükenmişlik durumlarında bu farkındalık azalabilir ve öğrencilere yönelik empati ve anlayışta eksilmelere neden olabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Bilinçli farkındalık düzeyi, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve mesleki tükenmişlik yaşama risklerini doğrudan etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Motivasyon, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterdikleri çaba ve isteği belirleyen temel psikolojik bir unsurdur (Akten, 2007). Öğretmenlerin motivasyon düzeyi, öğrencilerin akademik başarısını etkilerken öğretim sürecinin niteliği ve öğretmenlerin kişisel tatmini üzerinde de belirleyici bir rol oynar. Yüksek motivasyonun bulunduğu ortamlarda öğretmenler daha etkili öğretim stratejileri geliştirir, öğrencilere daha fazla ilgi gösterir ve eğitim sürecine daha fazla katkı sağlar (Özkalp ve Kırel, 2016). Ancak

öğretmen motivasyonu, bireysel özelliklerin ötesinde okul yönetimi, çalışma koşulları ve ödüllendirme sistemleri gibi dışsal etkenlerden de etkilenir (Ada vd., 2013). Motivasyon eksikliği, öğretmenlerde tükenmişlik riskini artırarak mesleki performansın düşmesine ve öğrencilerin akademik gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Sürgevil, 2006). Özellikle yüksek iş yükü, yoğun bürokratik süreçler ve yetersiz maddi olanaklar gibi koşullar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek tükenmişlik sürecini hızlandırabilir (Türk, 2024).

Mesleki tükenmişlik; bireylerin işlerine yönelik olarak yaşadığı duygusal, psikolojik ve fiziksel yorgunluk durumunu ifade eder. Özellikle öğretmenlik gibi sosyal hizmet temelli mesleklerde yüksek iş yükü, duygusal emek gerektiren sorumluluklar ve sınırlı kaynaklarla çalışma, tükenmişlik riskini artıran temel etkenler arasında yer alır (Kayabaşı, 2008). Bu durum, öğretmenlerin işlerine karşı ilgisinin azalmasına, motivasyonlarının düşmesine ve mesleki verimliliklerinin zayıflamasına neden olur. Tükenmişlik, bireysel düzeyde yaşanan bir sorun olmasının ötesinde eğitim sisteminin genel işleyişi üzerinde de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Özellikle iş yükü artan ve adalet duygusu zedelenen öğretmenlerde tükenmişlik belirtileri daha yoğun şekilde gözlemlenebilir (Özkalp ve Kırel, 2016). Bu tür durumlar, öğrenciler üzerinde de hem psikolojik hem de akademik düzeyde etkiler yaratabilir. Öğretmenlerin ruhsal durumu ve motivasyon düzeyi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyerek eğitim sisteminin genel verimliliğini zayıflatabilir (Korkmaz ve Sadık, 2011). Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişlik riskini azaltmaya yönelik çalışmalar, eğitimde kaliteyi artırma açısından stratejik bir önem taşımaktadır.

## **1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Çalışmanın temel problem cümlesi «Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları, öğretmenlik motivasyonları ve mesleki tükenmişlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?» şeklinde belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

1. Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları hangi düzeydedir ve bazı demografik değişkenlerle (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem yılı, mevcut okuldaki görev yılı) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik motivasyonları ne düzeydedir ve bazı demografik değişkenlerle (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem yılı, mevcut okuldaki görev yılı) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ne düzeydedir ve bazı demografik değişkenlerle (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem yılı, mevcut okuldaki görev yılı) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları öğretmenlik motivasyonlarını etkilemekte midir?

5.Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları mesleki tükenmişliklerini etkilemekte midir?

6.Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik motivasyonları mesleki tükenmişliklerini etkilemekte midir?

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalıklarını, motivasyonlarını ve mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemek ve bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini anlamaktır. Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve öğretmen motivasyonları arasındaki etkileşimlerin belirlenmesi, öğretmenlerin psikolojik ve mesleki iyilik halleri üzerinde yapılacak müdahaleler için fikir verebilir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşama risklerini azaltmak ve öğretmen motivasyonlarını artırmak için hangi stratejilerin etkili olabileceği üzerine veri sağlamak hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin iş doyumlarının artırılması, öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi için önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma; Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıklarının, öğretmen motivasyonlarının ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin eğitim sistemine olan etkilerini daha iyi anlamayı ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik riski ile başa çıkma yöntemlerini araştırmayı da amaçlamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşaması, yalnızca öğretmenlerin kendileri için değil aynı zamanda eğitim sisteminin işleyişi ve öğrenci başarıları için de bir sorun oluşturabilir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin ruhsal ve psikolojik sağlıklarını korumak, eğitim politikalarının kalitesini artırmak ve Türkçe öğretmenlerinin motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmak adına çözüm önerileri geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin eğitimdeki rolünü daha verimli

kılmak adına gerekli müdahalelerin belirlenmesine katkı sağlamakla birlikte eğitim politikaları geliştiren kurumlar için de önemli bir rehber olma potansiyeline sahiptir. Öte yandan ülkemizde farklı branşlardaki öğretmenlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini inceleyen tez çalışmaları da bulunmaktadır (Çakır vd., 2022; Öksüz ve Yiğit, 2020; Tonga ve Erden, 2021). Ancak Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini, motivasyonlarını ve mesleki tükenmişliklerini beraber ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra düşünme, yorumlama ve kendini ifade etme gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmekle sorumlu olduklarından, mesleki iyilik hâllerinin ve psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın alana özgün bir çalışma olarak eklenebileceği ve yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Yapılan bu çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma Kırşehir ilinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

- Öğretmenlerin ölçekleri ve kişisel bilgi formunu içten ve objektif bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
- Araştırmada kullanılan kavramlar, katılımcılar tarafından benzer şekilde algılanmıştır.
- Veri toplama süreci sırasında dışsal faktörlerin (ortam, zaman, ruh hali vb.) katılımcıların yanıtlarını anlamlı düzeyde etkilemediği varsayılmaktadır.

### **1.5. TANIMLAR**

**Bilinçli farkındalık;** kişinin şimdiki anı, yargılamadan ve dikkatini dağıtmadan fark etme durumudur. Bu yaklaşım; bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bedensel duyularını olduğu gibi gözlemlemelerini sağlar (Hemming ve Arat, 2024).

**Mesleki tükenmişlik;** uzun süreli iş stresi sonucu ortaya çıkan duygusal tükenme, işe karşı olumsuz tutum geliştirme ve profesyonel yeterlilikte azalma durumudur (Salvagioni vd., 2017).

**Motivasyon;** bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için yönlendirdikleri davranışları başlatma, sürdürme ve hedefe ulaşma çabasıdır (Schunk ve Di Benedetto, 2020).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilgili alan yazın taranarak tez çalışmasının temelini oluşturan bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon kavramları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın literatürdeki yeri genel hatlarıyla verilmeye çalışılmıştır.

#### 2.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIK KAVRAMI

Bilinçli farkındalık kavramı; bireyin mevcut anı açık, bilinçli ve yargısız bir şekilde deneyimlemesi olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1982). Günlük yaşam içinde alışkanlıklar ve otomatikleşmiş düşünce kalıpları farkındalığın azalmasına yol açarken bilinçli farkındalık bireylere bu otomatik süreçleri fark etme ve bilinçli bir şekilde deneyimleme olanağı tanımaktadır (Gunaratana, 2011). Bu bağlamda bilinçli farkındalık; farkında olmayı, bireyin bilinçsizce sergilediği davranışları anlamlandırmasını ve yönlendirmesini sağlayan bir beceri olarak ifade edilebilir.

Bilinçli farkındalık, kökenlerini Uzak Doğu meditasyon geleneğinden almakta olup özellikle "anda kalma" olgusu üzerinden gelişmiştir (Bodhi, 2011). Budist öğretilerde spiritüel bir uygulama olarak benimsenen bu kavram; Batı dünyasında daha çok psikoloji, sağlık ve eğitim alanlarında bilimsel bir yöntem olarak kabul görmüştür. Marlatt ve Kristeller (1999), bilinçli farkındalığın bireyin deneyimlerini tam olarak yaşaması, geçmişe veya geleceğe dair endişelerden sıyrılarak mevcut ana odaklanması süreci olduğunu belirtmektedir. Kabat-Zinn (1994) ise bilinçli farkındalığın bireyin bilinçli bir dikkatle şimdiki ana odaklanmasını sağladığını ve bunu yaparken yargılayıcı bir tutum sergilemeden olanı olduğu gibi kabul etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık, bireyin mevcut deneyimlerini herhangi bir yargı süzgecinden geçirmeden gözlemlemesi, kabul etmesi ve bilinçli bir şekilde bu deneyime dâhil olmasını içermektedir (Germer, 2009). Bilinçli farkındalık hali, bireyin yalnızca olumlu duyguları değil olumsuz duyguları da kabul etmesini gerektirmektedir. Safer vd. (2013) bilinçli farkındalığın hedonistik bir tutum olmadığını ve bireyin yalnızca mutluluk odaklı bir yaklaşımla değil tüm duygularını fark ederek ve bunları kabullenerek yaşaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu süreçte bireyin hissettiği olumsuz duyguların bastırılması yerine gözlemlenmesi ve doğal akışına bırakılması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü duyguları bastırmak, uzun vadede psikolojik stresin artmasına ve duygusal regülasyonun bozulmasına yol açabilir (Napoli, 2004).

Bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme süreçleri arasındaki ilişki de önemli bir noktadır. Napoli (2004), bireyin kaygı gibi zorlayıcı duygularını bastırmaya çalışmadan bunları gözlemleyerek ve deneyimleyerek ele almasının bilinçli farkındalık sürecinin bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda bilinçli farkındalık bireyin içsel deneyimlerini fark etmesini sağlarken aynı zamanda öz düzenleme mekanizmalarının daha sağlıklı çalışmasına yardımcı olmaktadır. Bireyin zihinsel süreçlerini farkında olarak deneyimlemesi, stresle başa çıkma mekanizmalarını güçlendirmekte ve psikolojik dayanıklılığı artırmaktadır (Baer, 2003). Bilinçli farkındalık kavramı alan yazında farklı açılardan ele alınmıştır. Kabat-Zinn (2003), Wolf ve Serpa (2015) tarafından yapılan tanımlamalar, kavramın psikolojik süreçler içindeki yerini belirginleştirmiştir. Bu tanımlara göre bilinçli farkındalık, bireyin deneyimlerine açık bir şekilde yaklaşmasını sağlayan ve bilişsel esnekliği artıran bir süreç olarak görülmektedir. Özellikle dikkat süreçleri, kabul, şefkat ve yargısızlık gibi temel bileşenleri içeren bilinçli farkındalık bireyin psikolojik iyi oluşuna önemli katkılar sunmaktadır (Baer, 2003). Bilinçli farkındalık sürecinin temelinde bireyin kendi düşüncelerini, duygularını ve beden duyularını dışarıdan bir gözlemci gibi tarafsız bir şekilde izlemesi yatmaktadır. Brown ve Ryan (2003), bilinçli farkındalığın bireyin otomatik pilota hareket etmek yerine bilinçli seçimler yapabilmesini sağladığını belirtmektedir. Birey, bilinçli farkındalık sayesinde geçmişin pişmanlıkları veya geleceğin kaygıları içinde kaybolmadan mevcut anın farkına vararak daha bilinçli bir yaşam sürebilir (Germer, 2009). Bu durum, bireyin psikolojik sağlamlık kazanmasına katkıda bulunarak yaşam kalitesini artırmaktadır. Bilinçli farkındalık, aynı zamanda duygu düzenleme becerilerini geliştirerek bireyin olumsuz düşünceler ve duygular karşısında daha esnek tepkiler verebilmesine olanak tanımaktadır (Neff, 2003). Örneğin bilinçli farkındalık uygulamaları bireyin stresli bir durum karşısında otomatik bir tepki vermek yerine durumu bilinçli bir şekilde değerlendirmesine ve daha sağlıklı bir yanıt oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Siegel, 2009). Kabullenme ve şefkat, bilinçli farkındalık sürecinde kritik rol oynar. Bireyin kendisine yönelik geliştirdiği şefkatli tutum, öz eleştirinin ve kendine zarar verici düşüncelerin azalmasını sağlamaktadır (Germer vd.,2005).

Bilinçli farkındalık üzerine yapılan araştırmalar; bu kavramın stres, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik problemlerin azaltılmasına katkı sunduğunu göstermektedir (Baer, vd., 2006). Bilinçli farkındalık temelli terapilerin, bireyin içsel farkındalığını artırarak daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) ve

Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (MBCT) gibi programlar, bilinçli farkındalığın psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkilerini destekleyen önemli uygulamalar arasında yer almaktadır (Williams ve Penman, 2020). Bilinçli farkındalık bireyin zihinsel süreçleri üzerinde bilinçli bir farkındalık geliştirmesini, duygusal tepkilerini düzenlemesini ve daha dengeli bir ruh haline sahip olmasını sağlayan önemli bir kavramdır. Günlük yaşamda farkındalığın artırılması, bireyin daha bilinçli seçimler yapmasını ve duygusal iyi oluşunu desteklemesini sağlamaktadır. Bilinçli farkındalığın psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkileri, bu kavramın bilimsel alanda giderek daha fazla önem kazanmasına ve çeşitli terapötik yaklaşımlarda etkin bir şekilde kullanılmasına olanak tanımaktadır.

### **2.1.1. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temeli**

Bilinçli farkındalık; bireyin mevcut anı yargısız bir şekilde deneyimlemesini ve düşüncelerini, duygularını bilinçli olarak gözlemlemesini sağlayan bir kavramdır. Farklı psikoterapi yaklaşımları, bilinçli farkındalığı kendi kuramsal çerçeveleri içinde ele alarak bireyin psikolojik sağlığını güçlendirmek için kullanmaktadır. Psikodinamik psikoterapi, bilişsel-davranışçı terapi, Gestalt terapi, varoluşçu psikoterapi, insancıl psikoterapi, fenomenolojik kuram, natüralist kuram ve psikanalitik kuram bilinçli farkındalık ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Bishop vd., 2004). Bu yaklaşımlar, bireyin içsel farkındalığını artırarak duygu, düşünce ve davranışları arasındaki etkileşimi anlamasını ve yönlendirmesini sağlamaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Bu doğrultuda, bilinçli farkındalık kavramıyla kuramsal veya uygulamalı düzeyde ilişkilendirilen Psikodinamik Psikoterapi, Bilişsel-Davranışçı Terapi, Gestalt Terapi, Varoluşçu Psikoterapi, İnsancıl Psikoterapi, Fenomenolojik Kuram, Natüralist Kuram ve Psikanalitik Kuram, aşağıda kuramsal temelleri çerçevesinde ayrı başlıklar altında ele alınacaktır.

#### **2.1.1.1. Psikodinamik Psikoterapi**

Psikodinamik terapi, bilinçdışı süreçlerin bireyin davranışları üzerindeki etkisini inceleyerek içsel çatışmaların farkına varılmasını hedeflemektedir. Epstein (1998), bilinçli farkındalığın Freud'un ideal benlik anlayışı ile benzerlik gösterdiğini belirtmektedir. Bilinçli farkındalık teknikleri, psikanalitik süreçlerde iç gözlem aracılığıyla bilinçdışı dinamiklerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu çerçevede psikanaliz bilinçli farkındalığı kullanarak bireyin iç dünyasını keşfetmesini sağlamakta ve ruhsal dengeyi güçlendirmektedir (Fulton ve Siegel, 2005). Bilinçli farkındalık teknikleri, bireyin

bilinçdışı süreçleri daha iyi anlamasına ve içsel çatışmalarla başa çıkmasına yardımcı olmaktadır (Özyeşil, 2011).

### **2.1.1.2. Bilişsel-Davranışçı Terapi**

Bilişsel-davranışçı terapi, bilinçli farkındalığın bireyin düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediğini açıklayan bir yaklaşımdır. Bilişsel işlev; bireyin olayları nasıl algıladığını, analiz ettiğini ve bu süreçlerin duygularına ve davranışlarına nasıl yansıdığını belirler (Artıran, 2015). Budist felsefeden etkilenen bilişsel terapiler, bireyin duygu ve düşüncelerini fark ederek onları kabullenmesini ve uygun şekilde yönlendirmesini amaçlamaktadır (Miller vd., 1995). Bilinçli farkındalık uygulamaları, bireyin duygu düzenleme becerilerini artırmakta ve ruminatif düşünce süreçlerini azaltmaktadır. Bu kapsamda bilinçli farkındalık ve bilişsel terapiler, bireyin algılarını ve tepki mekanizmalarını geliştirme konusunda ortak bir hedefe sahiptir (Gündoğan, 2019).

### **2.1.1.3. Gestalt Terapi**

Gestalt terapisi, bireyin mevcut anına odaklanmasını sağlayarak bilinçli farkındalıkla güçlü bir bağ kurmaktadır. Gestalt yaklaşımına göre birey, yaşadığı deneyimleri bir bütün olarak algılamalı ve şu ana odaklanmalıdır. Bu terapi, bireyin kendini fark etmesini sağlayarak bilinçli farkındalığı doğal bir süreç olarak içselleştirmesine yardımcı olmaktadır (Brown vd., 2007). Gestalt terapisi, bireyin mevcut ihtiyaçlarını ve duygularını fark etmesine odaklanarak kişinin içsel dengeyi yakalamasına katkıda bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamaları, Gestalt terapinin serbest ve gevşemiş dikkate verdiği önemi desteklemektedir (Demir, 2014). Bireyin yaşadığı anın farkında olması, duygularını bastırmak yerine onları anlamlandırmasını ve yönetmesini sağlamaktadır (Akınca, 2020).

### **2.1.1.4. Varoluşçu Psikoterapi**

Varoluşçu psikoterapi, bireyin anlam arayışına odaklanarak bilinçli farkındalıkla benzer noktalar taşımaktadır. Varoluşçu yaklaşım, bireyin yaşamındaki anlamı keşfetmesini ve kendi varoluşuyla ilgili derin farkındalık kazanmasını teşvik etmektedir (Demir, 2014). Birey, varoluşunun farkına vardıkça yaşamına daha bilinçli bir perspektiften bakabilmektedir. Özellikle ölüm farkındalığı, varoluşçu psikoterapide önemli bir yere sahiptir ve bireyin yaşam deneyimini daha anlamlı hâle getirmesine katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2021). Ölüm, farkındalığı bireyin yaşam değerlerini yeniden değerlendirmesine ve hayatta anlam bulmasına olanak tanımaktadır (Özyeşil, 2011).

### **2.1.1.5. İnsancıl Psikoterapi**

İnsancıl psikoterapi, bireyin kendini gerçekleştirme sürecini destekleyerek bilinçli farkındalık ile güçlü bir ilişki kurmaktadır. Hedef, bireyin içsel potansiyelini keşfetmesini ve anlamlı bir yaşam sürmesini sağlamaktır (Schneider vd., 2014). Bu yaklaşıma göre birey, kendi yaşamından sorumludur ve kendini geliştirme sürecini bilinçli farkındalıkla sürdürebilir. Hümanist terapi, bireyin şu an içinde bulunduğu deneyime odaklanmasını ve geçmiş ya da gelecek kaygılarından uzaklaşarak mevcut anı kabullenmesini savunmaktadır (Onur, 2018). Bu nedenle bilinçli farkındalık, insancıl terapinin temel unsurlarından biri olarak bireyin içsel huzurunu artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Efecan, 2022).

### **2.1.1.6. Fenomenolojik Kuram**

Fenomenolojik yaklaşım, bireyin deneyimlerini doğrudan anlamlandırmasını ve dışsal etkilerden bağımsız olarak öznel yaşantılarına odaklanmasını vurgulayarak bireyin farkındalık kazanarak mevcut deneyimlerini daha derinlemesine incelemesini sağlamaktadır (Tekindal ve Arsu, 2020). Fenomenolojik perspektif, bilinçli farkındalıkla örtüşerek bireyin içsel farkındalığını artırmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2020).

### **2.1.1.7. Natüralist Kuram**

Natüralizm, bireyin doğal çevresiyle uyum içinde yaşamasını ve doğaya yönelik bilinçli bir farkındalık geliştirmesini savunur. Bu anlayışa göre bireyin gerçekliği olduğu gibi kabul etmesi, psikolojik dengesini korumasına yardımcı olmaktadır (Bakır, 2007). Bilinçli farkındalık ile doğal yaşam arasında kurulan bu ilişki, bireyin kendiliğinden farkındalığını artırarak içsel huzuruna katkı sağlar (Ak, 2021).

### **2.1.1.8. Psikanalitik Kuram**

Freud'un psikanalitik kuramı, bilinçdışının insan davranışları üzerindeki etkisini vurgular. Psikanalitik perspektifte bilinçli farkındalık, bireyin içsel süreçleri gözlemleyerek bilinçdışı çatışmalarını anlamlandırmasını desteklemektedir (Özyeşil, 2011). Bu yaklaşım, bilinçli farkındalığın terapötik süreçlerde nasıl kullanılabileceğini göstermektedir (Ivey, 2015).

## **2.1.2. Bilinçli Farkındalıktaki Temel Tutumlar**

Bilinçli farkındalık uygulamasını tamamlayan tutumsal temel, bireyin içsel deneyimlerini daha sağlıklı bir şekilde anlamasına ve yönetmesine yardımcı olur. Kabat-Zinn (2005), *Full Catastrophe Living* adlı eserinde bilinçli farkındalığın en temel altı

tutumunu sıralamıştır. Bu tutumlar: *Yargılamamak, sabır, başlangıç zihni, güven, kabul, akışına bırakmak* olarak tanımlanmıştır. Bunlar, kişinin anı olduğu gibi kabul etmesini, sabırlı olmasını ve içsel çatışmalardan kaçınmasını sağlar. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

### **2.1.2.1. Yargılamamak**

Birey, kendi davranışlarını ve düşüncelerini analiz ettiğinde yaşamı boyunca pek çok genel yargıya sahip olduğunu fark eder. İnsan zihni, karşılaştığı olayları ve durumları belirli kategorilere ayırarak değerlendirme eğilimindedir. Bu sınıflandırmalar genellikle üç şekilde gerçekleşmektedir: Bireyin kendisini iyi hissettiren durumları olumlu, olumsuz hissettirenleri kötü, tarafsız kaldığı durumları ise nötr olarak etiketlemesi (Özyeşil, 2011). Ancak yaşanan deneyimlerin sürekli olarak bu şekilde sınıflandırılması bireyin mekanik tepkiler geliştirmesine neden olabilir ve farkındalığını sınırlayabilir. Bilinçsizce yapılan bu yargılar, bireyin olaylara tarafsız bir bakış açısıyla yaklaşmasını engelleyerek onun stres seviyesini artırabilir. Bu durumun önüne geçmek için bireyin otomatik yargılarının farkına varması gerekmektedir. Yargı süreçlerinin fark edilmesi, ön yargıların ortadan kaldırılmasına ve korkuların anlaşılmasına yardımcı olabilir (Baer, 2003). Bilinçli farkındalık uygulamalarının temelinde olayların yargısız bir şekilde gözlemlenmesi bulunmaktadır. İçsel ve dışsal uyaranların değerlendirme sürecine sokulmadan izlenmesi, deneyimlerin sınıflandırılmasının önüne geçerek her bir deneyimin kendine özgü, öğretici yanlarının keşfedilmesini sağlar (Kabat-Zinn, 2003). Bireyin olaylara karşı otomatik yargılar geliştirmesi, onun deneyimlerini bilinçli bir şekilde değerlendirmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle yargısız bir bakış açısı geliştirmek, bireyin düşünce ve duygu dünyasında denge kurmasına katkıda bulunmaktadır (Atalay, 2019; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 2005).

Yargılayıcı olmama tutumu, bireyin karşılaştığı zor durumlarda daha dikkatli olmasını ve olayları olduğu gibi değerlendirmesini teşvik eden önemli bir bilinçli farkındalık ilkesidir. Yargıların bireyin zihninde olayları iyi, kötü, istenilen veya istenilmeyen gibi kategorilere ayırmasıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ayrımlar, bireyin farkında olmadan edindiği otomatik tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Kabat-Zinn, 2012). Bilinçli farkındalık pratiğinde önemli olan bireyin bu yargı süreçlerinin farkına varması ve bunları sorgulamasıdır. Zihinsel süreçlerin nasıl şekillendiğinin anlaşılması, bireyin düşünce kalıplarını dönüştürmesine ve daha bilinçli bir farkındalık geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Lutz vd., 2008). Deneyimlerin otomatik

olarak değerlendirilmesi, bireyin olayları nesnel bir gerekçeye dayandırmaksızın kategorize etmesine neden olabilir. Bu yargılar, bireyin zihninde "Başarısız oldum.", "Bu yalnızca benim başıma geliyor." gibi olumsuz düşünce kalıplarının oluşmasına sebep olabilir. Bu tür düşünceler bireyin bilinçli farkındalık becerisini zayıflatarak zihinsel süreçleri yönetmesini zorlaştırabilir (Ninivaggi, 2019). Yargıları tamamen ortadan kaldırmak yerine bireyin bunların farkına varması ve tarafsız bir gözlemci olarak yaklaşması, bilinçli farkındalık pratiğinin temel unsurlarından biri olarak görülmektedir. Yargısız bir farkındalık geliştirmek, bireyin geçmiş yaşantılarından bağımsız olarak kendisini ve çevresini daha açık bir bakış açısıyla değerlendirmesine katkı sağlamaktadır.

### **2.1.2.2. Sabır**

Sabır, her şeyin doğru zamanında meydana geldiğini kabul etmek ve bunu anlamaktır. Bir çocuk, kelebeğin kozasından erken çıkmasını istemek gibi aceleci davranışlarda bulunabilir ancak yetişkin biri, kelebeğin zaman geldiğinde kendiliğinden çıkacağını bilir. Bu örnekte olduğu gibi sabırlı olmak, her şeyin zamanının olduğunu kabul etmek ve acele etmemek anlamına gelir (Özyeşil, 2011). Sabır, bilinçli farkındalıkla ilgili bir kavramdır. Her şeyin doğru zamanda gelişeceğine inanmak, gelişim süreçlerinin aceleyle getirilmemesi gerektiğini anlamak da sabırın bir parçasıdır (Kabat-Zinn, 2005). Aynı şekilde sabırlı olmak, yaşadığımız anı tam olarak kabul etmek ve her şeyin zamanla olgunlaşacağını anlamaktır (Atalay, 2019; Kabat-Zinn, 2016).

Bilinçli farkındalıkta sabır, bilgelik olarak kabul edilir ve olayların olması gereken zamanda gerçekleşmesi gerektiğini anlamayı ifade eder. Sabır, bedensel ve zihinsel olarak insanın kendini yargılamadan, deneyimlere açık olmasını sağlar. Zihnin sürekli bir meşguliyet halinde olmaktan sakinliğe geçiş yapması, zamanın doğal akışına daha uygun yaşanmasını mümkün kılar (Ninivaggi, 2019). Bu, zorlayıcı uyaranlarla karşılaşıldığında bile sabırlı bir şekilde deneyimlerin farkında olmak ve zamanın geçişine güvenmek gerektiğini gösterir (Atalay, 2022). Sabır, bilinçli farkındalığın temel bir yönüdür ve bireylerin olaylara sabırla yaklaşarak daha sakin ve yavaş bir şekilde gelişmelerini sağlar. Aceleci davranışların çoğu zaman işleri zorlaştıracağı bilinir, oysa sabırlı bir tutum sürecin çözülmesine yardımcı olur (Akçakanat ve Köse, 2018). Sabır, her şeyin belirli bir zamanlamayla gerçekleştiğini kabul etmeyi gerektirir ve düşüncelerimizin şimdiki zamanla olan ilişkisini doğru bir şekilde algılamamıza yardımcı olur (Kınay, 2013). Sabırlı olmak, anda kalma yeteneğimizi güçlendirir ve farkındalığımızı artırır (Aktepe ve Tolan, 2020).

### **2.1.2.3. Başlangıç Zihni**

Şimdiki zaman, hayatın zenginliğinden beslenir ve bu zenginliği anlamak için başlangıç zihnine sahip olmak gerekir. Başlangıç zihni, geçmiş deneyimlerin etkisini minimize ederek içinde bulunduğumuz anı daha saf ve taze bir şekilde algılamamızı sağlar. Bu şekilde kişi yeni fırsatlara daha açık hale gelir ve bildiklerinin ötesine geçerek yeni bilgiler edinebilir. Doğadaki basit unsurları örneğin ağaçları, suyu, yıldızları ya da gökyüzünü oldukları gibi ve dış etkiden arınmış bir zihinle görmek mümkündür. İşte tam da bu noktada, başlangıç zihni bize hayatın basit gerçeğini hatırlatır (Özyeşil, 2011).

Başlangıç zihni, her şeyi ilk kez görmek için istekli bir zihin hali olarak tanımlanabilir. Bu tutum, her deneyimi ilk kez deneyimlemek gibi bir beceriye sahip olmayı ve otomatik düşünce kalıplarından çıkarak mevcut anı daha fazla temasta olmayı sağlar (Alidina, 2010). Başlangıç zihni daha önceki deneyimlerin sınırlamalarına takılmadan yaşadığımız anı daha derin bir şekilde anlamamıza yardımcı olur (Kabat-Zinn, 2005). Çocukların henüz doğru ya da yanlış kavramlarıyla dolmaması, başlangıç zihninin en güzel örneğidir. Onlar her şeye merakla yaklaşabilir ve her şeyi ilk kez görüyormuş gibi keşfederler (Kabat-Zinn, 2016). Başlangıç zihniyle birey bilmemenin farkındalığında kalarak her anı yaratıcı bir şekilde ve bütünlük içinde yaşayabilir. Bu, her anın yeni ve benzersiz olduğunu hatırlatır (Alidina, 2010).

### **2.1.2.4. Güven**

Meditasyon eğitiminde bireyin kendine ve duygularına güven duygusunu geliştirmesi oldukça önemlidir. Bu güven, bireyin kendi otoritesine güvenmesinden daha olumlu sonuçlar doğurur. İnsanların başkalarını üstün görmesi, onları daha bilgili ve kültürlü kabul etmesi ve idol olarak gördükleri kişilerin söylediklerini sorgusuzca yerine getirmesi, aslında bireyin ruhuyla çelişen bir durumdur. Başkalarını taklit etmeye çalışarak ilerleyen birey, kendi kişiliğinden sapar ve bu durum olumsuz sonuçlar doğurur. İnsan, çevresinin ve diğer kişilerin etkisinde kalmak yerine onları bir rehber olarak almalı ve kendi yolunda ilerlerken bu kişileri birer basamak olarak kullanmalıdır. Bilinçli farkındalık uygulamalarıyla birey, kendisini daha iyi tanıyıp sorumluluk alarak varoluş amacına inanmayı ve kendine güvenmeyi öğrenir. Bu güven geliştikçe başkalarına duyulan güven duygusu ve inanç da aynı düzeyde artar (Özyeşil, 2011).

Her birey, kendisinin en iyi uzmanıdır ve başkası bireyi kendisinden daha iyi tanıyamaz ya da ona en iyi kararları veremez (Wolf ve Serpa, 2015). Güven, bireyin

hayatındaki en temel belirleyicinin yine kendisi olmasına imkân tanır ve içsel deneyimlere güvenle yaklaşan bir tutum olarak tanımlanır. Bireyin özüne duyduğu güven, çevresiyle olan etkileşiminde pozitif katkılar sağlar (Kabat-Zinn, 2003). Kendini başkalarına kıyasla daha az bilge ve gelişmiş gören birey, onları taklit eder ve söylediklerinin peşinden gider. Ancak bir süre sonra kendisi olmayı unuttur. Bu durum, bireyin özünü bulmasını vurgulayan meditasyonun ruhuna aykırıdır. Birey, her anını kendi hayatını yaşayarak geçirebilmek için öncelikle kendi varlığına güvenmelidir. Farkındalık uygulamalarında birey, kendi varlığının sorumluluğunu almayı, kendisini dinlemeyi ve ona güvenmeyi öğrenir. Kendi varlığına duyduğu güven zamanla başkalarına duyduğu güveni de geliştirir, onları daha kolay anlar ve içlerindeki iyilikleri daha rahat fark eder (Kabat-Zinn, 2005; Özyeşil, 2011).

#### **2.1.2.5. Kabul**

Bilinçli farkındalık, mevcut yaşantıları kabullenip bu yaşantılara dair farkındalık oluşturmayı ifade eder (Siegel, 2010). Bilinçli farkındalığın en önemli bileşenlerinden biri kabuldür. İnsan, kendini kabul ettiğinde bu tutum sadece kendisine karşı değil diğer bireylere ve tutumlara karşı da yumuşaklık göstermesine olanak tanır. Eğer bir birey, yaşantıları ile ilgili durumları kabul etmeyi öğrenemezse çeşitli problemlerle karşılaşması olasıdır. Bu nedenle bilinçli farkındalıkta kabul duygusunun geliştirilmesi, kişinin sağlıklı bir kişilik temeli oluşturabilmesi açısından büyük bir önem taşır (Siegel, 2010). Bireyin duygu, düşünce ve deneyimlerini yargılamadan kabul etmesi, bu süreçte duygu ve düşüncelerini bastırmadan veya değiştirmeden olduğu gibi kabul etmesi gerekir. Kabullenme, yaşanan durumların farklı anlamlar yüklemekten olduğu gibi kabul edilmesidir (Kabat-Zinn, 2003).

Spontanlık, kabullenmek ile doğrudan ilişkili bir tutumdur. Kabullenmek, bireyin spontane bir şekilde günlük yaşam problemleriyle başa çıkabilmesi için önemli bir araçtır. Duygu ve düşüncelere tutunmamak, bunları serbest bırakmak, bireylerin duygusal yoğunluklarının etkilerini azaltmalarına yardımcı olur. Bu kavram, spontane (serbest bırakma) tutumu olarak tanımlanır (Siegel, 2009). Kabul, bir deneyimin farkında olmayı ve onu ne iyi ne de kötü olarak yargılamaksızın olduğu gibi kabul etmeyi ifade eder. Bu, pasif teslimiyetçilikle ya da değiştirme çabasıyla vazgeçmekle ilgili değildir. Örneğin bir birey depresyon gibi ruhsal bir acı yaşadığında bu acıdan kaçınmak ya da onu inkâr etmek doğal bir tepki olabilir. Ancak bu kaçınma hali kısa vadede çözüm gibi görünse de bireyi duygusal ve bilişsel açıdan daha fazla zorlukla karşılaştırır. Bu da bu durumu "ikinci ok"

olarak tanımlar yani acı ve buna gösterilen direnç sonunda daha büyük bir ıstıraba yol açar. Bu durum, iyileşmek için gerekli enerjiyi tüketir. Kabul ise inkâr ve zorlamanın oluşturduğu ikinci okları ortadan kaldırarak bireyi özgürleştirir (Alidina, 2010; Atalay, 2019).

Hayat, her zaman olumlu ya da güzel deneyimler sunmaz; zaman zaman zorlayıcı duygu ve durumlarla karşılaşılır. Bu tür durumları yok saymadan kabul etmek, durumu olduğu gibi kabul etmeyi ve şartlara adapte olmayı gerektirir. Kabul başladığında çözüm ve gelişme gerçekleşmeye başlar (Atalay, 2022). Kabul, yargısız olmanın bir uzantısı olarak ele alınabilir ve bireye nezaket ya da dostça bir tutum geliştirmede yardımcı olur. Terapi süreçlerinde bireylerin öfke, korku, utanç ve keder gibi acı veren duygularla başa çıkarken kendilerine karşı şefkatli ve merhametli bir tutum benimsemeleri önemlidir. Farkındalık perspektifinden kabul, yaşananların tam olarak farkına varma istekliliğiyle ilgilidir. Bu süreçte birey yalnızca olumsuz durumlardan kaçmak yerine tüm deneyimleri olduğu gibi kabul etmeyi öğrenir (Williams ve Kabat-Zinn, 2013). Kabul, sadece istenmeyen deneyimlerden değil var olan her türlü yaşantıyı kabul etmekle ilgilidir. Sonuç olarak kabul, bireyin iyileşme sürecinin önemli bir parçasıdır (Kabat-Zinn, 1990). Bilinçli farkındalığın temel unsurlarından biri, bireyin geçmiş yaşantılarını kabul etmeyi içeren özdeğerlendirmedir. Kişi, kendisini kabul ettiğinde farkındalık temelleri üzerine sağlıklı bir yapı inşa edebilir. Bu süreçte en önemli özellik, bireyin çevresini öz benliğiyle paylaşmaya niyetli olması, negatif eleştirilerin kendi yaşamını etkilemesine izin vermemesi ve duruma takılmadan yaşamına devam etmesidir. Kabul, kişinin bulunduğu andaki durumu olduğu gibi kabul etmesi ve başkalarının etkilerinden uzaklaşarak yeni durumlardaki odağını oluşturabilmesidir (Gedik, 2018). Bilinçli farkındalık süreci, kabulü bir araç olarak kullanır. Yaşadığımız durumu kabul ettiğimizde bireyin yaşantısında değişim meydana gelir ya da gelmez. Bu süreç, olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçmak yerine onlarla yüzleşip kabul etmeyi sağlar ve bu şekilde değişim doğal bir sonuç olarak ortaya çıkar. Bu süreci en net şekilde anlatan ifade, "Kabul edilen şeyler dönüşür." sözü ile özetlenebilir (Alidina, 2020).

#### **2.1.2.6. Akışına Bırakmak**

Birey iç dünyasına odaklandığında zihninin derinliklerinde farklı duygu ve düşüncelerin varlığını keşfeder. Eğer bu duygu ve düşünceler tatmin edici geliyorsa zihin bunları tekrar tekrar canlandırır. Ancak olumsuz duygularla karşılaşıldığında zihin bunları bastırmaya çalışır veya kendini korumak için bir savunma mekanizması geliştirir. Bu

nedenle zihin karmaşasına düşmemek için “akışına bırakmak” en doğru farkındalık yöntemi olarak kabul edilmektedir. Akışıma bırakmak bir şeylerin akışına müdahale etmeden, engel olmadan olduğu gibi kabul edilmesidir (Kabat-Zinn, 1990). Bu tutum, zihnin karmaşık düşüncelerle boğulmasından kaçınmayı ve rahatsız edici duygularla mücadele etmek yerine doğal akışa teslim olmayı ifade eder. Zihin bazen önemli veya rahatsız edici duygu ve düşüncelerle meşgul olsa da bu düşüncelerden kurtulmak oldukça basittir. Örneğin uykuya geçmek isteyen bir kişi, zihnindeki düşünceler nedeniyle uyumakta zorlanabilir. Ancak zihni zorlamak yerine “akışına bırakmak” ve doğal akışa bırakmak, rahatlamayı ve uykuya geçmeyi kolaylaştırır (Kabat-Zinn, 2005).

Bilinçli farkındalık uygulamalarında birey deneyimlerin bazı yönlerini arttırma veya reddetme eğiliminden bilinçli olarak kaçınır. Bırakmak, boş vermek veya önemsememek değildir; aksine tutunulan her düşünce, duygu veya durum fark edilip kabul edilerek serbest bırakılmalıdır. Birey her gece uyuduğunda bedenini ve zihnini bırakmak zorundadır; aksi takdirde uykuya geçemez. Bu durum, stresin ilk belirtilerindedir (Kabat-Zinn, 1994). Zihnin bırakma deneyimi, aynı şekilde zihindeki belirli duygulardan ve düşüncelerden de kurtulmayı sağlar. Birey; duygularına ve düşüncelerine kapılmadan, onları reddetmeden olduğu gibi kabul edebilme yeteneğine sahip olur. Bırakmak duyguları ya da düşünceleri reddetmekten, inkâr etmekten ya da onlara tutunmaktan kaçınmak, daha sağlıklı bir birey olmanın karşılığını sağlar (Atalay, 2019). Akışıma bırakmak, geçmişin ya da geleceğin etkisinden bağımsız olarak sadece mevcut anın farkında olmayı sağlar. Zihin, sürekli olarak değerlendirme ve beklentilerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlarda zihin dağılabilir ancak şu ana odaklanarak birey farkındalık geliştirebilir ve kendisine izin verebilir (Ameli, 2013). Akışıma bırakmak, yaşanılan durumun geçmiş tecrübelerle veya gelecekte yaşanabilecek olasılıklarla olan bağlantısını düşünmeden sadece mevcut anı deneyimlemeyi ifade eder. Bu tutum, bireye zihnindeki düşüncelerle barış içinde olma fırsatı tanır ve daha sağlıklı bir farkındalık düzeyine ulaşmasına yardımcı olur (Atalay, 2022).

## **2.2. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI**

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak Freudenberger (1974) tarafından tanımlanmış olup kişinin sahip olduğu güç ve enerji kaynaklarına göre çok fazla istekte bulunulması sonucu yıpranma, başarısızlık ve halsizlik duygularının yaşanması olarak ifade edilmektedir (Vızlı, 2005). Daha sonra Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen bu kavram, yapılan iş nedeniyle insanlarla yoğun ilişki içinde olan bireylerde duyarsızlaşma, duygusal tükenme

ve kişisel başarı hissini azalmasıyla tanımlanmıştır (Maslach ve Jackson, 1982). Tükenmişlik, bireylerin uzun süreli stres ve yoğun iş baskısı altında fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak tükenmesi sonucu ortaya çıkan bir olgudur (Akman, 2019). Kavram, özellikle Freudenberger ve Maslach'ın 1970'li yıllardaki çalışmalarıyla akademik literatüre girmiş olup çalışanların işlerinin yoğunluğu nedeniyle yaşadıkları mesleki bunalımı ifade etmektedir (Akten, 2007). Bu durum, özellikle yoğun emek ve zihinsel çaba gerektiren mesleklerde daha belirgin bir biçimde görülmektedir (Bayramoğlu, 2008). Tükenmişliğin temel belirtileri arasında duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissini azalması yer almaktadır (Izgar, 2003). Bireylerin iş ortamında karşılaştıkları yoğun baskı ve stres, zamanla motivasyon kaybına ve mesleki tatminsizliğe neden olmaktadır. Sonuç olarak kişiler agresif davranışlar sergileyebilir, depresyon belirtileri gösterebilir ve alkol ya da ilaç kullanımı gibi zararlı alışkanlıklara yönelebilir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Kurumsal bağlamda tükenmişliğin etkileri büyük öneme sahiptir. Kurumlar, çalışanların performansını sürekli olarak yüksek seviyede tutmaya çalışırken ruhsal iyi oluşunu ihmal edebilmektedir. Bu nedenle örgüt yöneticilerinin çalışanların ruhsal sağlığını da dikkate alarak stresi minimize eden uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir (Dağcı, 2019). Tükenmişliğin bireysel ve kurumsal düzeyde önlenmesi için etkili insan kaynakları politikalarının uygulanması gerekmektedir (Yılmaz, 2009). Ağır iş yükü, adaletsiz iş bölümü ve kişisel hedeflerin örgüt hedefleriyle örtüşmemesi, tükenmişliği tetikleyen faktörler arasındadır (Deryakulu, 2005). Bu nedenle tükenmişliğin önlenmesi için motivasyonu artıracak ve iş doyumunu sağlayacak uygulamalar geliştirilmelidir (Yılmaz, 2017).

Tükenmişlik kavramına ilişkin farklı tanımlar mevcuttur. Cherniss (1980), tükenmişliği bireyin doyumsuzluğa ya da aşırı strese karşı gösterdiği işten soğuma tepkisi olarak ifade etmiştir. Edelwich ve Brodsky (1980) ise bu durumu diğer insanlara yardım eden meslek gruplarında çalışan bireylerde çalışma koşullarının sonucu olarak ortaya çıkan enerji, idealizm ve amacın kaybı olarak tanımlamıştır. Pines ve Aronson (1988) ise tükenmişliği devamlı stres, mutsuzluk, sıkışmışlık, umutsuzluk gibi duygulara neden olan bedensel, zihinsel ve ruhsal bir tükenme olarak değerlendirmektedir (Gülay, 2019).

Tükenmişliğin en yaygın görüldüğü meslek grupları öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk ve polislik gibi yoğun insan ilişkileri gerektiren alanlardır. Bu mesleklerde bireylerin zamanla insanlara karşı ilgisinin azalması ve fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk hissetmeleri yaygındır (Erdemoğlu Şahin, 2007). Tükenmişlik, uzun süreli

yoğun duygusal taleplerle ilişkili olup bireylerin çaresizlik ve umutsuzluk hissetmesine yol açarak iş hayatına ve sosyal ilişkilerine olumsuz etki edebilmektedir (Kaçmaz, 2005). Eğitim sektöründe yoğun çalışma temposu ve yetersiz destek mekanizmaları öğretmenlerin tükenmişliğe sürüklenmesine yol açmaktadır (Korkmaz, 2004). Demokratik bir okul kültürü ve dengeli iş yükü dağılımı, tükenmişliği azaltmada kritik rol oynamaktadır. Benzer şekilde iş yerinde çalışanların kendilerini yenileyebilecekleri zaman aralıklarının oluşturulması, uzun vadede verimliliği artırabilecek stratejiler arasındadır (Teltik, 2009).

Maslach ve Jackson (1982) tarafından geliştirilen üç faktörlü model, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissini azaltması olmak üzere üç boyutta açıklamaktadır. Shirom (1989), tükenmişliği duygusal, fiziksel ve bilişsel yorgunluğun bir kombinasyonu olarak tanımlarken Pines ve Aranson (1983) ise uzun süreli yoğun duygusal taleplerin sonucunda gelişen akıl, ruh ve beden yorgunluğu sendromu olarak değerlendirmektedir. Friedman (2000) ise tükenmişliği bireyin bilişsel ve duygusal tepkileriyle ilişkili bir stres sendromu olarak ele almaktadır. 21. yüzyılın hızlı gelişimi, bireylerin ve kurumların yaşam koşullarını derinden etkilemektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim kurumları, iş ortamları ve bireysel beklentiler de dönüşüme uğramaktadır. Bu değişimler, bireyleri daha fazla çalışmaya ve rekabet ortamında ayakta kalmaya zorlamakta dolayısıyla tükenmişliğin yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Yiğit, 2007). Bireyler, yoğun iş temposu ve artan beklentiler nedeniyle stres altında olup bu durum uzun vadede tükenmişliğe yol açabilmektedir.

### **2.2.1. Tükenmişlik Modelleri**

Tükenmişlik, bireylerin iş ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları stres faktörlerine verdikleri tepkilere göre farklı modellerle açıklanmaktadır. Bu modeller arasında Meier, Cherniss, Pines ve Aronson, Edelwich ve Brodsky, Pearlman ve Hartman ile Maslach tarafından geliştirilen yaklaşımlar yer almaktadır.

#### **2.2.1.1. Meier Tükenmişlik Modeli**

Meier'e (1983) göre tükenmişlik, bireyin çalıştığı ortamda olumlu pekiştiricileri elde etme beklentisinin düşük olması, ceza beklentilerinin ise yüksek olması sonucu ortaya çıkmaktadır (Sürgevil, 2006). Meier'in modelinde dört temel unsur bulunmaktadır: Pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterlilik beklentileri ve bilgi işleme süreci. Bireyin mesleki tatmin ve motivasyon düzeyini belirleyen faktörleri ortaya koyarak tükenmişliğin nedenlerini açıklamaktadır (Gülbayrak ve Aktaş, 2020).

### **2.2.1.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli**

Cherniss'e (1980) göre tükenmişlik, bireyin işine yönelik beklentileri ile gerçeklik arasındaki fark nedeniyle ortaya çıkan bir süreçtir (Sürgevil, 2006). Modelde bireyin strese verdiği tepki zamanla duygusal yıpranmaya ve işe yönelik ilgisinin azalmasına neden olmaktadır. Birey, strese neden olan faktörleri ortadan kaldıramadığında; meditasyon, egzersiz gibi tekniklerle başa çıkmaya çalışabilir. Ancak bunlar da etkisiz kalırsa kişi işe olan ilgisini tamamen kaybedebilir (Burke ve Richardsen, 2000).

### **2.2.1.3. Pines ve Aronson Tükenmişlik Modeli**

Pines ve Aronson (1988), tükenmişliği üç temel boyutta ele almaktadır. Fiziksel tükenmişlik, enerji kaybı ve sürekli yorgunluk hissi ile tanımlanırken duygusal tükenmişlik hayal kırıklığı ve umutsuzluk duygularıyla ilişkilendirilmektedir (Poyraz ve Sürücüoğlu, 2015). Zihinsel tükenmişlik ise bireyin kendisine ve çevresine olumsuz bakışını yansıtmaktadır. Pines'e göre kişinin işteki hedeflerine ulaşamaması tükenmişliğe neden olmaktadır.

### **2.2.1.4. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli**

Edelwich ve Brodsky (1980) modeli, tükenmişliğin dört aşamada geliştiğini ifade etmektedir. Bunlar idealistik coşku, durgunluk, engellenme ve duyarsızlaşma aşamalarıdır. Bu modele göre çalışanlar öncelikle şevkle başladıkları işlerinde zamanla motivasyon kaybı yaşayarak beklentilerini karşılayamadıklarında engellenme ve nihayetinde duyarsızlaşma sürecine girerler (Kulakçı, 2020).

### **2.2.1.5. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli**

Pearlman ve Hartman'a (1982) göre tükenmişlik, uzun süreli stresin sonucu ortaya çıkan bir tepki olup dört aşamada ilerler. Bu aşamalar stres oluşumu, algılanan stres düzeyi, strese verilen tepki ve stresin etkileridir (Sürgevil, 2006). Birey iş ortamında kısıtlamalarla karşılaştığında stres yaşamaya başlamakta, zamanla bu strese fiziksel ve duygusal tepkiler vermekte ve nihayetinde mesleki motivasyonunu kaybetmektedir (Aksoy, 2007).

### **2.2.1.6. Maslach Tükenmişlik Modeli**

Maslach ve Jackson (1984), tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissini azalması olmak üzere üç temel boyutta değerlendirmektedir. Bu model, günümüzde en yaygın kabul gören yaklaşımlardan biridir (Maslach vd, 1997). Maslach'a göre yoğun insan ilişkileri gerektiren işlerde çalışan bireylerde duygusal

kaynakların aşırı tüketilmesi nedeniyle zamanla işe ve çevresine karşı duyarsızlaşma geliştiği belirtilmektedir. Duygusal tükenme bireyin stresle başa çıkma kapasitesinin azalmasına neden olurken duyarsızlaşma çalışanın çevresindeki insanlara ve iş ortamına ilgisini yitirmesine sebep olmaktadır (Arı ve Bal, 2008). Kişisel başarı hissini azalması ise bireyin kendini yetersiz hissetmesi ve motivasyonunun düşmesiyle ilişkilidir (Maslach, 2003).

### **2.2.2. Tükenmişliğin Boyutları**

Tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarının düşmesi olmak üzere üç temel boyutta incelenmektedir. Freudenberger, tükenmişliği yalnızca duygusal boyutta ele alırken Maslach ve Jackson bu olguyu daha geniş bir perspektifle ele alarak tüm boyutların birbirini tamamladığını vurgulamıştır (Arı ve Bal, 2008).

#### **2.2.2.1. Duygusal Tükenme**

Duygusal tükenme, tükenmişliğin en temel ve en önemli boyutu olarak kabul edilmektedir. Maslach'a göre bireyin kendini yorgun ve tükenmiş hissetmesiyle başlayan bu süreç, bireyin enerji kaynaklarının tükenmesiyle daha da şiddetlenmektedir (Göç ve Birinci, 2021). Duygusal tükenme yaşayan birey, mesleki beklentileriyle iş ortamındaki talepler arasındaki uyumsuzluk nedeniyle yoğun stres hisseder ve bu durum çaresizlik duygusuna yol açar (Gezer vd., 2009). Birey zamanla fiziksel ve duygusal yorgunluk yaşar, motivasyon kaybeder ve mesleki performansında ciddi düşüşler görülmeye başlar (Maslach ve Leiter, 2008). Duygusal tükenmenin temel nedenleri arasında kişisel çatışmalar, aşırı iş yükü ve motivasyon eksikliği yer almaktadır (Maraşlı, 2003).

#### **2.2.2.2. Duyarsızlaşma**

Duyarsızlaşma, bireyin mesleki bağlamda hizmet verdiği kişilere ve çalıştığı işe karşı geliştirdiği soğuk ve ilgisiz tutum olarak tanımlanabilir. Duygusal tükenme sürecinin devamı olarak birey, diğer insanlarla arasına mesafe koyarak bir başa çıkma stratejisi geliştirir (Özen, 2015). Bu dönemde birey, hizmet verdiği insanlara karşı nesneleşmiş bir görüş geliştirerek onları mekanik bir şekilde ele alır ve iletişim kurma konusunda zorluk yaşar (Lewin ve Sager, 2007). Kimi durumlarda duyarsızlaşmanın bireyin mesleki benlik saygısını azaltarak özsaygı kaybına neden olabileceği ifade edilmektedir (Balcıoğlu vd., 2008). Birey bu süreçte iş ortamındaki insanlarla iletişiminden kaçınmaya başlayarak soğuk ve mesafeli bir tutum geliştirir (Dalkılıç, 2014). Bu durum, bireyin çevresiyle olan

etkileşimini zayıflatarak mesleki tatminsizlik ve motivasyon eksikliği yaratmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

### **2.2.2.3. Bireysel Başarının Düşmesi**

Bireysel başarının düşmesi, bireyin kendisini işinde başarısız ve yetersiz hissetmesi olarak tanımlanabilir. Zaman içerisinde bireyin iş performansında yaşanan düşüş, iş ortamındaki ilişkilerde bozulmalara neden olmakta ve bireyde olumsuz özdeğerlendirme gelişimine yol açmaktadır (Özdemir, 2008). Bireyin mesleki başarı hissini azalması, zamanla özsaygısının düşmesine ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Kendi yetkinliğine duyduğu güvenin azalmasıyla birlikte birey, iş yerindeki sorumluluklarını yerine getirmekte zorluk yaşar ve verimliliği düşer (Derin ve Demirel, 2012). Düşük kişisel başarı hissini kronik hale gelmesi durumunda bireyde işten ayrılma niyeti gelişebilmektedir (Koç, 2012).

### **2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri**

Tükenmişliğin nedenleri, bireysel ve örgütsel olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Kişilik yapısı, bireyin biyolojik ve psikolojik özelliklerinden kaynaklanarak tükenmişliğe hem zemin hazırlayabilmekte hem de bireyi bu durumdan koruyucu etkiye sahip olabilmektedir. Nevrotik kişilik özellikleri, yüksek kaygı düzeyi, düşük özgüven ve özsaygı, sosyal ilişkilerde aşırı hassasiyet ve kariyer memnuniyetsizliği gibi faktörler bireyin tükenmişliğe yatkın olmasına neden olmaktadır (Ağaoğlu vd., 2004).

Demografik değişkenler arasında medeni durum, yaş, cinsiyet, çocuk sahibi olma durumu ve çocuk sayısı gibi faktörler yer alırken bireyin motivasyonu, işe bağlılığı, iş doyumunu ve sosyal destek düzeyi tükenmişliği etkileyen önemli unsurlar arasındadır (Ağaoğlu vd., 2004). Aile yapısı ve sosyal destek, bireyin tükenmişlik düzeyini belirleyen kritik faktörlerden biridir. Aile içi doyumunu yüksek olan bireylerin iş yerinde sağlıklı iletişim kurarak sorunları çözme konusunda daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Torun, 1997). Ancak bireyin ailesine ve sosyal çevresine yeterince vakit ayıramaması veya aileden gelen yüksek beklentiler tükenmişlik üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Kaya Göktepe, 2016).

Çevresel koşullar, bireyin çevresiyle etkileşiminden doğan faktörleri içermektedir. Sağlıklı sosyal ilişkiler ve destekleyici bir çevre tükenmişliği azaltırken olumsuz çevresel faktörler tükenmişliği artırmaktadır (Arı ve Bal, 2008). Aynı zamanda bireyin iş yerindeki performansını artırmak adına kendi sorumluluğunun ötesinde çaba göstermesi tükenmişlik

riskini yükseltmektedir. Aşırı iş yükü ve yoğun tempo nedeniyle bireyler başarısızlık hissine kapılmakta bu durum hayal kırıklığına neden olmakta ve psikolojik geri çekilme davranışları ortaya çıkmaktadır (Ören ve Türkoğlu, 2006). Bu süreçte kişilerde yüzeysel insan ilişkileri kurma, zaman yönetiminde zorlanma, sosyal çevreden uzaklaşma gibi belirtiler gözlemlenmektedir. Aynı zamanda yoğun kaygı, üzüntü, ilgisizlik, düşük özgüven, suçluluk, çaresizlik hissi, paranoya ve hatta intihar düşünceleri tükenmişlik yaşayan bireylerde sıkça görülen belirtiler arasındadır (Akten, 2007).

Örgütsel belirtiler, bireysel tükenmişliğin zamanla iş yerindeki diğer çalışanlara ve kuruma da olumsuz yansımalarına neden olmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireyler işlerine karşı ilgilerini kaybederek iş arkadaşları ve yöneticileriyle sorunlar yaşayabilmekte işe geç kalma veya işten kaçınma gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Yeniliklere karşı direnç göstermeleri ve iş yerinden dışlanmaları sonucunda örgütle olan bağları zayıflamakta ve nihayetinde işten ayrılma ya da işini kaybetme gibi durumlarla karşılaşabilmektedirler (Danışman, 2010). Son olarak örgütsel etmenler, tükenmişlik üzerinde doğrudan etkili olan faktörler arasında yer almaktadır. İşin niteliği, çalışma saatleri, kurumun yapısı, iş yerindeki stres ve iş yükü, rol belirsizliği ve rol çatışması, karar alma süreçlerine katılım eksikliği, kurum içi adaletsizlik, personel yetersizliği ve ekonomik-toplumsal koşullar bireyin tükenmişlik yaşamasında önemli rol oynamaktadır (Oruç, 2007).

#### **2.2.4. Tükenmişliğin Belirtileri**

Tükenmişlik, aniden ortaya çıkabilen bir durum gibi görünse de aslında uzun bir süreçte gelişen ve bireyin fiziksel, psikolojik ve davranışsal yönlerini etkileyen bir olgudur. Kişi genellikle bu sürecin başlangıç aşamasında tükenmişliğin farkına varmaz ve zaman içinde semptomlar giderek daha belirgin hale gelir (Sürgevil, 2006). Tükenmişlik yalnızca olumsuz duygular yaşamakla ilgili değildir; aynı zamanda olumlu duyguların azalmasıyla da karakterize edilmektedir. Bu durum bireyin iş yaşamında, sosyal ilişkilerinde ve genel yaşam kalitesinde ciddi bozulmalara neden olabilir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Tükenmişliğin etkileri genellikle üç ana başlık altında incelenmektedir: Fiziksel belirtiler, davranışsal belirtiler ve psikolojik belirtiler.

##### **2.2.4.1. Fiziksel Belirtiler**

Tükenmişlik sürecinde bireylerin fiziksel sağlıklarında belirgin değişimler gözlemlenmektedir. Genellikle tükenmişlik yaşayan bireyler, kariyerlerinin başında oldukça motive, enerjik ve yüksek performans gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Ancak zamanla yaşanan aşırı stres, yoğun çalışma temposu ve iş yükünün artması, fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Türksoy, 2014). Fiziksel tükenmişlik belirtileri arasında enerji kaybı, sürekli yorgunluk ve bitkinlik hissi en yaygın olanlardır (Kaçmaz, 2005). Bunun yanı sıra uyku bozuklukları, baş ağrıları, kas krampları ve vücutta nedeni bilinmeyen ağrılar da sıkça karşılaşılan semptomlar arasındadır (Uler, 2020). Özellikle düzensiz uyku, bireyin hem zihinsel hem de fiziksel iyiliğini olumsuz etkileyerek tükenmişlik sürecini hızlandırmaktadır. Ayrıca bağışıklık sisteminin zayıflaması nedeniyle sık sık hastalanma, solunum güçlükleri, kilo kaybı veya aşırı kilo artışı gibi metabolizma değişiklikleri de tükenmişlik yaşayan bireylerde görülmektedir (Ören ve Türkoğlu, 2006). Bunun yanında mide rahatsızlıkları, gastrointestinal problemler, kalp rahatsızlıkları ve hipertansiyon gibi ciddi sağlık sorunlarının tükenmişlik ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Işıksan, 2004). Bazı durumlarda tükenmişliğin fiziksel belirtileri daha ağır seyredebilir. Kronik gerginlik, kas ağrıları, tansiyon problemleri ve solunum rahatsızlıkları gibi belirtiler, iş ortamındaki stresin uzun vadede bireyin beden sağlığını nasıl etkilediğini göstermektedir (Çiçek, 2018). Özellikle iş ortamındaki olumsuz koşullar, hijyen eksikliği, mobbing ve aşırı denetim gibi faktörler de bu belirtilerin şiddetlenmesine sebep olabilmektedir.

#### **2.2.4.2. Davranışsal Belirtiler**

Tükenmişlik süreci ilerledikçe bireyin işine ve çevresine yönelik tutumlarında belirgin değişiklikler meydana gelmektedir. İşine karşı duyarsızlaşma, motivasyon kaybı ve performans düşüşü, bu süreçte sıkça gözlemlenen davranışsal değişiklikler arasındadır (Acar Arasan, 2010).

Davranışsal belirtiler arasında şunlar öne çıkmaktadır:

**İşten kaçınma isteği:** Tükenmişlik yaşayan bireyler, işe karşı isteksizlik hisseder ve mümkün olduğunca işten uzak durmaya çalışır. Bu durum bireyin işe geç gelmesi, görevlerini yerine getirmemesi veya işten kaçınması şeklinde kendini gösterebilir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

**Öfke kontrolünü kaybetme:** Kişi, iş ortamında veya sosyal hayatında öfkesini kontrol etmekte zorlanabilir, aniden sinirlenebilir veya duygusal patlamalar yaşayabilir (Kaçmaz, 2005).

**Sosyal izolasyon:** Tükenmiş bireyler, iş arkadaşlarıyla ve yakın çevresiyle daha az iletişim kurma eğilimindedir. Özellikle iş yerinde yalnız kalmayı tercih etme, diyaloglardan kaçınma gibi durumlar gözlemlenmektedir (Uler, 2020).

**Alınganlık ve şüphencilik:** Tükenmiş bireyler, eleştirilere karşı aşırı hassas hale gelebilir ve çevresindekilere karşı şüpheli bir tutum sergileyebilir (Acar Arasan, 2010).

**İş performansında düşüş:** Kişi, yaptığı işten keyif almamaya başlar, odaklanma sorunu yaşar ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda zorlanır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Bu davranışsal değişimler; bireyin iş yaşamında ve sosyal ilişkilerinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Özellikle iş yerinde verimliliğin azalması, çalışan bağlılığının zayıflaması ve hataların artması gibi durumlar kurum açısından da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Çiçek, 2018).

#### **2.2.4.3. Psikolojik Belirtiler**

Tükenmişliğin en derin etkilerinden biri de bireyin psikolojik sağlığında meydana gelen değişimlerdir. Genellikle tükenmişlik sürecinin ilerleyen aşamalarında ortaya çıkan psikolojik belirtiler, bireyin kendisini işine ve çevresine karşı yabancılaşmış hissetmesine neden olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Psikolojik belirtiler arasında en yaygın olanlar şunlardır:

**Depresyon ve umutsuzluk hissi:** Kişi, geleceğe dair beklentilerini kaybedebilir ve hayatına karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirebilir (Uler, 2020).

**Kaygı ve stres seviyesinde artış:** İş ortamındaki belirsizlikler ve aşırı iş yükü, bireyin stres düzeyini yükseltebilir ve kaygı bozukluklarına yol açabilir (Kaçmaz, 2005).

**Kendine güvensizlik:** Birey, kendisini işe yaramaz ve başarısız hissedebilir. Bu, iş performansında düşüşe ve motivasyon kaybına neden olabilir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

**Negatif psikolojik azalma:** Öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık gibi psikolojik kaynaklarda azalma gözlemlenebilir (Uler, 2020).

**Paranoya ve aşırı eleştirelilik:** Birey, iş arkadaşlarına ve çevresindekilere karşı aşırı şüpheli bir tutum sergileyebilir ve sürekli eleştirel bir bakış açısı geliştirebilir (Çiçek, 2018).

Bu psikolojik belirtiler, bireyin yalnızca iş yaşamını değil sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle uzun vadede psikolojik tükenmişlik yaşayan bireylerde ağır depresyon ve anksiyete bozuklukları gibi daha ciddi ruhsal problemler ortaya çıkabilir (Işıkkhan, 2004).

### **2.2.5. Mesleki Tükenmişlik Kavramı**

Tükenmişlik, bireyin mesleki ve kişisel yaşamında karşılaştığı stres faktörlerine karşı zamanla verdiği olumsuz tepki olarak tanımlanmaktadır. Günümüz iş dünyasında rekabetin artması, sürekli değişen çalışma koşulları ve bireylerden yüksek performans beklentisi, tükenmişlik kavramının giderek daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur (Aslan vd., 2021). Özellikle uzun süreli stres altında çalışan bireyler hem fiziksel hem de duygusal açıdan tükenme belirtileri göstermekte ve bu durum iş verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Maslach vd., 2001). Tükenmişlik, bireylerin maruz kaldıkları çevresel veya içsel faktörlerden kaynaklanan olumsuzluklar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Günlük yaşamda karşılaşılan stresörler, iş yükünün artması, örgütsel baskılar ve kişisel beklentiler tükenmişlik sürecini hızlandırabilmektedir (Barutçu ve Serinkan, 2008). Özellikle iş yaşamında sürekli yüksek performans gösterme zorunluluğu, bireylerde duygusal tükenmeye yol açmakta ve zamanla kronik yorgunluk, mutsuzluk ve umutsuzluk hissi gibi belirtilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Cherniss, 1982).

Mesleki tükenmişlik, bireyin işine ve kendisine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesiyle karakterizedir. Özellikle bireylerin iş hayatında karşılaştıkları olumsuzluklar zamanla psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Tükenmişlik süreci içinde depresyon, anksiyete ve stres bozuklukları gibi psikolojik rahatsızlıklar görülebilmektedir (Maslach vd., 2001). Bireyler, mesleki anlamda kendilerini yetersiz hissettiklerinde ve karşılaştıkları problemleri aşamadıklarında tükenmişlik sendromu daha belirgin hale gelmektedir (Cherniss, 1982). Bu durum sadece bireyin iş yaşamını değil genel yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle sürekli stres altında çalışan bireylerde tükenmişlik belirtileri şu şekillerde gözlemlenmektedir:

**Kronik yorgunluk ve enerji kaybı:** Günlük iş yükü, bireyin fiziksel enerjisini tüketerek motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır.

**Mutsuzluk ve umutsuzluk hissi:** Tükenmişlik yaşayan bireylerde gelecek beklentileri azalmaktadır, bu da iş tatminsizliği ve umutsuzluk hissini artırmaktadır.

**Kaygı ve stresin artması:** Bireyler, iş ortamında yaşadıkları baskılar nedeniyle sürekli bir endişe hali içinde olabilirler.

**Kendine güvensizlik:** İş yerinde başarılı olamama korkusu, bireylerin kendilerini değersiz ve başarısız hissetmelerine yol açabilir.

Bu etkiler bireyin genel yaşamına da yansımakta sosyal ilişkilerinde problemler yaşamasına ve motivasyon kaybı nedeniyle iş performansının düşmesine sebep olmaktadır (Uslu ve Acar, 2020).

Çalışan bireylerin işteki verimliliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri, duygusal tükenmişliktir. İş ortamında yaşanan baskılar, aşırı sorumluluklar ve zaman yönetimi konusundaki zorluklar, bireyin duygusal kaynaklarını tüketerek motivasyon eksikliğine neden olmaktadır (Uslu ve Acar, 2020). Özellikle hizmet sektöründe çalışan bireylerde tükenmişlik, işten ayrılma eğilimlerinin artmasına ve çalışma isteğinin azalmasına sebep olmaktadır. Özellikle öğretmenler, sağlık çalışanları ve sosyal hizmet görevlileri gibi duygusal emeğin yoğun olduğu meslek gruplarında tükenmişlik, iş performansını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Günümüzdeki değişiklikler ve yenilikler, çalışanların performans beklentilerini artırırken aynı zamanda bu değişimlere hızla adapte olma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Şahin, 2010). Ancak bu durum, bireylerin psikolojik ve fiziksel olarak zorlanmasına sebep olmakta dolayısıyla iş verimliliğini düşürmektedir. Bireyin sürekli olarak yüksek beklentiler altında çalışması ve zaman baskısı içinde olması, onun hem işine hem de özel yaşamına ayırdığı zamanı dengeleyememesine yol açmaktadır (Demir ve Kara, 2014). İş yaşamı ile özel yaşam arasındaki dengenin bozulması, bireyin stres seviyesini artırarak tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasını hızlandırmaktadır.

### **2.2.6. Mesleki Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**

Mesleki tükenmişlik, bireysel ve örgütsel faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. Çalışanların mesleki yaşamlarında yaşadıkları stres, motivasyon kaybı ve yetersizlik hissi, tükenmişlik sendromunun gelişmesine yol açabilmektedir (Barutçu ve Serinkan, 2008). Bu durum hem bireysel psikolojik süreçlerden hem de iş yerindeki çalışma koşullarından kaynaklanabilmektedir.

Bireylerin kişilik yapıları, stresle başa çıkma becerileri ve duygusal dayanıklılıkları, tükenmişliğe yatkınlıklarını belirleyen önemli faktörler arasındadır. Dalkılıç (2014), oto kontrol mekanizması zayıf, duygularını yönetmekte zorlanan ve iletişim becerileri düşük

bireylerin tükenmişlik yaşama olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dış denetim odaklı bireyler, yani yaşadıkları olumlu ya da olumsuz durumları dış etkenlerle ilişkilendiren kişiler, tükenmişlik riski taşımaktadır. Bunun yanı sıra bireyin mesleğine yönelik beklentileri ve motivasyonu, tükenmişlik düzeyini etkileyen bir diğer önemli bireysel faktördür. Yapılan araştırmalar, özellikle meslek hayatına yeni atılan bireylerin beklenti düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bu beklentiler karşılanmadığında bireylerde tatminsizlik ve mesleğe yönelik olumsuz duygular ortaya çıkabilmektedir (Sürgevil, 2006). Akten (2007), bireylerin motivasyon biçimlerinin ve güdülenme süreçlerinin tükenmişlik üzerindeki etkisini incelemiş ve bireyin meslek hayatından aldığı doyumun tükenmişliği önleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

İş yerinde yönetim anlayışı ve liderlik tarzı, çalışanların tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Özkalp ve Kırel (2016), çalışanlara yönelik olumsuz tutumların, fırsat eşitsizliğinin ve aşırı kontrol mekanizmalarının tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Çalışanların kendilerini geliştirmelerine imkân tanımayan bir iş ortamı, motivasyon düşüklüğüne ve mesleki doyumsuzluğa sebep olmaktadır. Ayrıca örgüt içinde adil bir yönetim anlayışının bulunmaması ve çalışanların kendilerini güvende hissetmemesi, tükenmişliği artırıcı etkenler arasındadır. Çalışanların iş yükü, fiziksel çalışma ortamı ve ekonomik belirsizlik gibi faktörler de mesleki tükenmişliğe doğrudan etki etmektedir. İş yükünün fazla olması, bireyin sürekli yüksek performans göstermesini gerektirdiğinden uzun vadede tükenmişlik belirtilerine yol açabilmektedir (Özkalp ve Kırel, 2016). Örgüt içinde yaşanan psikolojik baskı ve adaletsizlikler, çalışanların mesleki tükenmişlik sürecine girmesine neden olabilmektedir. Özkalp ve Kırel (2016), iş yerinde psikolojik tacizin (mobbing) çalışanların motivasyonunu düşürdüğünü ve onların işlerine yönelik bağlılıklarını azalttığını belirtmektedir.

### **2.2.7. Mesleki Tükenmişlik Belirtileri**

Mesleki tükenmişlik, genellikle aniden ortaya çıkmayan ancak zaman içinde gelişen bir durumdur. Bu süreç, bireylerin psikolojik, duygusal ve fiziksel açıdan çeşitli belirtiler göstermelerine yol açar (Ardıç ve Polatçı, 2008). Başlangıçta yüksek motivasyona sahip, kendine güvenen ve sürekli olarak işini geliştiren bireyler; işyerindeki stres faktörlerinin etkisiyle zamanla motivasyonlarını ve enerjilerini kaybedebilirler. Özellikle bireylerin işlerini etkilemeyen fizyolojik rahatsızlıklar yaşarken tükenmişlik duygusu bu rahatsızlıkların daha belirgin hale gelmesine yol açabilir (Türksoy, 2014). Bu bağlamda

tükenmişlik kişilerin yorgunluk, uyku düzensizlikleri, istenmeyen kilo kayıpları, mide sorunları, kas krampları gibi fizyolojik şikâyetler olarak kendini gösterebilir (Kaçmaz, 2005).

Tükenmişlik sendromu zamanla iş performansına da yansır. Çalışanlar, işe geç kalma, işyerinde bulunmama, görevlerini yavaş yerine getirme, dikkat dağınıklığı, performans düşüşü ve iletişimden kaçınma gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu tür davranışlar, mesleki tükenmişliğin davranışsal boyutunu oluşturur. Mesleki tükenmişlik, kişilerin psikolojik durumlarında ciddi değişikliklere neden olabilir. Bu süreç, bireylerin çaresiz hissetmelerine, karamsar bir ruh haline bürünmelerine ve yaşama karşı olumsuz düşünceler geliştirmelerine yol açabilir. Ayrıca tükenmişlik, bireylerde tatminsizlik ve ilgisizlik hissiyatını pekiştirir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Bu belirtiler zamanla bireylerin kendilerini başarısız hissetmelerine neden olabilir. Başarısızlık duygusunun yoğunlaşması, işten ayrılma düşüncelerinin ortaya çıkmasına yol açabilir (Sürgevil, 2006).

### **2.2.8. Öğretmenlik Mesleğinde Tükenmişlik**

Öğretmenlik mesleği, tükenmişlik sendromunun en sık görüldüğü meslek gruplarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik, birçok meslekten daha fazla stres unsuru taşıyan bir meslek dalı olarak tanımlanabilir (Kayabaşı, 2008). Bu meslek, birçok faktöre bağlıdır ve bu unsurlardan birindeki aksaklık, diğer alanlara da olumsuz şekilde yansiyabilmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik, yalnızca kendilerini değil yakın çevrelerini, ailelerini, öğrencilerini, okul yönetimlerini ve velileri de olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerine zarar verebilir ve öğretmenlerin ruh hali, davranışları, öğrencilerin akademik başarısını olduğu kadar psikolojik gelişimlerini de etkileyebilir. Korkmaz ve Sadık'a göre öğrenciler, öğretmenlerinin aktardığı bilgilerden çok onların davranışlarından etkilenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleğe, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve öğrenme süreçlerine önemli ölçüde etki etmektedir (Korkmaz ve Sadık, 2011).

Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin artmasına sebep olan bir dizi faktör bulunmaktadır. Öğrenci-öğretmen ilişkileri, aile-okul problemleri, disiplin sorunları, yoğun bürokratik yükler, toplumsal eleştiriler, terfi zorlukları, yetersiz ödüllendirme, kararlara katılım eksiklikleri, yetersiz toplumsal destek ve politik ile sosyal güçlerin eğitim üzerindeki etkileri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırabilmektedir (Akyürek, 2020). Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkışı, yalnızca sistemsal ve toplumsal

faktörlerle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Bireysel faktörler de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleği, bireylerin kişilik özellikleriyle ne kadar uyumluysa tükenmişlik riski o kadar düşük olacaktır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin kişinin isteyerek seçtiği bir alan olup olmadığı da tükenmişlik düzeyini etkileyen önemli bir faktördür (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

### 2.3. MOTİVASYON KAVRAMI

Motivasyon, Latince "hareket etmek" anlamına gelen "movere" kelimesinden türetilmiş bir kavram olup bireyin eyleme geçmesini sağlayan bir güdülenme durumunu ifade eder. Türkçeye, Fransızcadaki "motive" kelimesinden geçmiş ve "güdüleme" anlamına gelir. Bu kavram, bir kişinin hedeflerine ulaşmak amacıyla harekete geçmesini sağlayan, bilişsel süreçleri ve motor davranışları tetikleyen bir olgu olarak tanımlanabilir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Motivasyon, bireylerin başlangıçtaki isteklerinin ve arzularının belirli bir amaç doğrultusunda seçilmesi, sıralanması ve planlanması sürecini kapsayan kümülatif bir harekettir. İnsanlar, içsel istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda belirli bir amaca yönelik hareket ederler ve bu süreç hem bireysel hem de toplu olarak, kişileri etkili ve verimli kılmak adına önemli bir faktördür (Kroth, 2007). Bu bağlamda motivasyon sadece bireysel hedeflere ulaşmak için değil aynı zamanda toplumsal ve organizasyonel bağlamda da büyük bir öneme sahiptir.

Bireylerin hareketini ve davranışlarını yönlendiren faktörler onların ihtiyaçları, istekleri ve beklentileri ile doğrudan ilişkilidir (Ada vd., 2013). İhtiyaçlarını karşılayan bireyler, daha mutlu ve tatmin olmuş hissederler böylece kendilerini gerçekleştirebilirler. Ancak ihtiyaçları karşılanmayan bireyler, motivasyondan yoksun kalır ve çevresel etkilere karşı duyarsızlaşırlar. Bu nedenle motivasyon, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayarak onları harekete geçiren bir güç olarak tanımlanabilir (Türkyılmaz, 2018). Motivasyonun yalnızca bireyler için değil örgütler için de kritik bir önemi vardır. Örgütlerde çalışanların motivasyonu hem iş verimliliği hem de organizasyonel başarı açısından belirleyici bir faktördür. Çalışanlar, ihtiyaçlarının karşılandığı ve tatmin oldukları ölçüde işlerine daha motive olurlar. Bu durum çalışanların iş doyumunu ve verimliliğini artırarak örgütsel başarıya katkı sağlar (Recepoglu, 2013). Bireylerin hedeflerine ulaşmalarını etkileyen motivasyon faktörleri, kişisel farklılıklar göz önünde bulundurularak şekillenir. Her birey, farklı psikolojik ve sosyal yapıdan geldiği için motivasyon kaynakları da farklılık gösterir. Bu nedenle kurum yöneticilerinin, çalışanlarının motivasyon ihtiyaçlarını doğru analiz etmeleri ve buna göre stratejiler geliştirmeleri örgütsel başarıyı artıracaktır (Sarı vd., 2018).

Eğitim alanında motivasyon, öğrencilerin başarılarını artırmak için önemli bir faktördür. Motivasyon, ğrencilerin ilgi ve merak duydukları öğrenmelere yönelmesini sağlayarak eğitim sürecinin kalitesini artırır. Öğrencilerin gelişim süreçlerini desteklemek ve hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını sağlamak için öğretmenlerin de motivasyonu yüksek olmalıdır (Canöz vd., 2019; Doğan ve Koçak, 2014). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, öğrencilerin başarısını ve eğitim kalitesini doğrudan etkiler bu sebeple öğretmenlerin de psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem taşır (Karadeniz ve Yavuz, 2009).

Motivasyonun farklı tanımları yapılmıştır. Kirchler ve Walenta (2010) motivasyonu, “bireyi belirli bir amaç için harekete geçirip çalışma isteğini artıran içsel güç” olarak tanımlar. Akbaba (2006) ise motivasyonu, “bireyi etkileyen dışsal faktörlerin onu farklı bir şekilde hareket etmeye sevk etmesi” olarak ifade eder. Önen ve Tüzün (2005) ise motivasyonun, “bireyin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen içsel ya da dışsal dürtüler” olduğuna dikkat çeker. Bireylerin davranışlarını belirleyen, onları harekete geçiren motivasyon, insanlar arasındaki farklılıklar nedeniyle farklılık gösterir. İnsanların kişisel yapıları, ihtiyaçları ve hedefleri, motivasyon süreçlerini şekillendirir. Bu karmaşık yapılar, her bireyi farklı şekilde motive etme gerekliliğini doğurur (Ergül, 2005). Ayrıca eğitimde motivasyon faktörlerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerinden, bilgiden, gelişime açık olmaktan etkilendiği vurgulanmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

### **2.3.1. Motivasyon Türleri**

Motivasyon, bireylerin belirli hedeflere yönelmesini ve davranışlarını şekillendirmesini sağlayan psikolojik bir süreçtir. Bir kişinin motive olabilmesi, genellikle içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle gerçekleşir. Bu süreçte, bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çevrelerinden gelen uyarıcılara karşı nasıl tepki verdikleri belirleyici rol oynar (Urhan, 2018). Motivasyonun karmaşıklığı, insanları farklı şekillerde etkileyebilmesinden dolayı motivasyon türlerinin farklı şekillerde sınıflandırılmasına yol açmıştır. Bu sınıflandırmalar arasında en yaygın olanları içsel ve dışsal motivasyondur (Ertürk, 2016). İçsel ve dışsal motivasyonun farklı etkilerinin olduğu ve bunların insanların davranışlarını yönlendiren temel kaynaklar olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Önen ve Kanayran, 2015).

### **2.3.1.1. İçsel Motivasyon**

İçsel motivasyon, bireyin davranışlarını dışsal uyarıcılardan bağımsız olarak yalnızca eylemden aldığı haz ve tatmin için gerçekleştirdiği bir motivasyon türüdür (Yıldız, 2020). İçsel motivasyon, kişinin içsel özellikleri ve becerileriyle yakından ilişkilidir ve bireyin dışsal ödüllere ya da cezalara bağlı kalmadan kendi içsel istekleri doğrultusunda hareket etmesine neden olur. Bu tür motivasyon, başarı ve iş performansı açısından oldukça etkili bir rol oynar (Aytürk, 2019). İçsel motivasyon; bireylerin gönüllü olarak çeşitli projelere katılması, hobileriyle ilgilenmesi veya kişisel gelişim için çeşitli faaliyetlerde bulunması gibi durumlarla kendini gösterebilir (Calp ve Bacanlı, 2016).

İçsel motivasyonun öne çıkan özelliklerinden biri, kişinin kendisinin tatmin olacağı bir hedefe ulaşma isteğiyle hareket etmesidir. İçsel motivasyon, kişinin işine olan bağlılığı, başarıma arzusu, sosyal etkileşimde bulunma gibi faktörlerle güçlenir (Olson ve Chapin, 2007). Bu motivasyon türü, öğrenme istekleri ve merak duygusu gibi doğal özelliklerle desteklenir (Gürkan ve Demiralay, 2017). İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler, karşılaştıkları zorlukları daha yaratıcı ve özgün bir şekilde çözüme eğilimindedir. İçsel motivasyonun gücünü ortaya koyan araştırmalar; içsel motivasyonu olan kişilerin daha dikkatli ve özenli çalıştıklarını ve bu motivasyonun bireylerin yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2019).

### **2.3.1.2. Dışsal Motivasyon**

Dışsal motivasyon, bireylerin davranışlarını çevreden gelen ödüller ve cezalar gibi dışsal uyarıcılara yanıt olarak gerçekleştirmesidir (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyonun temelinde bireylerin ödül kazanma ya da cezadan kaçınma amacı gütmeleri vardır. Bu tür motivasyon, özellikle organizasyonlarda çalışan bireylerin performansını yönlendiren bir etken olarak öne çıkar. Çalışanlar, dışsal ödüller (maaş, terfi vb.) ve cezalar (işten çıkarılma, küçümseme vb.) nedeniyle işlerini yerine getirebilirler (Yılmaz, 2019). Dışsal motivasyon, aynı zamanda olumsuz uyarıcıları da içerebilir. Örneğin bir çalışanın rencide edilmesi veya cezalandırılması, kişinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir ve tükenmişlik, stres gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Urhan, 2018). Ödüller ve cezalar üzerinden şekillenen dışsal motivasyon, zaman içinde bireyin davranışlarını daha mekanik bir hale getirebilir ve uzun vadede bu tür motivasyon yöntemlerinin organizasyon iklimine zarar verebileceği unutulmamalıdır (Yüksel, 2004). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklar, bireylerin davranışlarını belirleyen faktörlerin değişmesiyle kendini gösterir.

Özellikle çocukluk döneminde içsel motivasyon daha baskınken yetişkinlikte toplumsal normların ve beklentilerin etkisiyle dışsal motivasyonun ön plana çıktığı gözlemlenmiştir (Ryan ve Deci, 2000).

### **2.3.2. Öğretmen Motivasyonu**

Motivasyon, bireyin belirli bir amaca yönelik olarak gösterdiği içsel ve dışsal itici gücün toplamı olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, 2009). Eğitim-öğretim sürecinde ise öğretmen motivasyonu, öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve etkinliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının yüksek olması hem onların mesleklerinden aldıkları tatmini hem de öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Bellibaş vd., 2021). Öğretmenlerin motivasyonları düşük olduğunda ders planlamasında, sınıf yönetiminde ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde ciddi sorunlar yaşanabilmektedir (Guajardo, 2011). Ayrıca öğretmenlerin iş tatminsizliği tükenmişliğe yol açarak onların eğitim süreçlerine olan ilgilerini kaybetmelerine sebep olmaktadır (Urhan, 2018). Motivasyonu yüksek öğretmenler ise daha etkin ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirebilmekte mesleklerinde daha başarılı olmaktadırlar (Öztürk ve Uzunkol, 2013).

Eğitim sistemi, bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen temel bir yapıdır. Bu yapının en önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı, eğitim-öğretim sürecinin etkinliğini ve verimliliğini doğrudan etkilemektedir (Cengiz, 2009). Öğretmenlerin motivasyonu, onların mesleki performanslarını ve eğitime olan katkılarını belirleyen en kritik faktörlerden biridir (Fidan, 2012). Eğitim kurumlarının başarısı, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Özmen, 2017; Öztay, 2006). Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin ve motivasyonun eğitim sürecindeki rolünün detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir.

#### **2.3.2.1. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler**

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri birçok faktör tarafından şekillendirilmektedir. Bu faktörler ekonomik, psikososyal ve örgütsel olarak üç temel başlık altında incelenebilir (Yazgı, 2014).

##### **2.3.2.1.1. Ekonomik Faktörler**

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen en önemli unsurlardan biri ekonomik durumdur. Düşük maaşlar, ekonomik güvencesizlik ve sosyal hakların yetersizliği,

öğretmenlerin mesleki tatminlerini azaltarak motivasyonlarını düşürebilmektedir (Karazeybek, 2023). Eğitim sektöründe ekonomik teşviklerin sürekliliği ve tutarlılığı da öğretmenlerin motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin yüksek lisans yapmış öğretmenlere verilen teşviklerin dönemsel değişkenlik göstermesi, öğretmenlerin uzun vadeli mesleki hedeflerinden sapmalarına neden olmaktadır (Shukr vd., 2016).

#### **2.3.2.1.2. Psikososyal Faktörler**

Öğretmenlerin motivasyonlarını belirleyen bir diğer önemli faktör de psikososyal unsurlardır. Takdir edilme, mesleki başarılarının ödüllendirilmesi ve sosyal destek mekanizmalarının sağlanması, öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörler arasındadır (Gençay, 2014). Çalışma ortamındaki sosyal ilişkiler, yöneticiler ve meslektaşlarla sağlıklı iletişim, öğretmenlerin motivasyonunu güçlendirmektedir (Supriadi ve Yusof, 2015). Öte yandan çalışma ortamında takdir edilmemek, yöneticilerle olumsuz ilişkiler kurmak veya meslektaşlarla dayanışma içinde olmamak öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir (Guajardo, 2011).

#### **2.3.2.1.3. Örgütsel ve Yönetmel Faktörler**

Eğitim kurumlarının yönetim politikaları ve örgütsel yapıları, öğretmen motivasyonunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik karar alma süreçlerinde onları dâhil etmesi, yetkilendirme mekanizmalarının etkin kullanılması ve çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi unsurlar öğretmen motivasyonunu artırmaktadır (Yıldız, 2020). Aksine ağır ders yükü, görev tanımının dışındaki ek işlere zorlanma ve eğitim politikalarındaki istikrarsızlık gibi durumlar öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Kılıç ve Yılmaz, 2019).

#### **2.3.3. Motivasyonun Öğretmen Performansına Etkisi**

Öğretmen motivasyonu ile öğretmen performansı arasındaki ilişki akademik çalışmalarda sıkça incelenmiştir (Manuel, 2003; Watt ve Richardson, 2007). Motivasyonu yüksek öğretmenler derslerine daha iyi hazırlanmakta, öğrencilerine karşı daha ilgili olmakta ve öğretim faaliyetlerinde daha fazla çaba sarf etmektedirler (Stirling, 2014). Ayrıca motivasyonu yüksek öğretmenler daha yenilikçi eğitim teknikleri geliştirmekte ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin şekilde dahil olmalarını sağlamaktadırlar (Hallinger ve Lu, 2014). Öğretmen motivasyonunun düşmesi durumunda ise mesleki tatminsizlik, tükenmişlik sendromu ve iş verimliliğinde azalma gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Özçiçek, 2015). Öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgisizlikleri,

öğrencilerin akademik başarılarını da doğrudan etkileyerek eğitim sisteminin genel başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yılmaz ve Aslan, 2013).

Öğretmen motivasyonu, eğitim sisteminin başarısını belirleyen kritik bir faktördür. Motivasyonu yüksek öğretmenler, ders içeriklerini daha etkin bir şekilde sunabilmekte öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmekte ve eğitim sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Ekonomik, psikososyal ve örgütsel faktörlerin dengeli bir şekilde ele alınarak öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması, eğitim sisteminin genel verimliliğini ve sürdürülebilirliğini sağlayacaktır. Eğitim politikalarının uzun vadeli olarak planlanması ve öğretmenlere yönelik teşvik sistemlerinin istikrarlı hale getirilmesi, eğitim-öğretim sürecinde kaliteyi artırmada önemli bir rol oynayacaktır (Doğan ve Koçak, 2014).

## **2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde, araştırmanın temel kavramları olan bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalara yer verilerek, konuyla ilgili mevcut literatür kapsamlı bir şekilde özetlenmiştir. Literatür taraması, bu değişkenlerin tanımları, ölçülme yöntemleri, aralarındaki ilişkiler ve eğitim alanındaki uygulamaları açısından değerlendirilmiş, ayrıca çalışmanın amaçları doğrultusunda önemli bulgulara odaklanılmıştır. Böylece, araştırmanın kuramsal dayanakları güçlendirilmiş ve mevcut bilgi boşluklarının belirlenmesine katkı sağlanmıştır.

### **2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmış, analiz sürecinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Dul öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, eğitim düzeyinin düştükçe hem duygusal tükenmenin hem de duyarsızlaşmanın arttığı belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinde duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmenlerin üstlerinden yeterli takdir görmemesi, mesleki verimlilik algısı, öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma durumu ve

öğretmenliğe atfedilen manevi doyumun, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları üzerinde anlamlı etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2011), öğretmenlerin motivasyon düzeylerini Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı çerçevesinde inceleyerek eğitim sisteminin etkinliğine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma, resmi ve özel ilköğretim okulları ile dershanelerde görev yapan toplam 1093 öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Veri toplama aracı olarak Maslow'un kuramsal yaklaşımına uygun şekilde oluşturulmuş 58 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Bulgular, "İhtiyaç Karşılanma İndeksi", "İhtiyaç Önem İndeksi" ve "Motivasyon Gereksinim İndeksi" temelinde değerlendirilmiştir. Katılımcılar, ihtiyaçlarına yüksek düzeyde önem verdiklerini belirtmiş, buna karşın bu ihtiyaçların karşılanma düzeyini orta seviyede ifade etmiştir. İhtiyaçların karşılanma düzeyi ile bu ihtiyaçlara atfedilen önem arasında negatif yönde güçlü bir ilişki saptanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları kurumsal yapılara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ada vd. (2013) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu artıran ve azaltan içsel ve dışsal etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle yapılandırılan çalışmada, ilkokullarda görev yapan 19 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmada öğretmenleri motive eden 63 dışsal ve 19 içsel etken ile motivasyonu azaltan 82 dışsal ve 9 içsel etken tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda motivasyon üzerinde belirleyici olan faktörlerin büyük ölçüde insan ilişkileri ve kişisel niteliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını sürdürebilmeleri için güven veren ve destekleyici yönetici yaklaşımına, doyum sağlayan sosyal ilişkilere ve başarı duygusuna yönelik gereksinimlerinin öne çıktığı görülmüştür.

Bağcı ve Karagül (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini çeşitli demografik ve mesleki değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi Burdur il merkezinde görev yapan 35 Türkçe öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle normallik kontrolü yapılmış, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis H testleri ile gruplar arası farklar değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları Türkçe öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel

başarıda azalma boyutlarında farklı ağırlıklarda mesleki tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Ancak medeni durum değişkeni açısından tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde yaş değişkeninin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü ve aynı okulda çalışma süresinin de mesleki tükenmişlik boyutları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Ünal ve Bursalı (2013) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin görevleri sırasında motivasyon faktörlerini kullanma durumları ve bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma, nitel bir desene sahiptir ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle, 16 Türkçe öğretmeniyle yapılmıştır. Veriler, açık uçlu sorular yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlara göre deneyimli öğretmenlerin motivasyon konusunda daha ayrıntılı bakış açlarına sahip olduğu görülmüştür. Çoğu öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde benzer yöntemlerle öğrenci motivasyonunu artırmaya çalıştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki ve kişisel donanımlarının eğitim-öğretim sürecinin başarısını etkilediği için motivasyon algısının önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Sağır (2015), öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanan araştırmanın örnekleme, ilk ve ortaokullarda görev yapan 276 öğretmenden oluşmaktadır. Mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde Maslach ve Jackson (1982) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği, örgütsel depresyon düzeylerinin ölçülmesinde ise Sezer (2011) tarafından geliştirilmiş Örgütsel Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin örgütsel depresyon düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif ve doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgular, örgütsel depresyonun artış göstermesi durumunda mesleki tükenmişlik düzeyinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okul örgütlerinde yaşanan olumsuz psikolojik durumların öğretmenlerin mesleki tükenmişlik riskini artırdığını göstermesi bakımından önemlidir.

Ertürk (2016), öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin algılarını incelemeyi amaçladığı çalışmada bu algıların cinsiyet, branş, yaş ve hizmet süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Bolu il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 735 öğretmeni kapsamaktadır. Evrenin tamamını içeren çalışmada örneklem alınmamış, veri toplama aracı olarak 24 maddelik iki alt boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, dışsal motivasyon ve genel iş motivasyonu algılarının ise orta seviyede olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyon algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık sergilerken dışsal motivasyon ve iş motivasyonu açısından bu değişkenin belirleyici olmadığı görülmüştür. Yaş ve kıdem değişkenleri, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmış; yaş ve kıdem arttıkça motivasyon düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

İhtiyaroğlu (2017), yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki yor dayıcı rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline dayalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Ankara ilinin dört farklı ilçesinde görev yapan 266 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği, Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde yapısal güçlendirme algısı ve dışsal motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmamış buna karşılık psikolojik güçlendirme algısı ve içsel motivasyon düzeylerinde cinsiyete bağlı anlamlı farklar ortaya konmuştur. ANOVA sonuçları, yapısal ve psikolojik güçlendirme değişkenlerinin yaş ve kıdem açısından anlamlı farklılık göstermediğini ancak dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin bu değişkenler bakımından anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir. Korelasyon analizleri, yapısal ve psikolojik güçlendirme ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu regresyon analizine göre ise her iki güçlendirme türü de öğretmen motivasyonunun anlamlı yor dayıcıları olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sarı vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada bu iki değişkenin öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği de değerlendirilmiştir. Araştırma, Adana il merkezinde yer alan beş ilkokulda görev yapan 134 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının ortalamanın üzerinde, mesleki

motivasyon düzeylerinin ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamakla birlikte kıdem değişkeni okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiş okul yaşam kalitesinin öğretmen motivasyonunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkol (2019), sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 51 ilköğretim kurumunda görev yapan 1270 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyi ölçeği aracılığıyla toplanmış ve ölçek dört boyutta değerlendirilmiştir: “Mesleğe Yönelik Tutum ve Mesleki Başarı, Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk, Meslekten Kaçınma ve Mesleği Özümseme”. Araştırmada cinsiyet, kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf mevcudu, medeni durum ve doğum yeri olmak üzere altı değişkenin motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yerleşim yeri, öğrenim durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeni açısından yalnızca “Mesleği Özümseme” boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken diğer üç boyutta fark belirlenmiştir. Medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre ise yalnızca “Meslekten Kaçınma” boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Doğum yeri ve yaş değişkenlerine göre de benzer biçimde yalnızca bu boyutta anlamlı fark gözlenmemiştir.

Duman vd. (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı branşlardan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan çalışma, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 313 öğretmeni kapsamaktadır. Veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim düzeyi, sınıf mevcudu ve son bir yılda meslekle ilgili eğitim/etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak mesleki tükenmişlik düzeylerinde branş, okuldaki çalışma durumu (kadrolu-ücretli), eğitim kademesi ve çalışılan sektör (özel-devlet) değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit

edilmiştir. Örgütsel sinizm tutumları bakımından ise öğrenim düzeyinin etkili olmadığı fakat branş, cinsiyet, yaş, kıdem, çalışma durumu, eğitim kademesi, sektör ve eğitim/etkinlik katılım durumlarına göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki tükenmişlik alt boyutları ile örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşantılarının ve örgütsel sinizm tutumlarının çeşitli mesleki ve demografik faktörlerden etkilendiğini göstermekte ve eğitim ortamlarında bu durumların yönetilmesinin önemine işaret etmektedir.

Öksüz ve Yiğit (2020) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan çalışmada 2019 yılı itibarıyla Sivas ilinde görev yapan toplam 361 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Katılımcıların 169'u kadın, 192'si erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimde bilinçli farkındalık düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre her iki değişkende de anlamlı bir farklılık bulunmazken kıdem yılına göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve mesleki doyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin her iki değişkende de daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca rehber öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine kıyasla öğretimde bilinçli farkındalık ve mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen faktörlerin daha derinlemesine anlaşılması ve öğretimde farkındalık uygulamalarının öğretmen motivasyonu ve iş doyumunu açısından değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Aydoğmuş ve Serçe (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin düzenleyici rolünü incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda kolektif öğretmen yeterliğinin hem yaşam doyumunu hem de iş doyumunu ile tükenmişlik arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmada kolektif yeterlik algısının önemli bir etkiye sahip olduğunu

göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşürülmesi için kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesinin ve iş doyumunu ile yaşam doyumunun artırılmasının kritik olduğu sonucuna varılmıştır.

Tonga ve Erden (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenen çalışmaya devlet okullarında görev yapan 271 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFO) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri–Eğitimci Formu (MTE-EF) kullanılmıştır. Veriler SPSS yazılımı kullanılarak Pearson korelasyon ve tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri genel olarak yüksek, tükenmişlik düzeyleri ise düşüktür. Ayrıca öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte yaş, mesleki kıdem ve günlük çalışma süresi gibi demografik değişkenlerin hem bilinçli farkındalık hem de tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini azaltmada bilinçli farkındalık becerilerinin önemli bir rol oynayabileceğine ortaya koymaktadır.

Çakır vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu farkındalık düzeylerinin hangi faktörlerden etkilendiği incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile karar ağacı (CHAID) sınıflama analizinin bir arada kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan 100 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre yaş değişkeni, öğretmenlerin kişi-içi bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratırken sınıflardaki çocuk sayısı ise kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerini anlamlı biçimde etkilemiştir. Cinsiyet değişkeni ise öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. CHAID analizleri sonucunda sağlık problemi olmayan öğretmenlerin sağlık problemi olanlara kıyasla daha yüksek kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğretimde bilinçli farkındalık

düzeylerinin öğretmenlerin bireysel ve çevresel koşullarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koyarak, öğretmen sağlığının ve çalışma ortamı koşullarının öğretim sürecinde oynadığı rolü vurgulamaktadır.

Çetin vd. (2022), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Konya ili Selçuklu ilçesinde görev yapan öğretmenleri araştırma evreni olarak ele almıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf mevcudu, sınıfta bulunan yabancı öğrenci sayısı ve okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak 10 maddelik Kişisel Bilgi Formu ile üç alt boyuttan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) oluşan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiş; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra t-testi, ANOVA ve Tukey testi gibi istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını buna karşılık kişisel başarı alt boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklı boyutlarda değişkenlik gösterdiğine ve kişisel başarı algılarının tükenmişliğin önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır.

Zırh (2023) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını Beklenti-Değer Teorisi çerçevesinde incelemektedir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 27 Türkçe öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları, yansıtıcı günlükler ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının mesleği icra etmeye yönelik başarı beklentilerinin yüksek ve olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapabileceklerine dair yüksek bir öz yeterlilik duygusuna sahiptirler. Ayrıca öğretmenlik mesleğini kutsal ve değerli görmeleri, mesleği sevmeleri ve çocuklara olan ilgileri nedeniyle bu mesleği yüksek bir değer olarak görmektedirler. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleği icra etmeye dönük kaygı düzeyleri düşük seviyededir; arkadaşlarından iyi olduklarını düşündükleri ve edindikleri deneyimlerin kaygılarını azalttığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının motivasyon seviyeleri Beklenti-Değer Teorisi'ne göre olumlu ve yüksek düzeydedir.

Araştırma, literatürdeki diğer benzer çalışmalarla tutarlı sonuçlar elde etmiştir ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz ve Gülbahar (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki tüm resmi ilkokullarda görev yapan 1200 sınıf öğretmeni oluşturmuş, örneklem ise 232 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretimde bilinçli farkındalık ölçeği ile mesleki tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre öğretimde bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik düzeyinde azalma gözlemlenmektedir. Ayrıca cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre her iki değişkende de anlamlı farklılıklar bulunurken medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal ve mesleki yüklerle başa çıkmalarında bilinçli farkındalık uygulamalarının önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının artırılması ve öğretim süreçlerinde daha sağlıklı bir psikolojik denge kurulması açısından bilinçli farkındalık temelli stratejilerin geliştirilmesi önerilmiştir.

#### **2.4.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Flook vd. (2013) öğretmenler için uyarlanmış bir "Mindfulness-Based Stress Reduction" (MBSR) programının etkilerini incelediği çalışmada müdahale grubundaki öğretmenlerin psikolojik belirti düzeylerinde azalma, tükenmişlikte düşüş, öz-şefkatte artış ve sınıf yönetiminde iyileşme olduğunu tespit etmişlerdir. Müdahale grubu ayrıca dikkatle ilgili bir bilgisayar görevinde performans artışı sergilemiş ve stresle başa çıkmada daha etkili bulunmuştur. Buna karşılık kontrol grubunda kortizol düzeylerinde olumsuz değişiklikler ve tükenmişlikte artış gözlenmiştir. Araştırma, mindfulness uygulamalarının öğretmenlerin duygusal sağlığını geliştirmede ve sınıf etkinliğini artırmada umut verici bir müdahale olduğunu göstermiştir.

Machynska ve Derkach (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişliğine yol açan temel etkenler ve bu durumu önlemeye yönelik kurumsal ve bireysel stratejiler ele alınmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin uzun çalışma saatleri, belirsiz görev tanımları, sınırlı sosyal çevre, hobilerin ihmal edilmesi ve duygusal

yorgunluk gibi nedenlerle tükenmişlik yaşadığını ortaya koyulmuştur. Çalışmada tükenmişliğin belirtileri arasında uykusuzluk, genel yorgunluk, ilgisizlik ve karamsarlık yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını artırmaya yönelik bireysel egzersizler ve yöneticilerin destekleyici tutumları gibi önleyici yaklaşımların önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin çalışanların yükünü adil biçimde dağıtması, takdir ve geri bildirim sunması, gerektiğinde psikolojik destek sağlaması gerektiği vurgulanmıştır.

Caroll vd. (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin stres düzeylerini azaltmak ve farkındalık temelli zihinsel özelliklerini geliştirmek amacıyla geliştirilen sekiz haftalık "Mindful Practice for Teachers" (MPT) adlı programın etkilerini incelemiştir. Avustralya'da görev yapan 18 öğretmen üzerinde yürütülen karma yöntemli bu çalışmada öz bildirim ölçekleri (Algılanan Stres Ölçeği, Pozitif Zihniyet Ölçeği ve Beş Boyutlu Farkındalık Ölçeği) ile nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırma verileri program öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında algılanan stresin azaldığı, farkındalık boyutlarında (gözlemeleme, tepki vermeme, yargılamama) ve zihinsel istikrarda anlamlı artışlar olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar ayrıca programın içeriğinden ve aktivitelerinden yüksek memnuniyet bildirmiştir. Sonuç olarak MPT programının öğretmenlerin iş stresiyle baş etmelerinde ve olumlu zihinsel tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu ve öğretmenlerin mesleki refahını destekleyebileceği ifade edilmiştir.

Kochetkov vd. (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen tükenmişliğine dair son yıllarda yapılan yabancı araştırmaları derleyerek çeşitli belirleyici faktörleri ve koruyucu değişkenleri analiz etmişlerdir. Araştırmada öğretmen tükenmişliğinin dünya genelinde %10 ila %30 oranında yaygın olduğu, yüksek tükenmişlik oranlarının ise ortalama %10 civarında seyrettiği belirtilmiştir. En belirgin tükenmişlik nedenleri arasında öğrenci davranışları, bürokrasi, düşük özerklik, sosyal destek eksikliği ve duygusal emek yükü yer almaktadır. Özellikle öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük olması, tükenmişliğe zemin hazırlayan önemli bir psikolojik risk faktörü olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan sosyal destek, olumlu geri bildirim, yönetici desteği ve farkındalık temelli müdahalelerin tükenmişliği azaltıcı etkileri olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca kolektif öz-yeterlik inancının bazı kültürel bağlamlarda tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğu, bu ilişkinin kültürler arası farklılıklar gösterebileceği vurgulanmıştır.

Corthorn vd. (2024) yaptıkları çalışmada, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde önemli rol oynayan bazı psikolojik değişkenler ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi

incelemektedir. İncelenen değişkenler arasında öğretmen tükenmişliği, genel stres düzeyi, kaygı (anksiyete), depresyon ve yaşam kalitesi yer almaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalığın hangi boyutlarının tükenmişlik, depresyon, anksiyete, stres ve yaşam kalitesini yordayabildiği de araştırılmıştır. Araştırma sonunda bilinçli farkındalık düzeyinin ve onun alt boyutlarının öğretmenlerin yaşam kalitesi ve tükenmişliğin kişisel tatmin boyutuyla pozitif; anksiyete, depresyon ve stres düzeyleriyle ise negatif yönde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Bireyin kendisini yargılamama becerisinin depresyon ve stres semptomlarını azaltarak yaşam kalitesini dolaylı olarak olumlu etkilediği saptanmıştır. Tepkisel olmama becerisinin kaygı ve stres düzeylerini azaltmak suretiyle yaşam kalitesini artırdığı belirlenmiştir. Farkındalıkla hareket etme boyutunun, tükenmişliğin belirli bir boyutu üzerinde etkili olarak yaşam kalitesini destekleyen tek bilinçli farkındalık bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Phan vd. (2025) yaptıkları araştırmada dört ilkokul öğretmeni tarafından uygulanan bir farkındalık temelli müdahalenin (MBI) öğretmen stres düzeyi, başa çıkma becerileri ve öğrencilerin prososyal davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada yapılan müdahale, öğretmenin kişisel farkındalık pratiği ve sınıfta uygulanan rehberli aktivitelerini içermiştir. Müdahale, iki öğretmende stres düzeyinde azalma ve başa çıkma becerilerinde gelişme sağlamıştır. Üç öğretmen, öğrencilerin sınıf içi davranışlarında (saygı, katılım, davranış sorunlarında azalma) olumlu değişiklikler gözlemlemiştir. Ancak müdahalenin sürdürülebilirliği sınırlı bulunmuştur. Müdahale yüksek sosyal geçerlik ve uygulama sadakati ile uygulanmış olmasına rağmen daha geniş kapsamlı çalışmalar önerilmektedir.

Nasar vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen motivasyonu ve performansını etkileyen temel faktörler detaylı biçimde incelenmiştir. Araştırmada bireysel özellikler (ilgi, tutum, ihtiyaç), işin doğası (beceri çeşitliliği, görev kimliği, özerklik, geribildirim) ve örgütsel iklim (sorumluluk, aidiyet, sıcaklık, destek, çatışma) gibi etkenlerin öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Çalışma bulguları, bu değişkenlerin motivasyonu ve öğretmen performansını da anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Özellikle motivasyonun söz konusu faktörlerle performans arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen performansının artırılması için bireysel yeterliliklerin desteklenmesinin yanı sıra iş ortamının yapılandırılması ve olumlu bir örgütsel iklimin oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Sariakin vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen performansı ile okul liderliği, yönetim uygulamaları ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin liderlik becerilerinin hem öğretmen motivasyonu hem de öğretmen performansı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Buna karşın okul yönetim uygulamalarının yalnızca öğretmen performansını etkilediği, motivasyon üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmen motivasyonu, performansın temel belirleyicilerinden biri olarak öne çıkmakta ve güçlü liderlik ile ele alınması gereken bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak öğretmen etkinliğini artırmaya yönelik yaklaşımlarda yapısal düzenlemelerin yanında motivasyona dayalı stratejilerin de dikkate alınmasının gerekliliği önerilmiştir.

Agustina vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen yeterliği, öz-yeterlik ve motivasyonun öğretmen performansı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen yeterliği motivasyonu %32,1 oranında, öz-yeterlik ise %33 oranında etkilemektedir. Hem yeterliğin hem de öz-yeterliğin öğretmen performansına doğrudan katkısı anlamlı bulunmuştur. Ayrıca motivasyonun aracılık rolüyle birlikte bu etkilerin dolaylı olarak daha da güçlendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda motivasyonun yeterlik ve öz-yeterlik ile performans arasındaki ilişkide bağlayıcı bir unsur olduğunu ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişiminde bilgi ve becerilerin yanı sıra içsel motivasyon ve öz-yeterlik inançlarının da desteklenmesi önerilmiştir.

Wijaya vd. (2025) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen performansını etkileyen temel faktörler olarak profesyonel yeterlik ve öğretmen motivasyonu ele alınmıştır. Araştırma, mesleki yeterliğin öğretim materyalini etkili biçimde kullanma, uygun öğretim yöntemlerini uygulama ve iş bağlılığını sürdürme gibi becerileri içerdiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon ise içsel (kişisel tatmin, öğrenme isteği) ve dışsal (ödül, takdir) unsurlarla desteklenmektedir. Yüksek profesyonel yeterliğe ve güçlü motivasyona sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde, öğrenci değerlendirmesinde ve öğretim sürecinde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğretmen performansının artırılması için sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine ve motivasyonu destekleyici stratejilere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

Nursofah ve Muryani (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen performansını etkileyen liderlik, çalışma ortamı ve motivasyon faktörleri incelenmiştir. Araştırmada özellikle dönüşümcü liderlik tarzının öğretmenlerin iş tatmini ve

performansına olumlu katkı sunduğu belirtilmiştir. Etkili liderlik; yönlendirme, destek sunma ve ilham verme yoluyla ğretmen motivasyonunu artırmaktadır. Çalışma ortamı ise açık iletişim, karşılıklı saygı, psikolojik güvenlik ve mesleki gelişim fırsatlarıyla şekillenen bir iklim olarak tanımlanmış; bu ortamın ğretmen bağlılığını artırdığı ve stres düzeyini azalttığı ifade edilmiştir. Pozitif iş ikliminin ğretmen performansı üzerindeki hem doğrudan hem de dolaylı etkileri literatürle desteklenmiştir. Motivasyonun ise içsel (başarma arzusu, anlam duygusu) ve dışsal (dl, takdir) etmenlerle güçlendiği ortaya konmuştur. Yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin daha dirençli, yaratıcı ve etkili olduklarını ve bunun ğrenci başarisına da yansıdağını göstermektedir. Bu çerçevede ğretmen performansının artırılması için liderlik yaklaşımlarının geliştirilmesi, iş ortamının iyileştirilmesi ve ğretmen motivasyonunun desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları, motivasyonları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayılarla ölçülebilir veri toplama ve analiz etme sürecini içeren, objektif, istatistiksel ve ölçülebilir bulgulara odaklanan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Bu araştırma türü, sayısal verilerin istatistiksel analizini kullanarak, bireyler arasındaki ilişkileri, farkları ve etkileri ortaya koymaya çalışır (Kıncal vd.,2010).

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırma etiğine ait bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nicel araştırma yaklaşımı kullanılan bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, genellikle bir grubun veya topluluğun çeşitli özelliklerinin veya durumlarının belirlenmesi amacıyla uygulanır. Bu modelde, araştırmacılar herhangi bir müdahalede bulunmadan veriler toplar (Karasar, 2012). Tarama araştırmalarında, genellikle anket, test veya ölçme araçları kullanılarak, geniş bir örneklem üzerinde veri toplanır ve bu veriler, belirli bir olay ya da durum hakkında genel sonuçlar elde etmek için analiz edilir. Tarama modeli, araştırma sürecinde, var olan ilişkilerin veya durumların açıklığa kavuşturulmasını sağlamak amacıyla en çok tercih edilen yöntemlerden biridir (Büyüköztürk, 2011).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, Kırşehir ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 246 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılabilir olması nedeniyle herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmamış, evrende yer alan tüm bireyler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre, araştırmanın yürütüldüğü dönemde il genelinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tamamına ulaşılmış ve veri toplama aracı olan ölçekler bu öğretmenler tarafından eksiksiz biçimde doldurulması sağlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, evreni kapsayan tam sayım niteliğinde bir

araştırmadır. Araştırmaya katılım sağlayan Türkçe öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	136	55,3
	Erkek	110	44,7
Medeni Durum	Evli	215	87,4
	Bekâr	31	12,6
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	3	1,2
	6-10 yıl	20	8,1
	11-15 yıl	59	24,0
	16-20 yıl	92	37,4
	21 yıl ve üzeri	72	29,3
Mevcut Okuldaki Görev Yılı	1-5 yıl	95	38,6
	6-10 yıl	69	28,0
	11-15 yıl	64	26,0
	16-20 yıl	13	5,3
	21 yıl ve üzeri	5	2,0
Toplam	246	100	

Araştırma kapsamında verileri analiz edilen toplam 246 katılımcının %55,3’ü kadın (n = 136), %44,7’si erkek (n = 110) öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında, %87,4’ünün evli (n = 215) ve %12,6’sının bekâr (n = 31) olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem yılları incelendiğinde, %1,2’sinin (n = 3) 1-5 yıl, %8,1’inin (n = 20) 6-10 yıl, %24,0’ının (n = 59) 11-15 yıl, %37,4’ünün (n = 92) 16-20 yıl ve %29,3’ünün (n = 72) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, örneklemin büyük bir kısmının mesleki deneyim açısından orta ve ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların hâlihazırda görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine ilişkin dağılım ise şu şekildedir: %38,6’sı (n = 95) 1-5 yıl, %28,0’i (n = 69) 6-10 yıl, %26,0’sı (n = 64) 11-15 yıl, %5,3’ü (n = 13) 16-20 yıl ve %2,0’si (n = 5) 21 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 246’dır ve bu örneklem %100’lük bir kapsama sahiptir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeylerini ölçmeye yönelik Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ), Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Ayrıca, bu ölçeklere ilişkin güvenilirlik

analizlerine de yer verilmiştir. İlgili araçlar ve analiz süreçleri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem yılı ve mevcut okulundaki görev yılı bilgilerini içeren bir formdur. Bu form, katılımcıların araştırmaya dair temel özelliklerini anlamak ve analizlerde demografik faktörleri dikkate almak için kullanılmıştır.

### 3.3.2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ)

Öğretmenlerin öğretim sırasında bilinçli farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bir araçtır. Frank vd. (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek, Gördesli vd. (2019) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek, 13 maddeden oluşmakta olup, öğretmenlerin öğretim sırasında sahip oldukları bilinçli farkındalık düzeylerini anlamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlar. Ölçek, öğretmenlerin öğretim sürecindeki farkındalık düzeylerini değerlendirmek üzere “İçsel Farkındalık” ve “Kişilerarası Farkındalık” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe formda, orijinal 14 maddeden faktör yükü ,30’un altında olan ikinci madde çıkarılarak toplamda 13 madde ile analiz gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda iki faktörlü modelin uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ( $\chi^2/sd = 2.111$ , CFI = ,93, GFI = ,95, RMSEA = ,054). Alt boyutlara ait madde faktör yüklerinin ,30 ile ,70 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde İçsel Farkındalık alt boyutuna ait Cronbach alfa katsayısı ,80, Kişilerarası Farkındalık alt boyutu için ,64 ve toplam ölçek için ,78 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS) ile yapılan korelasyon analizinde, ÖBFÖ toplam puanı ile MAAS puanı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır ( $r = ,581$ ,  $p < ,001$ ). Test-tekrar test güvenirliği çalışması kapsamında, ölçek üç haftalık aralıklarla 30 kişilik bir gruba uygulanmış; elde edilen korelasyon katsayıları içsel farkındalık için  $r = ,58$ , kişilerarası farkındalık için  $r = ,88$  ve toplam puan için  $r = ,83$  olup, tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,001$ ). Ölçekte bazı maddeler ters puanlanmaktadır. Ters puanlanan maddeler şunlardır: 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13. Alt ölçekler ise şu şekilde belirlenmiştir: *Kişi-içi Bilinçli Farkındalık*, maddeler 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13; *Kişilerarası Bilinçli Farkındalık*, maddeler 2, 3, 4, 5 olarak sıralanmıştır.

### 3.3.3. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ), Mesleki Tükenmişlik konusunda kuramsal yapı üzerine alan yazın taraması yapıldıktan sonra Minaz (2019) tarafından geliştirilen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin kullanılması tercih edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi hakkında anlamlı bir sonuç elde edilmesini sağlayan 22 maddelik tek boyutlu bir ölçektir. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekteki ifadeler, puanlarıyla birlikte “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Sık Sık (3), Genellikle (4) ve Her zaman (5)” şeklindedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, toplam varyansın %32,24'ünü açıklayan, özdeğeri 7,09 olan tek boyutlu bir yapı sergilemiştir. Ölçeğin faktör yüklerinin ,41 ile ,72 arasında değiştiği tespit edilmiştir. KMO örneklem uygunluk katsayısı ,90, Bartlett's testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 2462.925$ ,  $p < ,001$ ). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ise ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2/df = 3.577$ , GFI = ,90, AGFI = ,86, CFI = ,87, RMSEA = ,087, RMR = ,10, NFI = ,83). Güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, madde analizi sonucunda düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ,37 ile ,67 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.3.4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)

Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ), öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlerin motivasyonlarını üç faktör üzerinden değerlendirir: içsel motivasyon (8 madde), dışsal motivasyon (5 madde) ve yönetsel motivasyon (5 madde). Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda 3 faktörlü yapının toplam varyansın %54,19'unu açıkladığı görülmüştür. Faktör yük değerleri ,527 ile ,791 arasında değişmektedir. DFA bulgularına göre modelin uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ( $\chi^2/sd = 2.904$ ; GFI = ,940; AGFI = ,950; NFI = ,890; CFI = ,945; RMSEA = ,064; SRMR = ,052). Ölçeğin güvenirlik analizlerinde alt boyutlara ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır: İçsel motivasyon alt boyutu için  $\alpha = ,81$ ; dışsal motivasyon alt boyutu için  $\alpha = ,72$ ; yönetsel motivasyon alt boyutu için  $\alpha = ,70$ ; ölçeğin genelinde ise  $\alpha = ,74$  olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin yeterli düzeyde

güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir puanlama sistemine sahiptir. Katılımcılar, her bir maddeye şu şekilde cevap verirler: “Hiç Katılmıyorum” (1 puan), “Katılmıyorum” (2 puan), “Kısmen Katılıyorum” (3 puan), “Katılıyorum” (4 puan) ve “Tamamen Katılıyorum” (5 puan). Öğretmen Motivasyon Ölçeği’nde yer alan maddeler şu şekilde gruplandırılmıştır: İçsel motivasyon faktörü maddeleri 1, 4, 7, 10, 13, 16, 17, 18; dışsal motivasyon faktörü maddeleri 2, 5, 8, 11, 14; yönetsel motivasyon faktörü maddeleri ise 3, 6, 9, 12, 15’tir.

### **3.3.5. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Analizi**

Bir ölçeğin güvenirliliği, ölçüm aracının tutarlılığı ve güvenilirliğini belirleyen önemli bir parametredir. Psikometrik araştırmalarda, bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için en yaygın kullanılan yöntemlerden biri Cronbach’s Alpha testidir. Cronbach’s Alpha, bir ölçekteki maddelerin birbirleriyle ne kadar tutarlı olduğunu gösteren bir istatistiksel katsayıdır ve genellikle 0 ile 1 arasında bir değer alır (Tavakol ve Dennick, 2011). Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığını yansıtarak, genellikle ,70 ve üzerindeki bir değer güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ifade eder (George ve Mallery, 2003).

Bir ölçeğin yüksek bir Cronbach’s Alpha değeri, maddelerin birbirleriyle yüksek derecede tutarlı olduğunu ve ölçüm aracının güvenilir olduğunu gösterirken; düşük bir değer, ölçeğin iç tutarlılığının zayıf olduğunu ve belki de maddelerin revize edilmesi gerektiğini işaret eder (Nunnally ve Bernstein, 1994). Ancak, çok yüksek (örneğin ,90 üzeri) Cronbach’s Alpha değerleri, ölçeğin gereksiz yere benzer maddeler içeriyor olabileceğini ve dolayısıyla ölçüm çeşitliliğini kısıtlayabileceğini gösterir.

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Nunnally, 1967).

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeylerini ölçen üç ana ölçeğin güvenirlilik analizleri Cronbach’s Alpha testi ile yapılmıştır. Sonuçlar, her bir ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 3. 2.** *Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Güvenirlik Analizi*

Ölçek	n	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	246	13	,81
Kişi-içi Farkındalık	246	9	,83
Kişilerarası Farkındalık	246	4	,58

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği genel olarak yüksek bir iç tutarlılığa sahiptir (Cronbach's Alpha = ,81). Bu, ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Alt boyutlardan Kişi-içi Farkındalık (Cronbach's Alpha = ,83) yüksek güvenilirlik gösterirken, Kişilerarası Farkındalık (Cronbach's Alpha = ,58) daha düşük bir iç tutarlılığa sahiptir.

**Tablo 3. 3.** *Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Güvenirlik Analizi*

Ölçek	n	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Mesleki Tükenmişlik	246	22	,71

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,71 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, 22 maddeden oluşmakta ve genel olarak güvenilir bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmektedir.

**Tablo 3. 4.** *Öğretmen Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Analizi*

Ölçek	n	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öğretmen Motivasyon	246	18	,92
İçsel Faktörler	246	8	,85
Dışsal Faktörler	246	5	,74
Yönelimsel Faktörler	246	5	,84

Öğretmen Motivasyon Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,92 olarak bulunmuştur. Sonuç, ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach's Alpha analizleri sonucunda, tüm ölçeklerin genel olarak yeterli ve yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen değerler, kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğunu ve araştırma kapsamında toplanan verilerin geçerli değerlendirmeler yapılmasına olanak tanıdığını göstermektedir. Özellikle öğretmen motivasyonu ve öğretimde bilinçli farkındalık ölçekleri yüksek güvenilirlik düzeyleri sergilerken, mesleki tükenmişlik ölçeği ise kabul edilebilir düzeyde bir iç tutarlılık ortaya

koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmada kullanılan ölçeklerin psikometrik açıdan yeterli olduğunu ve çalışmanın bilimsel geçerliliğini desteklediğini göstermektedir.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ**

Bu araştırmada veri toplama süreci, çevrim içi araçlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak lekler Google Form platformu aracılığıyla dijital forma dnüşürölmüş ve katılımcıların kolay erişim sağlayabileceği şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan lek, gerekli resmi izinler alındıktan sonra Kırşehir ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapan Türkçe ğretmenlerine ulaştırılmıştır. Ölçek bağlantı linki, öğretmenlere bireysel olarak WhatsApp uygulaması üzerinden gönderilmiş, aynı zamanda okul idarecilerinden destek alınarak öğretmenlere ulaşılması sağlanmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde, katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllü katılım esasları ve veri gizliliği hakkında bilgilendirme yapılmış, onayları alındıktan sonra ölçeğin kalan bölümlerine geçilmiştir. Katılımcılar, kendilerine gönderilen bağlantıya tıklayarak Google Form üzerinden leği gönüllü olarak ve istedikleri zaman diliminde yanıtlamıştır. Veri toplama süreci yaklaşık sekiz hafta sürmüş olup, belirlenen süre sonunda form erişime kapatılarak yanıtlar analiz edilmek üzere veri dosyasına aktarılmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi, IBM SPSS 25 istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle eksik veriler ile olası tutarsızlıklar kontrol edilmiştir. Daha sonra kullanılan ölçeklerde yer alan ters maddeler, analiz öncesinde uygun şekilde ters çevrilmiş ve toplam puan hesaplamaları bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Bu işlem, veri bütünlüğünü sağlamak ve ölçeklerin leme amaçlarına uygun şekilde değerlendirilmesini temin etmek amacıyla yapılmıştır. Analiz öncesinde verilerin istatistiksel olarak normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla hem görsel hem de istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İstatistiksel olarak normal dağılım varsayımı, Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca her bir değişkenin arpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak dağılımın simetrik olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığında olması normal dağılıma uygunluk göstergesi olarak kabul edilmiştir. Normal dağılım testi sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. 5. Normallik Verileri**

Ölçek		Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Kolmogorov Smirnov
Bilinçli Farkındalık	İstatistik	-,527	,022	,000
	Standart hata	,155	,309	
Kişi-içi Farkındalık	İstatistik	-,894	,743	,000
	Standart hata	,155	,309	
Kişilerarası Farkındalık	İstatistik	-,282	-,033	,000
	Standart hata	,155	,309	
Mesleki Tükenmişlik	İstatistik	,664	,257	,000
	Standart hata	,155	,309	
Öğretmen Motivasyon	İstatistik	-,167	-,349	,006
	Standart hata	,155	,309	
İçsel Faktörler	İstatistik	-,140	-,405	,010
	Standart hata	,155	,309	
Dışsal Faktörler	İstatistik	-,478	,168	,000
	Standart hata	,155	,309	
Yönelimsel Faktörler	İstatistik	-,682	,480	,000
	Standart hata	,155	,309	

Çalışmada yer alan değişkenlerin normalliği çarpıklık, basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir. Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını anlamak için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu bağlamda,  $\pm 1.5$  aralığında yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılıma yakın olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tabloya göre, "Bilinçli Farkındalık" (çarpıklık = -0,527; basıklık = 0,022), "Kişilerarası" (çarpıklık = -0,282; basıklık = -0,033), "Mesleki Tükenmişlik" (çarpıklık = 0,664; basıklık = 0,257), "Öğretmen Motivasyonu" (çarpıklık = -0,167; basıklık = -0,349), "İçsel Faktörler" (çarpıklık = -0,140; basıklık = -0,405), "Dışsal Faktörler" (çarpıklık = -0,478; basıklık = 0,168) ve "Yönelimsel Faktörler" (çarpıklık = -0,682; basıklık = 0,480) değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde. Ancak "Kişi İçi" değişkeni çarpıklık değerinin -0,894 olması nedeniyle görece daha fazla negatif çarpıklık göstermektedir; yine de bu değer de  $\pm 1.5$  sınırları içerisinde kaldığından normal dağılım varsayımını tamamen ihlal etmemektedir. Buna karşın, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelendiğinde tüm değişkenler için  $p < 0,05$  bulunmuştur. Bu durum istatistiksel olarak verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Ancak, Tabachnick ve Fidell (2013), özellikle büyük örneklerde ( $n > 50$ ) Kolmogorov-Smirnov testinin küçük sapmaları bile anlamlı gösterebildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle normalliğin değerlendirilmesinde yalnızca bu teste dayanmak yanıltıcı olabilir. Çarpıklık ve basıklık değerleri normalliğin daha esnek ve yapısal bir göstergesidir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması,

verilerin genel olarak normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle parametrik analizler tercih edilmiştir.

Veri analiz sürecinde öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklere ve demografik değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem süresi ve mevcut okuldaki görev yılı gibi demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları elde edilmiştir. Ayrıca Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek, genel dağılım hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, mevcut okuldaki görev yılı) ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla grup karşılaştırmaları yapılmıştır. İkili gruplar (örneğin cinsiyet, medeni durum) için bağımsız örneklem t-testi, üç ve daha fazla gruba sahip değişkenler (örneğin kıdem yılı) için ise normallik varsayımı sağlandığı için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerde anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü incelenirken, ikili gruplar için Cohen's d kullanılırken, üç veya daha fazla grup içeren durumlarda eta kare ( $\eta^2$ ) tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma kapsamındaki psikolojik yapılar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizleri yapılmıştır. Bilinçli Farkındalık, Mesleki Tükenmişlik ve Öğretmen Motivasyonu ölçeklerinin hem toplam puanları hem de alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı, Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Ölçeklerin her bir alt boyutu dikkate alınarak yapılan bu analizler, değişkenler arası ilişkilerin yönü ve düzeyi hakkında detaylı bilgi sağlamıştır. Araştırmada gerçekleştirilen tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0,05$  kabul edilmiştir.

### **3.6. ARAŞTIRMA ETİĞİ**

Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu tarafından 20/11/2024 tarihinde, Karar No: 2024/13/15 ile onaylanmıştır. Bu araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiğine tam olarak uyulmuştur. Katılımcılardan elde edilen tüm veriler, gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve gizlilik ilkeleri hakkında ön bilgi verilmiş; kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların tamamı, araştırmaya kendi istekleriyle katılmış olup diledikleri takdirde süreçten çekilme hakları olduğu kendilerine bildirilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan anket formunda, katılımcılardan ad, soyadı, kimlik numarası gibi kişisel tanımlayıcı bilgiler talep

edilmemiştir. Araştırmada yer alan tüm veriler anonim olarak değerlendirilmiş ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Ayrıca, araştırma verileri yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve farklı bir amaçla kullanılmamıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, öncelikle katılımcıların öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmen motivasyonu ve mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerle sunulmuş; ardından bu değişkenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem yılı, mevcut okulda görev yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Son olarak öğretimde bilinçli farkındalık, motivasyon, mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, ilgili alt başlıklar altında tablolar eşliğinde yorumlanmıştır.

#### 4.1. Türkçe Öğretmenlerine Uygulanan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalıkları, mesleki tükenmişlikleri ve öğretmen motivasyon düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Bu analiz kapsamında, her bir ölçek ve alt boyuta ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak öğretmenlerin ilgili değişkenlere yönelik genel eğilimleri ortaya konmuş ve aşağıda Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.1. Türkçe Öğretmenlerine Uygulanan Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular*

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
<b>Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği</b>	246	33,00	65,00	54,60	6,28
Kişi-içi Farkındalık	246	16,00	45,00	37,90	5,36
Kişilerarası Farkındalık	246	10,00	20,00	16,69	2,01
<b>Mesleki Tükenmişlik Ölçeği</b>	246	38,00	77,00	53,84	7,73
<b>Motivasyon Ölçeği</b>	246	37,00	90,00	65,18	11,74
İçsel Motivasyon	246	14,00	40,00	28,41	5,60
Dışsal Motivasyon	246	7,00	25,00	18,04	3,49
Yönelimsel Motivasyon	246	6,00	25,00	18,73	3,98

$\bar{X}$ : Aritmetik ortalama, SS: Standart sapma

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği 33 ile 65 puan arasında değişmekte olup, bu ölçekten 55 puan ve üzeri alınması, öğretmenin öğretim sürecinde bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Kişi-içi alt boyutu, 16 ile 45 puan arasında değişmekte ve 37 puan ve üzeri değerler bu boyutta iyi düzeyde kişi-içi farkındalığın göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Kişilerarası alt boyutu için puanlar 10 ile 20

arasında değişmektedir. 17 puan ve üzeri kişilerarası farkındalıkta yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği 38 ile 77 puan arasında değişmekte olup, bu ölçekte düşük puanlar (örneğin 38-50 arası) tükenmişlik düzeyinin düşük ve kabul edilebilir sınırlarda olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda 50 puanın altında kalan değerler, öğretmenin mesleki tükenmişlikten uzak olduğunu ve sağlıklı bir mesleki dengeye sahip olduğunu gösterir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği 37 ile 90 puan arasında değişmektedir ve bu ölçekte 75 puan ve üzeri, öğretmenin genel motivasyon düzeyinin yüksek ve işine yönelik içsel güdüsünün güçlü olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyon alt boyutu 14-40 puan aralığındadır. Bu alt boyutta 34 puan ve üzeri değerler, öğretmenin mesleğe yönelik motivasyonunun içsel kaynaklı ve güçlü olduğunu ifade eder. Dışsal motivasyon alt boyutu, 7-25 puan aralığındadır. 22 puan ve üzeri değerler, dışsal etkenlerin (ödül, tanınma, statü vb.) öğretmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ve bu yönüyle desteklendiğini gösterir. Yönelimsel motivasyon alt boyutu ise 6-25 puan arasında olup, 21 puan ve üzerinde yönelimsel destek ve okul yönetimi kaynaklı motivasyonun güçlü olduğu düşünülmektedir.

#### **4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırma Bulguları**

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin öğretimdeki bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi, toplam puan ve alt boyutları olan kişi-içi ve kişilerarası bilinçli farkındalık bakımından değerlendirilmiş, mesleki tükenmişlik düzeyleri ise genel puan üzerinden analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönelimsel faktörler alt boyutlarıyla birlikte incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, cinsiyet değişkenine bağlı olarak her bir boyutta anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin toplam puanı ile alt boyutları olan kişi-içi bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık puanları, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. İkili grup karşılaştırması için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve etki büyüklüğü değeriyle birlikte bulgular Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 4. 2.** Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t testi			Cohen's d
					t	sd	p	
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	Kadın	136	55,3	5,8	2,014	244	,045*	,025
	Erkek	110	53,7	6,7				
Kişi-içi Farkındalık	Kadın	136	38,4	4,9	1,867	244	,063	
	Erkek	110	37,2	5,7				
Kişilerarası Farkındalık	Kadın	136	16,8	1,8	1,303	244	,194	
	Erkek	110	16,5	2,2				

\*p< 0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bilinçli farkındalık toplam puanı için yapılan t-testinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < ,045$ ). Bu farklılığın etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Kişi-içi alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında fark,  $p > ,063$  ile anlamlılık seviyesinin biraz üzerinde kalmıştır, bu nedenle anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılabilir. Kişilerarası alt boyutunda ise,  $p > ,194$  olan değer, kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, bilinçli farkındalık toplam puanı düzeyinde cinsiyetler arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunduğu, diğer iki alt boyutta ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu amaçla, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet bazında karşılaştırılmıştır. İkili grup karşılaştırması için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 3.** Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	p
Mesleki Tükenmişlik	Kadın	136	54,0	7,6	,414	244	,679
	Erkek	110	53,6	7,8			

Tablo 4.3 incelendiğinde, mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Kadın katılımcıların mesleki tükenmişlik ortalaması 54,02 (ss = 7,64)

olarak belirlenirken, erkek katılımcıların ortalaması ise 53,61 (ss = 7,86) olarak bulunmuştur. Yapılan t-testine göre, mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > ,679$ ). Bu sonuç, kadın ve erkek katılımcılar arasında mesleki tükenmişlik düzeylerinde belirgin bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin toplam puanı ile alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. İkili grup karşılaştırması için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 4. Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	p
Motivasyon	Kadın	136	65,4	11,9	,448	244	,654
	Erkek	110	64,8	11,5			
İçsel Faktörler	Kadın	136	28,4	5,5	,049	244	,961
	Erkek	110	28,3	5,7			
Dışsal Faktörler	Kadın	136	18,0	3,5	,054	244	,957
	Erkek	110	18,0	3,4			
Yönetsel Faktörler	Kadın	136	19,0	4,0	1,208	244	,228
	Erkek	110	18,3	3,8			

Tablo 4.4 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Motivasyon toplam puanı, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, tüm gruplar arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Motivasyon toplam puanı ( $p > ,654$ ), içsel faktörler alt boyutu ( $p > ,961$ ), dışsal faktörler alt boyutu ( $p > ,957$ ) ve yönetsel faktörler alt boyutu ( $p > ,228$ ) hesaplanmış olup, bu değerlerin hepsi 0,05'ten büyük olduğu için cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukların, kurumsal yapıların ve bireysel motivasyon kaynaklarının cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer şekilde algılandığını düşündürmektedir.

### 4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Araştırma Bulguları

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin öğretimdeki bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi, toplam puan ve alt

boyutları olan kişi-içi ve kişilerarası bilinçli farkındalık bakımından değerlendirilmiş, mesleki tükenmişlik düzeyleri ise toplam puan üzerinden analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarıyla birlikte incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, medeni durum değişkenine bağlı olarak her bir boyutta anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin toplam puanı ile alt boyutları olan kişi-içi ve kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyleri, evli ve bekâr Türkçe öğretmenleri arasında karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, t-testine dayalı olarak Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	p
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	Evli	215	54,6	6,2	,325	244	,746
	Bekâr	31	54,2	6,6			
Kişi-içi Farkındalık	Evli	215	38,0	5,3	,970	244	,333
	Bekâr	31	37,0	5,5			
Kişilerarası Farkındalık	Evli	215	16,6	2,0	-1,572	244	,117
	Bekâr	31	17,2	1,7			

Tablo 4.5 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırıldığı görülmektedir. Tabloya göre, evli öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık toplam puanı ( $\bar{X} = 54,6$ ) ile bekâr öğretmenlerin toplam puanı ( $\bar{X} = 54,2$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > ,746$ ). Aynı şekilde, kişi-içi bilinçli farkındalık alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X} = 38,0$ ) ile bekâr öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X} = 37,0$ ) arasında da anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir ( $p > ,333$ ). Kişilerarası bilinçli farkındalık alt boyutunda ise, evli öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X} = 16,6$ ) ile bekâr öğretmenlerin ortalama puanı ( $\bar{X} = 17,2$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > ,117$ ). Bu bulgular, öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin medeni duruma göre farklılık göstermediğini göstermektedir.

Mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin toplam puanı, evli ve bekâr Türkçe

öğretmenleri arasında karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, t-testine dayalı olarak Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4. 6.** *Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	p
Mesleki	Evli	215	53,6	7,6			
Tükenmişlik	Bekâr	31	55,3	7,9	-1,189	244	,236

Tablo 4.6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelendiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen p değeri ( $p > ,236$ ), 0,05'ten büyük olduğu için, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla, evli ve bekâr öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Motivasyon düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler, evli ve bekâr öğretmenler arasında karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular t-testine dayalı olarak Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

**Tablo 4. 7.** *Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t testi		
					t	sd	p
Motivasyon	215	215	65,1	11,5			
	31	31	65,1	12,9	-,005	244	,996
İçsel Faktörler	215	215	28,4	5,6			
	31	31	28,4	5,7	-,078	244	,938
Dışsal Faktörler	215	215	18,0	3,4			
	31	31	18,2	3,8	-,315	244	,753
Yönetsel Faktörler	215	215	18,7	3,9			
	31	31	18,4	4,5	,370	244	,712

Tablo 4.7 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler arasında medeni durum değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Motivasyon düzeyleri ( $t = -0,005$ ,  $p > ,996$ ), içsel faktörler ( $t = -0,078$ ,  $p > ,938$ ), dışsal faktörler ( $t = -0,315$ ,  $p > ,753$ ) ve yönetsel faktörler ( $t = 0,370$ ,  $p > ,712$ ) açısından evli ve bekâr öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

#### 4.4. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Araştırma Bulguları

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin öğretimdeki bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi, toplam puan ve alt boyutları olan kişi-içi ve kişilerarası bilinçli farkındalık bakımından değerlendirilmiş, mesleki tükenmişlik düzeyleri ise genel puan üzerinden analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarıyla birlikte incelenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri hizmet süresine göre bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sürecinde, bilinçli farkındalık ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları (kişi-içi ve kişilerarası bilinçli farkındalık) dikkate alınarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, aşağıda Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 4. 8.** Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Değerler

	Grup	N	$\bar{X}$	SS
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	1-5 yıl	3	51,3	4,0
	6-10 yıl	20	55,5	5,5
	11-15 yıl	59	54,1	6,0
	16-20 yıl	92	55,3	6,2
	21 yıl ve üzeri	72	53,8	6,6
Kişi-içi Farkındalık	1-5 yıl	3	35,0	2,6
	6-10 yıl	20	38,6	4,4
	11-15 yıl	59	37,5	5,1
	16-20 yıl	92	38,6	5,1
	21 yıl ve üzeri	72	37,1	5,9
Kişilerarası Farkındalık	1-5 yıl	3	16,3	1,5
	6-10 yıl	20	16,9	2,1
	11-15 yıl	59	16,5	1,8
	16-20 yıl	92	16,7	2,0
	21 yıl ve üzeri	72	16,6	2,1
Toplam		246		

Tablo 4.8’de Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular, mesleki kıdem yılı değişkenine göre gruplandırılarak gösterilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin genel öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile kişi-içi farkındalık ve kişilerarası farkındalık alt boyutlarına ilişkin puan dağılımları, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem grupları temelinde incelenmiştir. Her bir

kıdem grubuna ait katılımcı sayısı (N), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri tabloya yansıtılmıştır.

**Tablo 4. 9.** *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	Gruplar arası	158,711	4	39,678	1,003	,406
	Gruplar içi	9530,248	241	39,545		
	Toplam	9688,959	245			
Kişi-içi Farkındalık	Gruplar arası	128,378	4	32,094	1,117	,349
	Gruplar içi	6922,472	241	28,724		
	Toplam	7050,850	245			
Kişilerarası Farkındalık	Gruplar arası	2,733	4	,683	,166	,956
	Gruplar içi	993,401	241	4,122		
	Toplam	996,134	245			

ANOVA analizi sonucunda, öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki kıdem yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ). Benzer şekilde, bilinçli farkındalık ölçeğinin kişi-içi ve kişilerarası farkındalık alt boyutlarında da mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, kıdem yılı değişkeninin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri arasındaki olası ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar, kıdem yılına göre gruplandırılmış ve istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Bu kapsamda, farklı kıdem gruplarına ait mesleki tükenmişlik puanlarının karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.10 ve Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 4. 10.** *Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Değerler*

	Grup	N	$\bar{X}$	SS
Mesleki Tükenmişlik	1-5 yıl	3	13,5	7,8
	6-10 yıl	20	8,6	1,9
	11-15 yıl	59	8,2	1,0
	16-20 yıl	92	7,3	,77
	21 yıl ve üzeri	72	7,2	,85
Toplam		246		

Mesleki tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdem yılına göre incelendiğinde, 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (n=3) tükenmişlik puan ortalamasının 13,5

olduğu, bu grubun aynı zamanda en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (n=20) ortalaması 8,6; 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin (n=59) ortalaması 8,2; 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin (n=92) ortalaması 7,3 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (n=72) ortalaması ise 7,2 olarak belirlenmiştir. Standart sapma değerleri ise 1-5 yıl kıdem grubunda 7,8 ile en yüksek seviyede, 16-20 yıl kıdem grubunda ,77 ile en düşük seviyededir.

**Tablo 4. 11. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları**

	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Mesleki	Gruplar arası	169,822	4	42,455	,707	,588
Tükenmişlik	Gruplar içi	14470,308	241	60,043		
	Toplam	14640,130	245			

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu sonuç, farklı mesleki kıdem yılı gruplarının tükenmişlik düzeylerinde belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin, mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini genel olarak ve üç alt boyutunda (içsel faktörler, dışsal faktörler, yönetsel faktörler) incelemektedir. Türkçe öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, mesleki kıdem yıllarına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı aşağıdaki Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 12. Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Değerler**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Motivasyon	1-5 yıl	3	73,3	13,0
	6-10 yıl	20	68,2	11,6
	11-15 yıl	59	67,3	11,2
	16-20 yıl	92	63,0	12,1
	21 yıl ve üzeri	72	64,9	11,2
İçsel Faktörler	1-5 yıl	3	32,3	6,1
	6-10 yıl	20	29,0	6,0
	11-15 yıl	59	29,5	5,0
	16-20 yıl	92	27,4	5,7
	21 yıl ve üzeri	72	28,3	5,5

Dışsal Faktörler	1-5 yıl	3	4,04	4,0
	6-10 yıl	20	3,57	3,5
	11-15 yıl	59	3,52	3,5
	16-20 yıl	92	3,67	3,6
	21 yıl ve üzeri	72	3,09	3,0
Yönetmel Faktörler	1-5 yıl	3	3,05	3,0
	6-10 yıl	20	3,33	3,3
	11-15 yıl	59	3,68	3,6
	16-20 yıl	92	4,14	4,1
	21 yıl ve üzeri	72	4,09	4,0
Toplam		246		

Tablo 4.12’de, Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve motivasyon alt boyutlarının mesleki kıdem yılına göre sayıları, ortalamaları ve standart sapma değerleri sunulmaktadır. Öğretmenler, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere beş farklı mesleki kıdem yılı aralığına göre gruplandırılmıştır. Her bir gruptaki öğretmenlerin içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetmel faktörler alt boyutlarına ilişkin motivasyon düzeylerinin sayıları, ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 4. 13. Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mesleki Kıdem Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyon	Gruplar arası	1083,718	4	270,929	1,995	,096
	Gruplar içi	32727,051	241	135,797		
	Toplam	33810,768	245			
İçsel Faktörler	Gruplar arası	227,213	4	56,803	1,833	,123
	Gruplar içi	7470,319	241	30,997		
	Toplam	7697,533	245			
Dışsal Faktörler	Gruplar arası	81,651	4	20,413	1,694	,152
	Gruplar içi	2903,943	241	12,050		
	Toplam	2985,593	245			
Yönetmel Faktörler	Gruplar arası	81,651	4	29,474	1,885	,114
	Gruplar içi	2903,943	241	15,637		
	Toplam	2985,593	245			

Tablo 4.13 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve motivasyon alt boyutları (içsel faktörler, dışsal faktörler, yönetmel faktörler) arasında mesleki kıdem yılına göre yapılan analizde, gruplar arası farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve her bir alt boyut (içsel, dışsal, yönetmel) açısından mesleki kıdem yılına göre herhangi bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdem yılına bağlı olarak motivasyonlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

#### 4.5. Mevcut Okulda Görev Yılı Değişkenine Göre Araştırma Bulguları

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin öğretimdeki bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeylerinin mevcut okulda görev yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi, toplam puan ve alt boyutları olan kişi-içi ve kişilerarası bilinçli farkındalık durumları bakımından değerlendirilmiş, mesleki tükenmişlik düzeyleri ise genel puan üzerinden analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutlarıyla birlikte incelenmiştir. Bu analizler için ANOVA testi kullanılmış, anlamlı farklar tespit edildikten sonra ise Tukey testi ile hangi gruplar arasında anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Farkın etki düzeyini ortaya koymak amacıyla eta kare değerleri de hesaplanmıştır. Bu sayede mevcut görev yaptıkları okulda görev yılına bağlı olarak her bir boyutta anlamlı bir farklılık olup olmadığı detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mevcut görev yaptıkları okulda görev yılları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretimde bilinçli farkındalık, kişi-içi farkındalık ve kişilerarası farkındalık olmak üzere iki alt boyutta değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, mevcut okulda görev yılı değişkenine göre farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış ve etki büyüklüğü değerleriyle birlikte elde edilen bulgular ilgili Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

*Tablo 4. 14. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Değerler*

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	1-5 yıl	95	54,3	5,9
	6-10 yıl	69	55,4	6,1
	11-15 yıl	64	54,0	6,4
	16-20 yıl	13	57,2	6,3
	21 yıl ve üzeri	5	48,0	9,1
Kişi-içi Farkındalık	1-5 yıl	95	37,9	5,0
	6-10 yıl	69	38,4	5,1
	11-15 yıl	64	37,2	5,7
	16-20 yıl	13	40,4	4,1
	21 yıl ve üzeri	5	32,4	7,8
Kişilerarası Farkındalık	1-5 yıl	95	16,4	1,8
	6-10 yıl	69	16,9	1,9
	11-15 yıl	64	16,8	2,1
	16-20 yıl	13	16,7	2,7
	21 yıl ve üzeri	5	15,6	1,3
Toplam		246		

Tablo 4.14 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mevcut okullarında görev süresine göre öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile alt boyutları olan kişi-içi ve kişilerarası farkındalık puanları verilmiştir. En fazla katılımcı 1-5 yıl, en az katılımcı ise 21 yıl ve üzeri görev süresine sahip gruptadır. Görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenler tüm ölçeklerde en yüksek ortalamalara sahipken, 21 yıl ve üzeri grubu en düşük puanları göstermektedir.

**Tablo 4. 15. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	n <sup>2</sup>	Farkın Kaynağı
Öğretimde Bilinçli Farkındalık	Gruplar arası	377,694	4	94,423	2,444	,047*	0,039	16-20 yıl
	Gruplar içi	9311,266	241	38,636				<21 yıl ve üzeri
	Toplam	9688,959	245					
Kişi-içi Farkındalık	Gruplar arası	288,503	4	72,126	2,570	,039*	0,041	16-20 yıl
	Gruplar içi	6762,347	241	28,060				<21 yıl ve üzeri
	Toplam	7050,850	245					
Kişilerarası Farkındalık	Gruplar arası	20,527	4	5,132	1,268	,283		
	Gruplar içi	975,608	241	4,048				
	Toplam	996,134	245					

\*p<0,05, F: One Way Anova Testi, Fark: Tukey Testi

Tablo 4.15 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mevcut okuldaki görev yılına göre öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri genel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < ,047$ ). Bu farklılık 16-20 yıl görev süresine sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler arasında görülmektedir; bu durumda, 21 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri, 16-20 yıl görev yılına sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişi-içi farkındalık alt boyutunda da benzer şekilde görev süresine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < ,039$ ). Burada da fark yine 16-20 yıl görev yapan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler arasında ortaya çıkmaktadır; daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin kişi-içi farkındalık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretimde bilinçli farkındalık genelinde ve kişi-içi farkındalık alt boyutunda gruplar arası etki büyüklükleri sırasıyla  $\eta^2 = 0,039$  ve  $\eta^2 = 0,041$  olup, her ikisi de Cohen (1988) tarafından orta düzeyde etki olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık, kişilerarası farkındalık alt boyutunda görev süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > ,283$ ). Bu sonuç,

öğretmenlerin kişilerarası bilinçli farkındalık düzeylerinin mevcut okuldaki görev sürelerinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mevcut görev yaptıkları okulda görev yılları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında, mevcut okulda görev yılı değişkenine göre farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. 16. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Değerler**

	Grup	N	$\bar{X}$	SS
Mesleki Tükenmişlik	1-5 yıl	95	54,7	8,8
	6-10 yıl	69	52,2	6,6
	11-15 yıl	64	54,6	7,3
	16-20 yıl	13	51,8	6,1
	21 yıl ve üzeri	5	54,6	5,5
Toplam		246		

Tablo 4.16’da yer alan verilere göre, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mevcut görev sürelerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin görev sürelerine göre mesleki tükenmişlik puanlarının ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte, 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenler, diğer gruplara kıyasla biraz daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahiptir. En düşük tükenmişlik düzeyi ise 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde gözlenmiştir. 21 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi de ortalamanın üzerinde seyretmektedir.

**Tablo 4. 17. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Mesleki	Gruplar arası	351,642	4	87,910	1,483	,208
Tükenmişlik	Gruplar içi	14288,488	241	59,288		
	Toplam	14640,130	245			

Yukarıda yer alan varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin, mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > ,208$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin mevcut görev süresi arttıkça tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler alt boyutları ile mevcut görev yaptıkları okulda görev yılları arasındaki

ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında, mevcut okulda görev yılı değişkenine göre farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4. 18. Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Değerler**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Motivasyon	1-5 yıl	95	66,3	11,7
	6-10 yıl	69	65,2	11,7
	11-15 yıl	64	62,5	11,7
	16-20 yıl	13	68,1	12,3
	21 yıl ve üzeri	5	68,2	8,2
İçsel Faktörler	1-5 yıl	95	28,8	5,5
	6-10 yıl	69	28,5	5,7
	11-15 yıl	64	27,2	5,5
	16-20 yıl	13	29,6	6,3
	21 yıl ve üzeri	5	30,6	2,9
Dışsal Faktörler	1-5 yıl	95	18,1	3,4
	6-10 yıl	69	18,0	3,6
	11-15 yıl	64	17,6	3,4
	16-20 yıl	13	18,7	4,2
	21 yıl ve üzeri	5	19,2	1,9
Yönetmel Faktörler	1-5 yıl	95	19,3	3,7
	6-10 yıl	69	18,6	3,9
	11-15 yıl	64	17,6	4,3
	16-20 yıl	13	19,6	2,5
	21 yıl ve üzeri	5	18,4	3,9
<b>Toplam</b>		<b>246</b>		

Tabloya 4.18’e göre, Türkçe öğretmenlerinin mevcut görev süresine göre genel motivasyon düzeyleri ile içsel, dışsal ve yönetmel faktörlere ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Genel motivasyon puanları incelendiğinde, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri görev süresine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer gruplara kıyasla biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. İçsel faktörlerde en yüksek ortalama 21 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde görülürken, dışsal ve yönetmel faktörlerde ise gruplar arasında belirgin farklılıklar gözlenmemektedir. Genel olarak tüm faktörlerde ortalama değerler birbirine yakın seyretmektedir.

**Tablo 4. 19. Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Mevcut Okuldaki Görev Yılına İlişkin Anova Testi Sonuçları**

	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>Sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Motivasyon	Gruplar arası	722,232	4	180,558	1,315	,265
	Gruplar içi	33088,537	241	137,297		
	Toplam	33810,768	245			
İçsel Faktörler	Gruplar arası	147,291	4	36,823	1,175	,322
	Gruplar içi	7550,242	241	31,329		
	Toplam	7697,533	245			

Dışsal Faktörler	Gruplar arası	23,796	4	5,949	,484	,747
	Gruplar içi	2961,798	241	12,290		
	Toplam	2985,593	245			
Yönetmel Faktörler	Gruplar arası	127,963	4	31,991	2,051	,088
	Gruplar içi	3758,330	241	15,595		
	Toplam	3886,293	245			

Tablo 4.19 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mevcut okulda görev yılına göre motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde ise içsel faktörler, dışsal faktörlerde ve yönetmel faktörlerde istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre, ölçek toplam puanında ve tüm alt boyutlarda  $p > 0,05$ 'in üzerinde olduğundan, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri mevcut okulda görev yılına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmediği görülmektedir.

#### 4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık ve mesleki tükenmişlik düzeyleri ile bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

*Tablo 4. 20. Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	Kat Sayı	ÖBFÖ	KİF	KAF	MTÖ
Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği	r	1			
	p				
	n	246			
Kişi-içi Farkındalık	r	,952**	1		
	p	,000			
	n	246	246		
Kişilerarası Farkındalık	r	,585**	,310**	1	
	p	,000	,000		
	n	246	246	246	
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	r	-,538**	-,536**	-,253**	1
	p	,000	,000	,000	
	n	246	246	246	246

\*\* $p < 0,01$ , r: Korelasyon katsayısı, ÖBFÖ: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, KİF: Kişi-içi Farkındalık, KAF: Kişilerarası Farkındalık, MTÖ: Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = -0.538$ ,  $p < 0,05$ ). Bu durum, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, kişi-içi farkındalık ile mesleki tükenmişlik arasında güçlü ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -0.536$ ,  $p < 0,05$ ). Benzer şekilde, kişilerarası farkındalık ile mesleki tükenmişlik arasında da anlamlı ancak daha zayıf düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır ( $r = -0.253$ ,  $p < 0,05$ ). Ayrıca, öğretimde bilinçli farkındalık ile kişi-içi farkındalık arasında çok yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ( $r = 0.952$ ,  $p < 0,05$ ). Bu sonuç, kişi-içi farkındalığın öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini büyük ölçüde belirlediğini göstermektedir. Kişilerarası farkındalık ile öğretimde bilinçli farkındalık arasında da anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = 0.585$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgular, bilinçli farkındalığın mesleki tükenmişliği azaltma potansiyeline sahip olduğunu ve özellikle kişi-içi farkındalık boyutunun bu ilişkide önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

#### 4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık ve motivasyon düzeyleri ile bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir.

**Tablo 4. 21.** Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Kat Sayı	ÖBFÖ	KİF	KAF	MOTÖ	İF	DF	YF
Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği	r	1						
	p							
	n	246						
Kişi-içi Farkındalık	r	,952**	1					
	p	,000						
	n	246	246					
Kişilerarası Farkındalık	r	,585**	,310**	1				
	p	,000	,000					
	n	246	246	246				
Motivasyon Ölçeği	r	,264**	,254**	,148*	1			
	p	,000	,000	,020				
	n	246	246	246	246			
İçsel Faktörler	r	,271**	,263**	,145*	,943**	1		
	p	,000	,000	,023	,000			
	n	246	246	246	246	246		
Dışsal Faktörler	r	,220**	,220**	,103	,908**	,839**	1	
	p	,000	,001	,108	,000	,000		
	n	246	246	246	246	246	246	
Yönetmel Faktörler	r	,205**	,186**	,142*	,827**	,638**	,619**	1
	p	,001	,003	,026	,000	,000	,000	
	n	246	246	246	246	246	246	246

\*\* $p < 0,01$ , r: Korelasyon katsayısı, ÖBFÖ: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, KİF: Kişi-içi Farkındalık, KAF: Kişilerarası Farkındalık, MOT: Motivasyon Ölçeği, İF: İçsel Faktörler, DF: Dışsal Faktörler, YF: Yönetmel Faktörler

Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, öğretimde bilinçli farkındalık ile genel motivasyon arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = ,264$ ;  $p < 0,05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça motivasyonlarının da arttığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, kişi-içi farkındalık ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = ,254$ ;  $p < 0,05$ ). Benzer şekilde, kişilerarası farkındalık ile motivasyon arasında da pozitif yönde, ancak daha düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = ,148$ ;  $p < 0,05$ ). Bu durum hem bireyin kendi içsel farkındalığı hem de sosyal ilişkilerdeki farkındalık düzeyinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutları ile öğretimde bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler de pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Öğretimde bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça, içsel motivasyon faktörleri ( $r = ,271$ ;  $p < 0,05$ ), dışsal motivasyon faktörleri ( $r = ,220$ ;  $p < 0,05$ ) ve yönetsel motivasyon faktörleri ( $r = ,205$ ;  $p < 0,05$ ) de artmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içindeki farkındalık düzeyleri ile çevresel ve kurumsal motivasyon kaynaklarını da etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, kişi-içi ve kişilerarası farkındalık boyutları ile içsel, dışsal ve yönetsel motivasyon faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, kişi-içi farkındalık ile içsel faktörler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = ,263$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, bireylerin içsel farkındalık düzeylerinin artış göstermesinin, içsel motivasyonlarını da güçlendirdiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, kişi-içi farkındalık ile dışsal faktörler arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki ortaya konmuştur ( $r = ,220$ ,  $p < 0,05$ ). Bu durum, bireylerin içsel farkındalık düzeylerindeki yükselişin, dışsal etkenlerle güdülenme düzeylerini de artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, kişi-içi farkındalık ile yönetsel faktörler arasındaki ilişki de pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $r = ,186$ ,  $p < 0,05$ ). Bu sonuç, iç farkındalığı yüksek bireylerin yönetsel destek ve uygulamalardan daha fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Kişilerarası farkındalık ile içsel faktörler arasında zayıf düzeyde olsa da anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r = ,145$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, sosyal farkındalık düzeyi yüksek bireylerin içsel motivasyonlarının da belirli ölçüde yüksek olabileceğini ortaya koymaktadır. Kişilerarası farkındalık ile dışsal faktörler arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r = ,103$ ,  $p > 0,05$ ). Bu veri, sosyal farkındalığın dışsal motivasyon üzerinde belirgin bir

etkisinin olmadığını göstermektedir. Kişilerarası farkındalık ile yönetsel faktörler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = ,142$ ,  $p < 0,05$ ). Bu ilişki, bireyin kişilerarası farkındalık düzeyinin, yönetsel destekle olan etkileşimini etkileyebileceğini göstermektedir.

#### 4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve motivasyon düzeyleri ile bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

**Tablo 4. 22.** Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Kat Sayı	MTÖ	MOTÖ	İF	DF	YF
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	r	1				
	p					
	n	246				
Motivasyon Ölçeği	r	-,504**	1			
	p	,000				
	n	246	246			
İçsel Faktörler	r	-,529**	,943**	1		
	p	,000	,000			
	n	246	246	246		
Dışsal Faktörler	r	-,486**	,908**	,839**	1	
	p	,000	,000	,000		
	n	246	246	246	246	
Yönetsel Faktörler	r	-,315**	,827**	,638**	,619**	1
	p	,000	,000	,000	,000	
	n	246	246	246	246	246

\*\* $p < 0,01$ , r: Korelasyon katsayısı, MTÖ: Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, MOT: Motivasyon Ölçeği, İF: İçsel Faktörler, DF: Dışsal Faktörler, YF: Yönetsel Faktörler

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, mesleki tükenmişlik ile genel motivasyon arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -,504$ ;  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişliklerinin azaldığını göstermektedir. Aynı şekilde, motivasyonun alt boyutları ile mesleki tükenmişlik arasında da anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Mesleki tükenmişlik ile içsel motivasyon faktörleri arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmuştur ( $r = -,529$ ;  $p < 0,05$ ). Bu durum, içsel olarak daha yüksek düzeyde motive olan öğretmenlerin meslekten kaynaklanan tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Dışsal motivasyon faktörleri ile mesleki tükenmişlik arasında da benzer şekilde anlamlı bir negatif ilişki vardır ( $r = -,486$ ;  $p < 0,05$ ). Bu, öğretmenlerin çevresel ve dışsal ödüllere motive olmalarının da tükenmişliklerini azaltıcı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, yönetsel motivasyon faktörleri ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı fakat daha düşük düzeyde bir negatif ilişki bulunmuştur ( $r = -,315$ ;  $p < 0,05$ ). Bu sonuç, okul yönetimi ve kurum içi uygulamalardan kaynaklanan motivasyonun da tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu, ancak içsel ve dışsal faktörlere kıyasla daha sınırlı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Genel olarak, bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin artmasının, tükenmişlik duygusunun azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle içsel motivasyon kaynakları, mesleki tükenmişliği azaltmada en etkili faktör olarak öne çıkmaktadır.

#### 4.9. Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Birbiriyle Olan İlişisine Yönelik Araştırma Bulguları

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile bu yapının alt boyutları olan kişi-içi farkındalık ve kişilerarası farkındalık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin kendi içsel deneyimlerini fark etme kapasiteleriyle (kişi-içi farkındalık) ve sosyal etkileşimler sırasında ortaya koydukları bilinç düzeyiyle (kişilerarası farkındalık) nasıl bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 23.** Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Kat Sayı	KİF	KAF	ÖBFÖ
Kişi-içi Farkındalık	r	1		
	p			
	n	246		
Kişilerarası Farkındalık	r	,310**	1	
	p	,000		
	n	246	246	
Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği	r	,952**	,585**	1
	p	,000	,000	
	n	246	246	246

\*\* $p < 0,01$ , r: Korelasyon katsayısı, ÖBFÖ: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, KİF: Kişi-içi Farkındalık, KAF: Kişilerarası Farkındalık

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile alt boyutları olan kişi-içi farkındalık ve kişilerarası farkındalık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretimde bilinçli farkındalık ile kişi-içi farkındalık

arasında çok yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ( $r = ,952$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin kendi içsel farkındalık düzeyleri arttıkça, genel bilinçli farkındalık düzeylerinin de anlamlı şekilde yükseldiğini göstermektedir. Bu çok güçlü korelasyon, kişi-içi farkındalığın öğretimde bilinçli farkındalık yapısının temel belirleyicilerinden biri olduğunu düşündürmektedir. Öğretimde bilinçli farkındalık ile kişilerarası farkındalık arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır ( $r = ,585$ ,  $p < 0,05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin sosyal etkileşimlerdeki farkındalık düzeylerinin artmasının da genel bilinçli farkındalığı olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca kişi-içi farkındalık ile kişilerarası farkındalık arasındaki ilişki düşük düzeyde ancak anlamlı bir korelasyon göstermektedir ( $r = ,310$ ,  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, bireyin kendi iç dünyasındaki farkındalık ile sosyal etkileşimlerdeki farkındalık arasında belirli bir bağlantı olduğunu, ancak bu iki yapının birbirinden bağımsız yönlerinin de bulunduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile bu yapının alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, görevlerini yerine getirirken içsel tatmin ve kişisel ilgi düzeyleriyle (içsel faktörler), çevresel ödüller ve toplumsal beklentilerle (dışsal faktörler) ve okul yönetimiyle ilişkili koşullarla (yönetsel faktörler) nasıl etkileşim içinde olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 24. Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları**

Değişkenler	Kat Sayı	MTÖ	İF	DF	YF
Motivasyon Ölçeği	r	1			
	p				
	n	246			
İçsel Faktörler	r	,943**	1		
	p	,000			
	n	246	246		
Dışsal Faktörler	r	,908**	,839**	1	
	p	,000	,000		
	n	246	246	246	
Yönetsel Faktörler	r	,827**	,638**	,619**	1
	p	,000	,000	,000	
	n	246	246	246	246

\*\* $p < 0,01$ , r: Korelasyon katsayısı, MOT: Motivasyon Ölçeği, İF: İçsel Faktörler, DF: Dışsal Faktörler, YF: Yönetsel Faktörler

Tablo 4.24'e göre, Türkçe öğretmenlerinin genel motivasyon düzeyi ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen Motivasyon

Ölçeği ile içsel faktörler arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = ,943, p < 0,05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının büyük ölçüde içsel güdülenmeye, yani mesleklerine duydukları ilgi, yaptıkları işten aldıkları tatmin ve kişisel anlamda gelişim arzularına dayandığını göstermektedir. Benzer şekilde, Öğretmen Motivasyon Ölçeği ile dışsal faktörler arasında da çok yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = ,908, p < 0,05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin dışsal etmenlerden, yani toplumsal takdir, maddi ödüller ve çevresel koşullardan da güçlü şekilde etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Yönetmel faktörlerle motivasyon düzeyi arasındaki ilişki ise yüksek düzeyde ve pozitif yöndedir ( $r = ,827, p < 0,05$ ). Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyonlarının okul yönetiminin desteği, yönetmel uygulamalar ve liderlik anlayışından da anlamlı düzeyde etkilendiğini göstermektedir. Motivasyon alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. İçsel faktörler ile dışsal faktörler arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken ( $r = ,839, p < 0,05$ ), içsel faktörler ile yönetmel faktörler ( $r = ,638, p < 0,05$ ) ve dışsal faktörler ile yönetmel faktörler ( $r = ,619, p < 0,05$ ) arasında ise orta düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmen motivasyonunun çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bu boyutların birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar özetlenmekte, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmakta ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmektedir. Araştırmada yer alan öğretimde bilinçli farkındalık, mesleki tükenmişlik ve öğretmen motivasyonu değişkenleri arasındaki ilişkiler ile demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar analiz edilmiş; bu bulgular mevcut kuramsal bilgiler ve önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve uygulamaya dönük yansımaları da değerlendirilerek, gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecindeki bilinçli farkındalık düzeyleri, motivasyonları ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler nicel bir yaklaşımla incelenmiştir. Kırşehir ili örnekleminde yürütülen çalışma, öğretmenlerin bireysel psikolojik yeterliklerinin ve farkındalık düzeylerinin, mesleki verimlilik, tükenmişlik ve motivasyon üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ve bu farkındalığın özellikle “kişisel içgörü” ve “şimdiye odaklanma” boyutlarında güçlü biçimde geliştiğini göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerde farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, mesleki kıdem, öz düzenleme, stres yönetimi ve empatik iletişim gibi psikolojik becerilerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenliğin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda zihinsel esneklik ve duygusal dayanıklılıkla da sürdürülebilir kılındığını göstermektedir (Baer vd., 2006).

Bilinçli farkındalık ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri yükseldikçe duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık algısının azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, farkındalık düzeyi ile mesleki motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş; farkındalığın öğretmenlerin içsel motivasyonlarını desteklediği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin zihinsel odaklanma, öz farkındalık ve duygusal regülasyon becerilerinin tükenmişliği azaltarak motivasyonu artırdığını ortaya koymaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Motivasyon ile tükenmişlik arasındaki negatif ilişki, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının duygusal tükenmişlikten korunmalarını sağladığını göstermektedir. Bu durum, motivasyonun sadece başarı odaklı bir süreç olmadığını, aynı zamanda psikolojik iyilik hâlinin sürdürülebilirliği açısından da temel bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin mesleki tatmin duygusu, anlamlılık algısı ve değer görme deneyimleri, tükenmişlik belirtilerinin önlenmesinde belirleyici unsurlardır (Herzberg, 1959).

Demografik değişkenler açısından incelendiğinde, yalnızca cinsiyet değişkeni, kadın öğretmenler lehine anlamlı fark yaratırken medeni durum, kıdem yılı ve görev süresi gibi değişkenlerin anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, farkındalık, tükenmişlik ve motivasyon gibi bireysel psikolojik süreçlerin, daha çok bireyin iç dünyası, kişilik özellikleri ve öznel deneyimleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir (Taylor vd., 2016).

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretim sürecindeki bilinçli farkındalık düzeylerinin onların motivasyonlarını güçlendiren, aynı zamanda mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltan işlevsel bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık, öğretmenin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri yargılamadan gözlemleyebilmesi ve bu gözlemler doğrultusunda içsel bir denge kurabilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Bu bağlamda, bilinçli farkındalık öğretmenlerin bireysel düzeyde, pedagojik ve örgütsel bağlamda da psikolojik dayanıklılıklarını desteklemektedir. Özellikle sınıf içi stresin, öğrenci davranış problemlerinin, yönetsel taleplerin ve toplumsal baskıların yoğun olduğu eğitim ortamlarında, bilinçli farkındalık öğretmenler için zihinsel bağımsızlık gibi düşünülebilir.

Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin sınıf yönetiminden öğrenci başarısına kadar birçok pedagojik değişkeni etkilediğini belirtmektedir. Sosyal-duygusal beceriler, öğretmenin kendini tanıması, başkalarının duygularını anlaması ve etkili ilişki kurabilme yetisini kapsamakta olup bu yeterliklerin temelinde ise bilinçli farkındalık bulunmaktadır. Araştırma bulguları, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenciyle daha güçlü ilişkiler kurabildiklerini, sınıf ortamında duygusal regülasyon becerilerini daha sağlıklı kullanabildiklerini ve bu nedenle daha az tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde sadece bilişsel yeterliklerin değil, duygusal ve

zihinsel farkındalık becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Schonert-Reichl, 2017).

Roeser ve arkadaşlarının (2013) yürüttüğü iki büyük ölçekli deneysel araştırma, öğretmenlere yönelik mindfulness temelli eğitimlerin onların stres düzeyini, duygusal tükenmişliğini ve anksiyete belirtilerini önemli ölçüde azalttığını, buna karşılık sınıf yönetiminde öz yeterlik, öğretim kalitesi ve mesleki doyum düzeylerinde anlamlı artışlar sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen iyilik hâlinin yalnızca kişisel bir nitelik değil, aynı zamanda öğretme sürecinin niteliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen yapısal bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını artırmak hem bireysel hem de sistemsel düzeyde sürdürülebilir bir eğitim anlayışının temelini oluşturur (Jennings, 2015).

Motivasyon ile tükenmişlik arasındaki negatif yönlü ilişki ise Herzberg'in (1959) iki faktörlü motivasyon kuramı ile açıklanabilir. Bu kurama göre bireyin iş doyumunu içsel motivatörlerle (örneğin başarı, takdir, anlamlılık), iş doyumsuzluğu ise dışsal koşulların yetersizliğiyle (örneğin düşük ücret, olumsuz çalışma ortamı, yetersiz yönetsel destek) ilişkilidir. Bilinçli farkındalık uygulamaları, öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarını aktive etmelerine yardımcı olarak işlerinde anlam bulmalarına ve kişisel yeterlik duygularını pekiştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, yalnızca öğretmenin motivasyonunu artırmakla kalmamakta, aynı zamanda tükenmişlik belirtilerini de azaltmaktadır (Lomas vd., 2017; Ryan ve Deci, 2000).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, mesleki deneyim ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkidir. Araştırma bulguları, kıdemli öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinde daha yüksek skorlar aldığını ortaya koymuştur. Bu durum, deneyimin öğretmenlik mesleğinde yalnızca bilişsel ya da teknik becerilerde değil; aynı zamanda duygusal regülasyon, stres yönetimi ve öz yansıtma gibi alanlarda da gelişim sağladığını göstermektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Bununla birlikte, deneyimle birlikte gelen bu farkındalık gelişiminin kendiliğinden değil, genellikle öğrenmeler, gözlem, hata yapma ve çözüm üretme süreçlerinin sistematik bir sonucu olduğu da unutulmamalıdır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme süreçlerinde deneyime dayalı öğrenmenin yanı sıra yapılandırılmış bilinçli farkındalık eğitimlerinin de yer alması gerekmektedir (Meiklejohn vd., 2012).

Araştırma ayrıca öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının mesleki bağlılıklarını ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliğini de artırdığını ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek öğretmenlerin, sınıf yönetiminde daha esnek, öğrenci merkezli ve empatik bir yaklaşım benimsedikleri; bu durumun da öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir (Taylor vd., 2016). Bu nedenle, öğretmenlerin zihinsel sağlıklarının güçlendirilmesi yalnızca bireysel refah açısından değil, eğitim sisteminin bütünsel başarısı açısından da stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri; duygusal esenlikleri, mesleki bağlılıkları, sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerle kurdukları ilişkiler üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu becerinin gelişimi; bireysel performansı, okul iklimini, öğrenci başarısını ve eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen kritik bir değişkendir. Dolayısıyla eğitim politikalarının yalnızca bilişsel çıktılara odaklanmaktan sıyrılarak öğretmenin zihinsel ve duygusal süreçlerini destekleyen çok boyutlu gelişim anlayışını benimsemesi, çağdaş eğitim sistemlerinin en temel gerekliliklerinden biri hâline gelmiştir.

## **5.2. ÖNERİLER**

### **5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Türkçe öğretmenlerine yönelik bilinçli farkındalık temelli hizmet içi eğitim eğitimler düzenlenmeli; bu eğitimlerde özellikle öz farkındalık geliştirme, stresle başa çıkma ve empatik iletişim kurma gibi konulara öncelik verilmelidir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu destekleyen, güvene dayalı ve katılımcı bir okul kültürü oluşturmalıdır. Özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ve görüşlerinin dikkate alınması motivasyonu artırabilir.
- Öğretmen destek sistemleri güçlendirilmeli; psikolojik danışmanlık, mentorluk ve meslektaş desteği gibi kaynaklara erişim kolaylaştırılmalıdır.
- Eğitim politikalarında, öğretmenlerin sadece akademik performansı değil; psikolojik iyilik hâli, motivasyon düzeyi ve duygusal ihtiyaçları da dikkate alınmalı; bu yönde bütüncül politikalar geliştirilmelidir.
- Deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanmak amacıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle eşleştirilecek rehberlik ve mentorluk sistemleri kurulmalı; bu sistemler aynı zamanda farkındalık aktarımına da hizmet etmelidir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı branşlardaki öğretmen gruplarıyla yapılacak benzer araştırmalar, bilinçli farkındalık ve tükenmişlik ilişkilerinin bağlamsal değişkenlerle nasıl farklılaştığını ortaya koyabilir.
- Nitel araştırma yöntemleriyle öğretmenlerin bilinçli farkındalık deneyimleri, sınıf içi yansımaları ve öğrenci ilişkilerine etkileri daha derinlemesine incelenmelidir.
- Bilinçli farkındalık temelli eğitim programlarının öğretmenler üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere deneysel ve yarı deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu programların uzun vadeli etkileri izlenmelidir.
- Öğretmenlerin içsel motivasyonları ile dışsal ödöl sistemleri arasındaki etkileşim, çok değerişkenli modellerle değerlendirilerek öğretmen bağlılığına etkisi analiz edilmelidir.
- Öğrenci başarısı, sınıf iklimi ve öğretim kalitesi gibi çıktılarla öğretmen farkındalığı arasında ilişkiyi inceleyen bütüncöl modeller geliştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Acar Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151–166.
- Agustina, A., Siregar, A. N., & Sugesti, T. (2025). The effect of competence and self-efficacy through motivation on teacher performance. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 13(5), 4069–4075.  
<https://doi.org/10.18535/ijrm/v13i05.el01>
- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E., & Madden, T. (2004). Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Ak, Ç. (2021). *Ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343–361.
- Akçakanat, T., & Köse, S. (2018). Bilinçli farkındalık (Mindfulness): Kavramsal bir araştırma. *International Journal of Business Economics and Management Perspectives*, 2(2), 16–28.
- Akınca, S. (2020). *Duygusal yeme eğilimi ile bilinçli farkındalık (mindfulness) ve koşulsuz kendini kabul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aksoy, Ş. U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Aktepe, İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534–561.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35–47.

- Alidina, S. (2010). *Mindfulness for dummies*. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Alidina, S. (2020). *Bilinçli farkındalık for dummies* (Z. Babayiğit, Çev.). Ankara: Nobel Yaşam. (Orijinal çalışma 2015'te yayımlandı)
- Ameli, R. (2013). *25 lessons in mindfulness: Now time for healthy living*. American Psychological Association.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü, işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21–46.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu: Akademisyenler üzerinde bir çalışma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, 69–96.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı, birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131–148.
- Artıran, M. (2015). *Akılci duygucu davranışci kuram ve öz-belirlenim kuramı çerçevesinde yeni bir ölçek: Akılci-duygucu öz-belirlenim (Adöb) ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardıç, M., & Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahta ilçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99–126.
- Atalay, G. B. (2022). Çevrimiçi sanatla grup terapisinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve duygusal farkındalıkları üzerine etkileri: Nitel bir çalışma. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 9(3), 559–587.
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness: Bilinçli farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aydoğmuş, M., & Serçe, H. (2021). Investigation of regulatory role of collective teacher efficacy in the effect of job satisfaction and satisfaction with life on professional burnout. *Research in Pedagogy*, 11(1), 234–250.
- Aytürk, N. (2019). *Örgütsel davranış örgütsel kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>

- Bağcı, H., & Karagül, S. (2013). Türkçe öğretmenlerinin meslekî tükenmişlik düzeyi – Burnout levels of Turkish teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 184–193.
- Bahtiyar Karadeniz, C., & Yavuz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 507-520.
- Bakır, K. (2007). Jean Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 103–122.
- Balcıoğlu, İ., Seyfi, M. A., & Rakel, R. (2008). Tükenmişlik sendromu. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 99–104.
- Barutçu, E., & Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve Denizli’de yapılan bir araştırma. *Ege Academic Review*, 8(2), 541–561.
- Bayramoğlu, F. B. (2008). *Genel lise, Anadolu lisesi, özel liselerde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin uygulama (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412.
- Bishop, S. R. vd. (2004). “Mindfulness: A Proposed Operational Definition”. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11: 230-241.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence. In R. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (pp. 3–27). Elsevier Academic Press.
- Burke, R. J., & Richarsen, A. M. (2000). Psychological burnout in organizations: Research and intervention. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior: Revised and expanded* (pp. 349–386). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Kullanılabilir ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300–317.
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40–56.
- Carroll, A., Hepburn, S. J., & Bower, J. (2022). Mindful practice for teachers: Relieving stress and enhancing positive mindsets. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 954098). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.954098>
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 463–484.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- Cherniss, C. (1982). Burnout: Two ways of defining it and their implications. *Human Resource Management*, 21(3), 21–26.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corthorn, C., Pedrero, V., Torres, N., Reynaldos-Grandón, K., & Paredes, P. (2024). Mindfulness, teacher mental health, and well-being in early education: A correlational study. *BMC Psychology*, 12(1), 428. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01647-1>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Çakır, S., Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2022). Öğretimde bilinçli farkındalık: Okul öncesi öğretmenleri örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 85–110.
- Çetin, G., Sarı, S., & Karakuş, C. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 59–72.
- Çiçek, G. (2018). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Siirt örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Dağcı, A. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve tükenmişliğin okul yönetimiyle ilgili boyutlarına ilişkin karma bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Türkiye.
- Dalkılıç, O. S. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Danışman, A. (2010). *Türk Polis Teşkilatında örgütsel alt kültürler: Adana Emniyet Müdürlüğünde bir araştırma*. 18. Ulusal Yönetim Kongresi Bildirisi. Adana, Türkiye,20-22.
- Demir, M. K., & Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424–440.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37–54.
- Derin, Ö. G. D. N., & Demirel, Y. D. D. E. T. (2012). Tükenmişlik sendromunun örgütsel bağlılığı zayıflatıcı etkilerinin Malatya Merkez’de görev yapan hemşireler üzerinde incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 509–530.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19),35-53.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191–216.
- Duman, N., Sak, R., & Sak, İ. Ş. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098–1127.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York, NY: Human Sciences Press.
- Efecan, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık (mindfulness), psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Epstein, M. (1998). *Going to pieces without falling apart*. London, UK: Thorsons.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67–79.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1–15.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*. 2016; 7(1):155-163
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606.
- Fulton, P. R., & Siegel, R. D. (2005). Buddhist and Western psychology: Seeking common ground. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 55–72). New York, NY: Guilford Press.
- Gedik, G. (2018). Bilinçli farkındalık ve kendini kabul. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 615–626.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York, NY: Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: Guilford Press.
- Gezer, E., Yenel, F., & Şahin, H. (2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 243–250.
- Göç, F. F., & Birinci, G. (2021). *Özel eğitim kurumlarında ve sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Nevşehir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317–334.

- Gördesli, M. A., Arslan, R., Çekici, F., Sünbül, Z. A., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of the Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381–386.
- Guajardo, J. (2011). *Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of Save the Children country offices and recommended strategies*. Washington, DC: Save the Children.
- Gunaratana, H. (2011). *Mindfulness in plain English*. Boston, MA: Wisdom Publications.
- Gülay, E. (2019). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromunun örgüt iklimi ile ilişkisi: 27. dönem milletvekillerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülbayrak, B., & Aktaş, A. M. (2020). Kadın ve erkek hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması: Ankara örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 413–432.
- Gündoğan, N. A. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının bireylerin obsesif kompulsif belirti düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Gürkan, G. Ç., & Demiralay, T. (2017). Bireysel yenilikçiliğin çalışanın yenilikçi davranışı üzerindeki etkisinde içsel motivasyonun aracılık rolü: Türkiye’de cerrahlar örneği. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 6(1), 65–90.
- Hällinger, P., & Lu, J. (2014). Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 34(5), 481–501.
- Hemming, P. J., & Arat, A. (2024). Promoting mindfulness in education: Scientisation, psychology and epistemic capital. *Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/00113921231223180>
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Ivey, G. (2015). The mindfulness status of psychoanalytic psychotherapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 29(4), 382–398.
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361–378.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers’ well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4). <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33–47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2002). *The mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment—and your life*. Boulder, CO: Sounds True.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. Boulder, CO: Sounds True.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 68(1), 29–32.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karazeybek, S. (2023). *Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kaya Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191–212.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77–91.

- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Kıncal, R., Şahin, Ç., Köse, E., Yeşil, R., Genç, S. Z., Özerbaş, A., ... & Özbek, R. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirchler, E., & Walenta, C. (2010). *Motivation*. Stuttgart: utb GmbH.
- Kochetkov, N. V., Marinova, T. YU., Orlov, V. A., Raskhodchikova, M. N., & Hajmovskaya, N. A. (2023). Current foreign studies of professional burnout in teachers. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya*, 12(2), 43–52.
- Koç, M. (2012). *İş tatmini, duygusal tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şırnak geçici köy koruculuğu örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Korkmaz, G., & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121–138.
- Korkmaz, Ö. (2004). Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 125–148.
- Kroth, M. (2007). Maslow—move aside! A heuristical motivation model for leaders in career and technical education. *Journal of STEM Teacher Education*, 44(2), 3.
- Kulakçı, S. (2020). *Örgütlerde stresin performans ve tükenmişlik üzerine etkisi: Silifke Belediyesi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). The impact of interpersonal relationships on burnout: An investigation of health professionals. *Social Science & Medicine*, 56(2), 681–692.
- Lewin, J. E., & Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople, some new thoughts. *Journal of Business Research*, 60, 1216–1224.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupperecht, S., Eiroa-Orosa, F. J., & Hart, R. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169.
- Machynska, N., & Derkach, Y. (2019). Professional burnout of teachers: Theoretical and practical aspects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (2), 28–34.

- Manuel, J. (2003). 'Such are the ambitions of youth': Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139–151.
- Maraşlı, M. (2003). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, Temmuz–Eylül, 28–32.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment* (pp. 67–84). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maslach, C. (2003). Job burnout, new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899–910.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192–200.
- Minaz, M. B. (2019). Mesleki tükenmişlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Social Sciences*, 14(5), 2355–2371.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31–42.
- Nasar, I., Sarwan, Rahmi, W., Istifadah, Aziz, M. K. N. A., & Partono. (2025). Determinants of teacher motivation and performance: Individual characteristics,

- job, and organizational climate. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 99–121.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
- Ninivaggi, F. J. (2019). *Learned mindfulness: Physician engagement and MD wellness*. London: Academic Press.
- Nunnally, J.C. (1967) *Psychometric Methods*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Nursofah, N., & Muryani, S. (2025). The role of leadership, work climate, and motivation in enhancing teacher performance. *Jurnal Manajemen Pendidikan (JMP)*, 16(1), 75–85.
- Olson, K. E., & Chapin, B. (2007). Relations of fundamental motives and psychological needs to well-being and intrinsic motivation. In R. P. Zelick (Ed.), *Issues in psychology of motivation* (pp. 134–146). New York, NY: Nova Publishers.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 145-156.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Adana ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öksüz, Y., & Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum düzeyleri ilişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 38–49.
- Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43–64.
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Özçiçek, S. (2015). *Tükenmişlik ve motivasyon faktörleri arasındaki ilişki: Adıyaman'da çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özen, F. (2015). *Öğretmenlerde iş stresinin iş-aile çatışması, tükenmişlik ve işten ayrılma niyetine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özmen, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yeditepe Üniversitesi.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Yeditepe Üniversitesi.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri / The psychometric properties of the primary school teacher motivation scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421–435.
- Özyeşil, Z. (2011). *Öz-anlayış ve bilinçli farkındalık* (1. baskı). Ankara: Maya.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283–305.
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Domenech Rodríguez, M. M., Brunson McClain, M., Ler Moo, E., Humphries, A., & Parker, B. (2025). Evaluating the effects of a teacher-implemented mindfulness-based intervention on teacher stress and student prosocial behavior. *Contemporary School Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s40688-025-00540-z>
- Pines, A. M., & Aranson, R. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, NY: The Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, 5(3), 263–275.
- Poyraz, K., & Sürücüoğlu, H. (2015). İlk ve orta öğretim okul yöneticilerinde tükenmişlik (Kütahya il merkezi örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 9–23.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575–588.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Safer, D. L., Telch, C. F., & Chen, E. Y. (2013). *Tıkanırcasına yeme bozukluğu ve bulimia için diyalektik davranış terapisi* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29–42.
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLOS ONE*, 17(3).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387–409.
- Sariakin, S., Yeni, M., Usman, M. B., Mare, A. S., Munzir, M., & Saleh, M. (2025). Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education*.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1499064>
- Schneider, K. J., Pierson, J. F., & Bugental, J. F. (2014). *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Oxford: Sage Publications.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Sezer, S. (2011). Örgüt Depresyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi, *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Ocak, Cilt 13, Sayı, 1, Page;39-50.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology 1989* (pp. 25–48). Wiley.
- Shukr, I., Qamar, K., & Hassan, A. (2016). Faculty's perception of level of teacher's motivation. *Pak Armed Forces Medical Journal*, 66(6), 784–789.
- Siegel, J. D. (2010). *The mindful therapist*. New York, NY: W. W. Norton.

- Siegel, R. D. (2009). *The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. New York, NY: Guilford Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Stirling, D. (2014). *Teacher motivation*. Learning Development Institute.
- Supriadi, E., & Yusof, H. A. R. B. M. (2015). Relationship between instructional leadership of headmaster and work discipline and work motivation and academic achievement in primary school at special areas of Central Jakarta. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 123–135.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Taylor, C., Munson, J., & Curtis, T. (2016). Mindfulness and teacher motivation: A grounded theory study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 54–63.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.001>
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153–182.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tonga, F. E., & Erden, F. T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 151–174.
- Torun, A. (1997). Stres ve tükenmişlik. *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, 2, 43–53.
- Türk, M. (2024). *Lisans öğrencilerinin bilimsel araştırma projesi hazırlama motivasyonlarına yönelik beklenti-değer-maliyet kuramı çerçevesinde bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Türksoy, D. B. (2014). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik: Tekirdağ/Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkyılmaz, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin iletişim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uler, E. (2020). Tükenmişlik ve Örgütsel Tükenmişlik Üzerine Literatür Taraması. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 6, 36-43.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uslu, M. A., & Acar, S. (2020). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin Maslach tükenmişlik envanteri ile incelenmesi: Batman ilinde yapılan bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 277-284.
- Ünal, F. T., & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması: Üsküdar ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Wijaya, R., & Yadewani, D. (2025). The influence of professional competence and teacher motivation on teacher performance. *Asean International Journal of Business*, 4(1), 79-91.
- Williams, J. M., & Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. New York, NY: Routledge.
- Williams, M., & Penman, D. (2020). *Mindfulness: Zıvanadan çıkmış bir dünyada huzur bulmak için* (B. S. Haktanır, Çev.). İstanbul: Diyojen Yayınları. (Orijinal eser 2011)
- Wolf, C., & Serpa, J. G. (2015). *A clinician's guide to teaching mindfulness: The comprehensive session-by-session program for mental health professionals and health care providers*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Yazgı, A. (2014). *Mesleki tükenmişlik düzeyleriyle iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Maltepe ilçesi ceza infaz kurumlarında yapılan alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 33-46.

- Yıldırım, M. (2020). *Bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve anksiyete arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yıldırım, O. (2021). Duygu odaklı terapinin Gestalt terapi ve varoluşçu terapi ile karşılaştırılmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 253–262.
- Yıldız, V. A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ve iş doyumunun öz belirleme ve çift etmen kuramları çerçevesinde incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, D. (2017). *Sağlık çalışanlarının mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Tekirdağ'daki sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Yılmaz, D. K., & Gülbahar, B. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *New Era International Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(23), 1–26.
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59–69.
- Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430–440.
- Yılmaz, T. D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi hastanelerinde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu, tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. Özdemir, M. Ç. (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (ss. 77-118). Ankara: Ekinoks.
- Zırh, S. (2023). *Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini icra etmeye dönük motivasyonlarının beklenti-değer teorisi kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

## **EKLER**

### **EK 1. Kişisel Bilgiler Formu**

**1. Cinsiyetiniz:**      Kadın    Erkek

**2. Medeni durum:**    Evli      Bekâr

**3. Mesleki Kıdeminiz:**

1-5 yıl      6-10 yıl      11-15 yıl      16-20 yıl      21 yıl ve üzeri

**4. Bu Okulda Çalışma Süreniz:**

1-5 yıl      6-10 yıl      11-15 yıl      16-20 yıl      21 yıl ve üzeri

## EK 2. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

**Açıklama:** Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
	Hiçbir zaman doğru değil	Nadiren doğru	Bazen doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1	Başka şeyleri düşünmekle o kadar meşgulüm ki öğrencilerimi gerçekten dinlemem.				
2	Öğrencilerimle aynı fikirde olmasam da onların düşüncelerini dikkatlice dinlerim.				
3	Ruh hâlimin, öğrencilere karşı olan davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.				
4	Beni rahatsız etse bile, öğrencilerimin duygularını ifade etmesine izin veririm.				
5	Sınıfım canımı sıktığında, sakin bir şekilde onlara nasıl hissettiğimi söylerim.				
6	Sınıf içerisindeki etkinlikleri dikkatimi vermeden aceleyle yaparım.				
7	Sınıftayken, o anda olup bitenlere odaklanmakta güçlük çekerim.				
8	Okuldayken, etrafımda neler olup bittiğine dikkat etmeden gideceğim yere varmak için hızlıca yürürüm.				
9	Bir şey öğretirken, yaptıklarımın çok farkında olmadan “otomatiğe bağlayarak” yapıyorum gibi geliyor.				
10	Bir şey öğretirken, ulaşmak istediğim hedefe o kadar odaklanırım ki o anda ne yaptığımı farkında olmam.				
11	Bir şey öğretirken, yaptığım şeylere dikkatimi vermediğimi fark ediyorum.				
12	Bir şey öğretmek için çabalarken, diğer öğretmenler bunu daha kolaylıkla yapıyor olmalı diye düşünürüm.				
13	Okulda can sıkıcı bir şey olduğunda, olayı genellikle abartırım.				

### Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

#### Kullanım izni

Geliştirdiğim(iz) / uyarladığım(ız) ölçme aracının atf gösterilmesi ve bilimsel araştırmalarla sınırlı olmak kaydıyla kullanılmasına izin veriyorum/z/. İzin için ayrıca e-posta gönderilmesine gerek yoktur.

#### Makale



INDİR

#### Ölçek Formu



INDİR

#### Link:

Ölçek Çeşidi: Uyarılama

#### Kategori(ler):

10 Psikoloji » 178 Pozitif Psikoloji

Kaynak Türü: Makale

#### Kaynak/Referans:

Aslan-Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın-Sümbül, Z., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of The Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381-386. doi: 10.13189/ujer.2019.070210

Geliştiren/Uyarlayan: Meltem Aslan Gördesli, Zeynep Aydın Sümbül, Ferah Çekici, Asude Malkoç, Reyhan Arslan

### EK 3. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

	MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her zaman
1	Öğretmenlik Mesleğinin Hayatıma Anlam kattığına İnanıyorum.					
2	İşimden Kaynaklanan Sorunlar Yüzünden Geceleri İyi Uyuyamıyorum.					
3	Öğrencilere Hala Faydalı Olduğumu Düşünüyorum.					
4	Velilerle Olan İletişimimde İlgimi Kaybettiğimi Düşünüyorum					
5	Ertesi Gün Enerji Toplayamıyorum					
6	Okuldaki Öğretmenlerle Ortak Bir İşte Bulunmak İstemiyorum.					
7	Sınıfı Kontrol Edemediğimde Kendimi Çaresiz Hissediyorum					
8	Hala Bazı İşleri Yapabilecek Güçteyim.					
9	İş Dönüşü Ailemle veya Sosyal Çevremdeki İnsanlarla Sorunlar Yaşıyorum					
10	Dünyaya Tekrar Gelsem Aynı Mesleği Seçerdim					
11	Okuldaki Öğretmenlerle Sağlıklı Bir İletişim Kuramıyorum.					
12	Öğrencileri Hayata Hazırlamaktan Mutluk Duyarım.					
13	Sabahları işe Gideceğim İçin Kendimi Mutsuz Hissediyorum.					
14	Bir An Önce Okulun Bitmesini Bekleyip Tatile Çıkma İsteğine Kapılıyorum					
15	Mesai Arkadaşlarımla Hiçbir Durumunu Umursamıyorum					
16	Bu İşin Giderek Beni Duygusuzlaştıracağından Korkuyorum					
17	Velilerin Baskılarıyla Karşı Karşıya Kalıyorum					
18	İşimi Yaparken Kendimi İsteksiz Hissediyorum					
19	Öğrencilerime Yeteri Kadar Yardımcı Olamıyorum					
20	Okuldaki Sorunlar Yüzünden Ailemle Yeterli Zaman Geçiremiyorum					
21	İş Yerindeki Varlığımı Sorguluyorum					
22	Göstermiş Olduğum Gayretin Karşılığını Alamıyorum					

**Gönderen:** MUHAMMET BAKİ MİNAZ  
**Gönderildi:** 3 Ekim 2024 Perşembe 00:08  
**Kime:** gülbahar kurak  
**Konu:** Re: Tükenmişlik ölçeği

Merhaba,  
Ölçeği kullanabilirsiniz.  
Başarılar dilerim.

gülbahar kurak

2 Eki 2024 Çar, 22:53 tarihinde şunu yazdı:


İyi akşamlar ,Sayın hocam. Yüksek lisans tezimde Türkçe öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini de kapsayan bir konuda çalışacağım. Tükenmişlik ölçeğinizi çalışmamda öğretmenlere uygulayabilir miyim? Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinizi göndermeniz mümkün müdür? Teşekkür ederim.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

 **SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

**Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ**  
Eğitim Yönetimi ABD

#### 2 eklenti

 **mesleki tükenmişlik ölçeği formu.docx**  
19K HTML olarak görüntüle [Tara ve indir](#)

 **MESLEKİ TÜKENMİŞLİK (1).sav**  
29K [Tara ve indir](#)

## EK 4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
2	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
3	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
4	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
5	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum	5	4	3	2	1
6	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
7	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
8	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
9	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
10	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
11	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
12	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
13	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
14	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
15	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
16	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
18	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1

**Gönderen:** Yılmaz KILIÇ

**Gönderildi:** 30 Eylül 2024 Pazartesi 19:01

**Kime:** gülbahar kurak

**Konu:** Re: Motivasyon ölçeği

Sayın Gülbahar KURAK,

Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin" bütünlüğünü bozmadan çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin orijinal şeklini size ilişikte gönderiyorum. Şimdiden kolaylıklar diliyorum. Dr. Yılmaz KILIÇ.

gülbahar kurak

, 2 Eki 2024 Çar, 22:22 tarihinde şunu yazdı:

İyi akşamlar ,Sayın hocam. Yüksek lisans tezimde Türkçe öğretmenlerinin motivasyonlarını da kapsayan bir konuda çalışacağım. Motivasyon ölçeğinizi çalışmamda öğretmenlere uygulayabilir miyim? Motivasyon Ölçeğinizi göndermeniz mümkün müdür?



**Öğretmen Motivasyon Ölçeği.docx**

22K HTML olarak görüntüle İndir

## EK 5. Kurum İzni



KIRŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.008769

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 172728

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: GÜLBAHAR KURAK

Araştırmanın Adı: Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındalıkları Motivasyonları ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: KIRŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: KIRŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KIRŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

## EK 6. Etik Kurul İzni



### KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Gülbahar KURAK		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	31.10.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	"Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındahkları Motivasyonları ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	Fen Edebiyat Fakültesi Toplantı Salonu	20.11.2024	11:30
Karar No	Karar Tarihi	20.11.2024	
	Karar No	2024/13/15	
Karar Sonucu	(X) Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Oy birliği	
		<input type="checkbox"/> Oy Çokluğu	
	( ) Ret	<input type="checkbox"/> Oy birliği	
		<input type="checkbox"/> Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

#### Karar ve Gerekçesi

Gülbahar KURAK'a ait "Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Bilinçli Farkındahkları Motivasyonları ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verildi.**

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi: .../.../.....; Revizyon No:.....)

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

**Adı, Soyadı: Gülbahar KURAK**

### **Eğitim Durumu**

**Lisans: Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği**

### **Mesleki Deneyim**

Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu (Çiçekdağı/Kırşehir)	2010-2017
Kurugöl Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu (Mucur/Kırşehir)	2017-2019
Cumhuriyet Ortaokulu (Merkez/Kırşehir)	2019-(Halen)