

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 1. KADEME ÖĞRETMENLERİNDE ALGILANAN
PROBLEM DAVRANIŞ DÜZEYLERİ VE BAZI
SOSYO DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE TÜKENMİŞLİĞİN
İNCELENMESİ

Pınar TÜRKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2007

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 1. KADEME ÖĞRETMENLERİNDE ALGILANAN
PROBLEM DAVRANIŞ DÜZEYLERİ VE BAZI
SOSYO DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE TÜKENMİŞLİĞİN
İNCELENMESİ

Pınar TÜRKER

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Songül TÜMKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2007

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu alışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd: Doç. Dr. Songül TMKAYA
(Danışman)

ye Yrd: Doç. Dr. Filiz YURTAL

ye Yrd: Doç. Dr. Sabahattin AM

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../...

Prof.Dr. Nihat KüçüKSAVAş

Enstitü Müdürü

Not: bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 1. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ALGILADIKLARI PROBLEM DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN BAZI SOSYO DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER VE TÜKENMİŞLİĞE GÖRE İNCELENMESİ

Pınar TÜRKER

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Songül TÜMKAYA

Eylül 2007, 89 Sayfa

Bu araştırma ile ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine öğretmenlerde görülen tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesinde 24 devlet okulunda görevli 386 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyini ölçmek için “*Problem Davranışları Algılama Anketi*”; tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*”; kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere ise araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için “*SPSS*” paket programının 11.5 sürümü kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, iki faktörlü Varyans Analizi ve Scheffe-F testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; algılanan problem davranış düzeylerine göre tükenmişlik ölçeğinin “*duygusal tükenme*”, “*duyarsızlaşma*” ve “*kişisel başarı*” boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre bakıldığında da tükenmişliğin alt ölçeklerinden sadece “*duyarsızlaşma*” boyutunda farklılık olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, cinsiyet ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşimin bakıldığında “*Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma*”; yaş ile problem davranışı algılama düzeyi

etkileşiminde ise sadece “*Duyarsızlaşma*” alt ölçeğinde; görev yapılan sınıf ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşimine bakıldığında da “*Duygusal Tükenme*” ve “*Duyarsızlaşma*” alt ölçeklerinde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Tükenmişlik, Problem Davranışı Algılama Düzeyi

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROBLEM BEHAVIOR LEVELS ACCORDING TO THE SOCIO DEMOGRAPHIC VARIANTS AND BURNOUT

Pınar TÜRKER

MA Thesis, Department of Primary School

Supervisor: Asst.Prof.Dr. Songül TÖMKAYA

September 2007, 89 Pages

This study aims to find out whether there is a significant difference between the perceived problem behavior level by primary school teachers and the variants of gender, age, classroom and the number of students. 386 classroom teachers working in 24 government primary schools located in Ceyhan, Adana participated in the study.

In order to measure problem behavior level perceived by the teachers, *“The inquiry of the perception of problem behaviour in the students”* was used; to measure their burnout *“Maslach Burnout Inventory”*, which was developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted to Turkish culture by Ergin (1992) was used; and the personal and vocational features were found out by *“Personal data questionnaire”*, which was developed by the researcher. The 11.5 version of SPSS for windows was used for the statistical analysis of the data derived from the research. the data were analysed by using mean, standard deviation, variant analysis with two factors and Sheffe-F test.

At the end of the study, a significant difference has been found in every three sub-scales of *“Depersonalization”*, *“Emotional exhaustion”* and *“Personel Accomplishment”* burnout scale according to the perceived problem behaviour levels. When the variants of age, gender and number of students were analysed, the difference appeared only in the depersonalization dimension of the burnout sub-scales.

Besides, the analysis of interaction between age and problem behavior perception level revealed a difference in only “*Depersonalization*” sub-scale; “*Emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” was found out in the interaction of gender and problem behavior perception level; the difference was observed in the “*Emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” sub-scales, when the interaction between the classroom and problem behavior perception level was analysed.

Key Words: Teacher, Burnout, The Level of the Perception of Problem Behaviour in the Students.

ÖNSÖZ

İlköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler ve tükenmişliğe göre incelenmesini konu alan bu araştırma meslektaşlarımla yaptığım görüşmeler sonucunda şekillendi. Bu araştırmada elde edilen bulguların ve getirilen önerilerin tüm araştırmacılara ve eğitimcilere katkısı olmasını dilerim.

Bu çalışmanın literatüre kazandırılmasında sürekli yardımcı olan ve destekleyen danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Songül TÜMKAYA'ya, sık sık görüşlerine başvurduğum ve her zaman güleryüzle yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd.Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY'a, çalışmanın analizlerine katkıları olan Sayın Yrd.Doç.Dr. Sabahattin ÇAM'a, yapıcı eleştirileriyle araştırmaya katkıda bulunan Sayın Yrd.Doç.Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, tez jüri üyesi Sayın Yrd.Doç.Dr. Filiz YURTAL'a, olumlu görüşleriyle destek olan Sayın Öğr.Gör.Yücel ÖZ ve değerli eşine, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Ç.Ü.Araştırma Fonu Saymanlık çalışanlarına, araştırmam sırasında beni sürekli motive eden ve araştırmamın sonucunu merakla bekleyen mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca moral kaynağım olan anneme, babama ve kız kardeşime; anlayışını ve yardımlarını esirgemeyen Akın TÜRKER'e ve Nazif TUNCAY'a; beni sabırla bekleyen ve farklı yaklaşımlarıyla destek olan sevgili eşim Murat TÜRKER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'nca desteklenmiştir (EF2005YL67).

Pınar TÜRKER
Adana, Eylül, 2007

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TÜRKÇE ÖZET.....	i
İNGİLİZCE ÖZET.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	8
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Tükenmişlik (Burnout) Kavramı.....	13
2.1.1. Tükenmişliğin Belirtileri.....	16
2.1.2. Tükenmişliğin Boyutları.....	18
2.1.2.1. Duygusal Tükenme.....	18
2.1.2.2. Duyarsızlaşma.....	19
2.1.2.3. Kişisel Başarı.....	19
2.1.3. Tükenmişliğin Nedenleri.....	19
2.1.4. Tükenmişliğin Sonuçları.....	21
2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik	22
2.3. İlgili Araştırmalar.....	26
2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	26
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	43
3.3.1.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Güvenirliği ve Geçerliği	43
3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Puanlaması.....	44
3.3.2. Öğrencilerde Görülen Problem Davranışlar Anketi.....	44
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	46

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	48
4.1.Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Problemleri Algılama Düzeylerine Bulgular	48
4.2. Öğretmenlerin Yaşları ve Problemleri Algılama Düzeylerine Göre Bulgular.....	52
4.3. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf ve Problemleri Algılama Düzeylerine Göre Bulgular.....	56
4.4. Öğretmenlerin Öğrenci Sayıları ve Problemleri Algılama Düzeylerine Göre Bulgular ...	59

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	64
5.1. Problem Davranışları Algılama Düzeyine Göre Bulguların Yorumu.....	64
5.2. Cinsiyete Göre Bulguların Yorumu.....	65
5.3. Yaşa Göre Bulguların Yorumu.....	67
5.4. Görev Yapılan Sınıfa Göre Bulguların Yorumu.....	67
5.5. Öğrenci Sayısına Göre Bulguların Yorumu.....	69

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
6.1. Sonuç.....	70
6.2. Öneriler.....	71
6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	71

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No

Tablo 1: Ceyhan İlçesi Resmi İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmen Sayısı.....	41
Tablo 2: 1. Kademe Öğretmenlerin Cinsiyete, Yaşa, Görev Yapılan Sınıfa ve Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3: Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi Madde Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4: Cinsiyet ve Problem Davranışları Algılama Düzeyine Göre Öğretmenlerin MTE Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n” Değerleri.....	49
Tablo 5: Cinsiyetleri ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 6: Yaşlarına ve Problemleri Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 7: Yaşları ve Problemleri Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 8: Görev Yaptığı Sınıflarına ve Problemleri Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 9: Görev Yaptığı Sınıfı ve Problemleri Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 10: Öğrenci Sayıları ve Problemleri Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	60
Tablo 11: Öğrenci Sayıları ve Problemleri Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	61

EKLER LİSTESİ**Ek No**

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	83
Ek 2: Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	84
Ek 3: Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi.....	85
Ek 4: Valilik Onay Belgesi.....	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi, öğrenen ile öğretene arasındaki iletişimin adıdır. İlk insandan günümüze insanlığın gelişim sürecinin en temel unsurudur. Bilgi ile var olan insan, bilgi ile varlığını korumanın yollarını bilmiş ve varlığını bilgi ile bugüne taşıyabilmiştir.

Günümüzde yaşanan değişimler o kadar hızlıdır ki, bir yıl önce bile öğrenilen bilgiler geçersiz olabilmekte veya ortaya yeni doğru ve gerçekler çıkabilmektedir. Bilginin insan varlığıyla özdeş bir kavram olarak her çağda önceliğini koruması, öğretmenlik mesleğini toplumların yaşamlarında her zaman öne çıkarmıştır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği tarihin her döneminde, tüm toplumlarda önemsenen bir meslek olmuştur (Gündoğdu, 2004).

Öğretim stresli bir uğraştır. Bu durumun sonucu olarak öğretmenler de, tükenmişlik yaşama riski en fazla olan bireylerdir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberli olmak kolay değildir. Öğrenciler, uzun süre oturarak derse ilgilerini veremezler. Öğretmenin, erken-geç, kolay-güç öğrenen, normal-özürlü öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi de gerekir. Sınıfta yaşanan çok yönlü ve karmaşık bir ilişkiler ağı (Başar, 1999, 17), sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve daha birçok olumsuzluk, zamanla sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir.

Tükenmişlik kavramının daha çok insanlarla yüz yüze ilişkilerin olduğu mesleklerde çalışan bireylerin yaşadıkları fiziksel, duygusal veya zihinsel olumsuzluklar olduğu görülmektedir. Tükenmişlik (burnout), ilk olarak 1974'lü yıllarda Freudenberger tarafından "enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlanmıştır (Akt: Tümkaya, 1996, 10). Zamanla, bakış açısına göre tükenmişliğin farklı tanımları yapılmıştır. Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği, iş koşullarının bir sonucu olarak idealizm, enerji, amaç ve düşüncenin gelişmemesi olarak tanımlarken, Bailey (1985), aşırı stres ya da

doyumsuzluğa tepki olarak, işten soğuma ve içe çekilme olarak tanımlamıştır (Akt: Gündüz, 2004, 11).

Bireyin tükenmişlik yaşıyıp yaşamayacağı ya da ne düzeyde yaşayacağı gerek kendi özellikleri olan yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim gibi bazı değişkenlerden etkilenebilmekte, gerekse çalışma saatleri, yöneticiler, işten sağladığı doyum, sosyal destek, hizmet verilen grubun özellikleri gibi iş ve iş ortamının çalışma koşulları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Tükenmişlik, doktorluk ve hemşirelik, polislik, yöneticilik ve öğretmenlik gibi bazı mesleklerde çalışan kişilerde daha fazla görülmekte ve birey açısından; iş değiştirme, işten ayrılma, erken emeklilik gibi sonuçlara yol açarken, toplum açısından da nitelikli iş görenlerin kaybı ile hizmet kalitesinde azalmaya ve ekonomik kayıplara yol açmaktadır (Türk, 2004).

Öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıkları kabul edilmektedir. Çünkü eğitim öğretim hizmetlerinde; öğrenci-öğretmen, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve yetersiz fiziki koşullar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplum desteğinin az olması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar mevcuttur. Bu sorunlar stres, kaygı ve tükenmişliğin ortaya çıkmasına yol açmakta; düşük iş performansı, işe yönelik olumsuz tutumlar, sıkça tekrarlanan iş devamsızlıklarna; işten ayrılmak isteme ve hatta fiziksel, ruhsal sağlıkta bozulma gibi sonuçlara yol açarak gerek eğitim ortamına, gerek öğrencilere, ailelere ve tüm topluma yansımaktadır (Türk, 2004).

Hock'a (1988) göre, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde sık sık üşütme, baş ağrısı, baş dönmesi ya da ishal gibi rahatsızlıklar ortaya çıkmakta; üzerinde durulmadığı zaman bu problemler ülser, kolite ve astıma dönüşebilmekte; iştahın ve cinsel ilginin azalmasına yol açabilmektedir. Öğretmenler genellikle "öğretme" teriminin anlamını sorgulamakta, benlik kavramının olumsuz yönde değiştiğini bildirmektedirler. Kendilerini öğrencileriyle ve iş arkadaşlarıyla ilişkilerinde giderek daha az etkili görmekte, suçluluk hissetmekte ve hem eğitimci hem de birey olarak yetersiz görmektedirler. Bu da kişisel ilişkilerini etkilemekte ve genel bir çöküntü ile

sonuçlanmaktadır. Bu problemleri yaşayan öğretmenler çoğunlukla mesleklerini terk etmekte, meslekte kalanlar ise öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadırlar (Akt: Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, 4).

Eğitim çocuk doğar doğmaz ailede başlar, okul içinde ve dışında yapılan eğitim ve öğretimle birlikte yaşam boyu sürer. Geniş anlamıyla eğitim ve öğretim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgiyi aktarır. Amaç, seven, sayan, güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürecektir kişiler yetiştirmektir (Yavuzer, 1997, 153). Kuşkusuz bu kişiler, temel eğitimde olumlu öğretmen tutumlarıyla yetiştirilen öğrenciler olacaktır. Eğitim, toplumdaki hoşgörü ve anlayışı artıran bir etmendir. Eğitim düzeyi arttıkça, sorunlara bulunan çözümler zenginleşmekte ve farklılıklara saygı da artmaktadır (Yalın, Levent, Eroğlu, Cerrah ve Sundur, 2004, 16).

Örgün eğitimde en önemli öğretim kademelerinden biri ilköğretim kademesidir. Bu önem, ilköğretim çağının insan yaşamındaki yerinden ve ilköğretimde kazandırılan bilgi ve becerilerin diğer öğretim kademelerinde kazandırılacak bilgi ve becerilere temel oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Gürkan, 1994, 707). İlköğretim çağında bulunan çocukların, kişiliği gelişirken, kişiliğini özümseyeceği ve kendisine model alacağı bir kişi aradığı bilinmektedir. Bu kişi, büyük bir olasılıkla, çocuğun öğretmenidir. Öğretmenler, öğrencilerine örneklik yaparlar (Binbaşioğlu, 1988, 127). Çocuk artık anne ve baba modeli yerine öğretmenini koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. İşte, çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe sahip olmasının önemi büyüktür (Yavuzer, 1997, 166).

İlköğretim, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı yıllardır (Yeşilyaprak, 2000, 38). Öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarının şekillenmesinde öğretmenlerin kişisel nitelikleri etkili olur. (Ergun ve ark., 1999, 77). Çocuktan getirilen olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, bu özelliklerini sınıfa yansıtabilirler. Bu tür öğretmenler genellikle öğrencilere yönelik davranışlarında eğitsel bir değere ulaşmak yerine, kendilerini rahatlatmak amacını güderler. Sınıfta yaramazlık yapan bir öğrenciyi öğretmenin bağırarak susturması sadece öğretmenin rahatlamasına, kızgınlığını gidermesine yol

açacaktır; öğrencinin terbiyesi ve olumlu davranışlar kazanması açısından eğitsel bir sonuca ulaşamayacaktır (Selçuk, 1996, 5-6).

Öğretmenler sınıfta olup biten herşeyi her zaman görmek ve bilmek zorundadırlar. Öğretmenin ilk işi, sınıftaki düzensizlikleri azaltmak, yıkıcı davranışları durdurmak ve ortadan kaldırmaktır. Öğretmenin sınıftaki düzensizliklerle başa çıkmadığını fark eden öğrenciler, öğretmenin öğretme çabalarını etkisiz kılıcı davranış gösterme çabalarını artırabilirler (Celep, 2000, 22). Bu nedenle öğretmenler sınıf kurallarını belirlerken, bu kuralların etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istedik davranışları destekleyen ve istenmeyen davranışları önleyici nitelikte olmasına özen göstermelidir.

Öğretmenliğinin ilk yıllarında, sınıf yönetimi öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Ayrıca, öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve haz almaları, sınıfı yönetmedeki başarılarına bağlı olmaktadır (Özyürek, 1996, 9). İlk yıllardan itibaren öğretmen, sınıfta birçok sorunla karşılaşabilir. Bu sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, gereksiz zaman kaybına ve gerginliğe neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli beklenmedik bir sorunla karşılaşmaya hazır olması ve bu sorunları en uygun biçimde çözmeye çalışması gerekir.

Öğrencilerin, derslere düzenli olarak devam etmeleri, ev ödevlerini hazırlayarak okula gelmeleri, ders sırasında öğretmenin sunduğu materyallere dikkat etmeleri, düzenlenen öğretim etkinliklerine katılmaları ve sınıfın kurallarına uymaları beklenir. Ancak bazı öğrenciler bu olumlu davranışları gösterirken, bir kısmı yanındaki arkadaşıyla konuşabilir; dersi dinleyeceği yerde hayal kurabilir, daha uzaktaki bir arkadaşına yazılı mesaj gönderebilir, dersle ilgili olmayan bir kitap, dergi okuyabilir. Kuşkusuz bu örnekleri daha da çoğaltmak mümkündür. Öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkabilmesi için, iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olmaları gerekir.

Sınıf ortamındaki öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, gürültü, temizlik, görünüm ve yerleşim düzeni gibi öğeler de öğrencilerde istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Aydın, 2000, 28-38). Dikkat çekme amacıyla yapılan istenmeyen davranışlar ise, genellikle ilkokul çağında gözlenmekle birlikte, sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan her yaştaki öğrencide gözlenebilir. Bu tip öğrenciler öğretmenin ya da arkadaşlarının

dikkatini çekmek için istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Öğretmen bu öğrencilerin istenmeyen davranışlarını görmezlikten gelip, istedik davranışlarını ödüllendirirse, istenmeyen davranışlar giderek azalabilir (İpşir, 2003).

Çocukların davranışı her zaman kestirilebilir değildir; aile, okul ve toplumsal koşullar değiştiğinde farklılaşabilirler. Hatta sorumlu çocuklar bile bazen sorumsuzca davranabilirler (Celep, 2000, 146). Bu da gösteriyor ki; öğrencilerde görülen disiplinsiz, istenmeyen davranışlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonları azalmakta, okula ve işine bağlılığı zayıflamaktadır. Diğer taraftan bu durumların sonuçları öğrenciye de olumsuz yönde yansımaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bu kısır döngü, öğretimin başarısını düşürmekte ve sistemin verimsiz çalışmasına neden olmaktadır. Verimsiz çalışan okul sistemleri; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yetersiz öğrenciler yetiştirmektedir (Yiğit, 2004, 156). Eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması gerekir. Olumsuz öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu tip sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini derse yöneltebilir. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmesi gerekir (İpşir, 2003).

Eğitimde disiplin, eğitime hangi davranışın yapılması gerektiğini öğretmek; eğitilenin bu davranışı yapıp yapmadığını denetlemek; onu beklenenden iyi yaptığında ödüllendirmek; beklenenden kötü yaptığında da cezalandırmaktır (Başaran, 1999, 30). Ancak, okulda çocuğa karşı verilen tepkiler onun kişiliğine, özsaygısına ve benliğine zarar verici olmamalıdır. Öğrencilerin uygun davranışları öğretmen tarafından görülmelidir. Çünkü, uygun davranışlarla öğretmenin ilgisini çekemeyen öğrenci bir süre sonra uygunsuz davranışlar göstermeye başlar (Özen, 2001, 104). Öğretmen sınıf içinde disiplini, bilgisiyle, öğrenciye sevgi göstermesiyle ve ona saygı duymasıyla kurmalıdır (Demirel, 2000, 202).

Eğitim sisteminin temeli olan ilköğretimde, nitelikli eğitim alamayanlar, yaşamlarının ileri safhalarında potansiyellerini değerlendirmede ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Ergun ve ark., 1999, 186). Bu durumların yaşanmaması için sınıf öğretmenlerinin istenilen özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özellikle ilköğretim kademesindeki öğretmenler, insan ve insan ilişkilerine değer veren; öğrenme ortamlarını

uygun tutum ve değerleri geliştirebileceği şekilde düzenleyen; kişiler arası etkileşim ve işbirliği sorunlarını çözümleyen; öğrencilerin tutum ve değerlerinin gelişmesini sürekli izleyen ve değerlendiren niteliklere sahip olmadırlar (Gökçe, 1999, 9).

1.1. Problem

Bir memleketin gelecek nesillerini yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin nedenlerinin belirlenmesi için ilgili yapılan araştırmalar ayrı bir önem taşımaktadır. Sürekli olarak öğrencilerle muhatap olan öğretmenler, stres; kalabalık, düzensiz, havasız, gürültülü sınıflar; yetersiz fiziki koşullar; öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar gibi sebeplere bağlı olarak bazı psikolojik sorunlar yaşayabilirler. Özellikle öğretmenlerin yaşayabileceği psikolojik sorunlar, geniş kitleleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu açıdan ülkenin eğitiminde rol oynayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiler tespit edilerek, gerekli önlemler alınmasının; ülkenin geleceği açısından hayati bir önem taşıdığı söylenebilir.

Bu çalışmada, ele alınan 1. kademe öğretmenlerinin problem davranışı algılama düzeyi, cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerinin, öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde kadın ve erkekler farklı toplumsal özelliklerle yetiştirilmektedir. Kadın öğretmenler, bir anne şevkatiyle öğrencilerine yaklaşıyor ve öğrencilerini kendi çocukları gibi görüyor olabilirler. Erkek öğretmenler de, toplumun kendilerine yüklemiş olduğu baba rolü gereği öğrencilerine karşı daha otoriter, daha mesafeli davranış gösteriyor olabilirler. Bu varsayımlar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyi değişiklik gösterebilir. Bu nedenle, cinsiyet değişkeni araştırmada değerlendirmeye alınmıştır.

Veenman (1984), yeni öğretmenliğe başlamış öğretmenlerin problemleriyle ilgili olarak, “sınıf disiplini acemi öğretmenler tarafından meslekle ilişkili olarak algılanan en ciddi problem kaynağıdır” der. Dolayısıyla öğretmenlerin genç yaşlarda mesleğe başladıkları gözönüne alındığında; öğretmenlerin sınıf disiplini, sınıf yönetimi ve organizasyonu becerisi, mesleki tecrübeleriyle doğrudan ilişkili olacağından öğretmenlerin öğrencilerdeki problem davranışları algılama düzeyinin yaşa bağlı olarak

etkilendiği düşünülmektedir. Bu nedenle yaş önemli bir değişken olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Öğretmenler, eğitim-öğretim hizmetini gerek 1., 2., 3. sınıflara gerekse 4., 5. sınıflara ulaştırırken sınıflarında farklı disiplin problemleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre de problem davranışları algılama düzeylerinin değiştiği düşünülmektedir. Bu nedenle “görev yapılan sınıf” önemli bir değişken olarak araştırmaya alınmıştır.

Öğrenci sayısına göre öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyi değişkenlik gösterebilmektedir. Sınıfında öğrenci sayısı az olan öğretmenlerden yüksek öğrenci başarıları beklenmesinden dolayı algıladıkları problem davranış düzeyine karşın, daha fazla öğrencisi olan öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları değişik disiplin sorunlarıyla karşı karşıya gelmiş olmaları da problem davranışları algılama düzeylerinde etkili olabilir. Bu ihtimaller dikkate alınarak öğrenci sayısı değişkeni araştırmada değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmada, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre tükenmişliğin alt ölçekleri açısından ne gibi farklılıklar olduğunun incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile cinsiyet, yaş, öğrenci sayısı ve görev yapılan sınıfa göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve cinsiyete göre yaşadıkları “*duygusal tükenme*” açısından farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve cinsiyete göre yaşadıkları “*duyarsızlaşma*” açısından farklılık var mıdır?

3. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve cinsiyete göre yaşadıkları “*kişisel başarı*” açısından farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve yaşa göre yaşadıkları “*duygusal tükenme*” açısından farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve yaşa göre yaşadıkları “*duyarsızlaşma*” açısından farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve yaşa göre yaşadıkları “*kişisel başarı*” açısından farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve görev yapılan sınıfa göre yaşadıkları “*duygusal tükenme*” açısından farklılık var mıdır?
8. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve görev yapılan sınıfa göre yaşadıkları “*duyarsızlaşma*” açısından farklılık var mıdır?
9. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve görev yapılan sınıfa göre yaşadıkları “*kişisel başarı*” açısından farklılık var mıdır?
10. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre yaşadıkları “*duygusal tükenme*” açısından farklılık var mıdır?
11. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre yaşadıkları “*duyarsızlaşma*” açısından farklılık var mıdır?
12. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyi ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre yaşadıkları “*kişisel başarı*” açısından farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli rol oynar. Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Doktorunu, mühendisini, avukatını vb. insan gücünü öğretmenler yetiştirir. Yeni nesillerin niteliği onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeşir (Küçükahmet, 1999).

Eğitimin temeli olan ilköğretimde, çocuğun eğitimi açısından sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Sınıf öğretmenleri, yetiştirdikleri 7-12 yaş çocukları ile fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak ülkemizin geleceğini yapılandırmaktadır. Öğretmenlerimizin de bilginin hızla değiştiği günümüzde, öğrencilerini eskimiş yöntem ve bilgilerle yetiştirmesi, kendini yenilememesi düşünülemez.

Sınıf öğretmenlerinin ise; okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve yetersiz fiziki koşullar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplum desteğinin az olması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi nedenlerle mesleklerinde tükenmişlik yaşadıkları inkar edilmez bir gerçektir. Yapılan alan araştırması sonucunda öğretmenlerin tükenmişliğinin değişik faktörlerle ilişkisine bakılmasına karşın, öğretmenlerde tükenmişliğin öğrencilerde görülen problem davranışları algılama düzeyi ile bazı kişisel ve demografik değişkenlerle birlikte ele alındığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin fiziksel, akademik ve sosyal performansını doğrudan etkileyebileceği düşünülen “problem davranışı algılama düzeyi” gibi çok önemli bir boyutu ele alması açısından önemlidir.

Öğretmenlerle ilgili olarak yapılan bu araştırmayla ilköğretimin 1. kademe çalışanları için tükenmişlik açısından bilimsel bulguları ortaya koyması ve öğretmenlere tükenmişlikle başa çıkma eğitimi verileceğinde hazırlanacak eğitim programlarına bu araştırma bulgularının ışık tutması beklenmektedir.

Özellikle ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin öğrencilere model olduğu düşünüldüğünde, tükenmişlikle başa çıkmada farkında olarak veya olmayarak öğretmenler; sigara içme, alkol kullanma, şiddete başvurma gibi olumsuz davranışlar gösterebilmektedir. Öğretmenlerin bu gibi olumsuz davranışlarının farkına varmalarına ve bu olumsuz davranışlardan vazgeçmelerinde araştırma uyarıcı rol oynayabilir.

Eğitimin temel direği olan sınıf öğretmenlerin mesleğinde verimli, başarılı ve üretken olabilmeleri için, sınıf öğretmenlerinde tükenmişliğe yol açan etkenlerin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. İşte bu nedenle, yapılacak olan araştırmada ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Buna ek olarak araştırmada, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen cinsiyet, yaş, görev yaptığı sınıf ve sınıflarındaki öğrenci sayısı gibi bağımsız değişkenlerin tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları açısından farklılık olup olmadığının değerlendirmesi yapılmıştır.

1.4. Sayıtlılar

1. Öğretmenler, veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Adana ili Ceyhan ilçesinden oluşturulan örneklem ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri ölçme araçlarından elde edilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır (Ağaoğlu, 2002, 14).

Öğretmen: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insanlardır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43).

İstenmeyen Davranış: Sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin kanuni beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık yaratan türdeki davranışlardır (Tertemiz, 2000, 54).

Tükenmişlik (Burnout): İnsanlarla yüz yüze etkileşimi gerektiren iş ortamlarındaki stres yapıcı durumlara yönelik olarak gelişen bir sendromdur. Tükenmişlik üç boyutlu bir yapı olarak ifade edilmektedir. Bunlar; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı (Kişisel Başarının Azalması)'dır (Maslach ve Jackson, 1986, 1).

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duyguları şeklinde tanımlanabilir (Gökçakan ve Özer, 1999, 15).

Duyarsızlaşma (Depersonalizasyon): Duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Friedman, 1995, 284).

Kişisel Başarı [Kişisel Başarının Azalması* (Lack of Personal Accomplishment)]: Duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişilerin, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte zorlanmaları olarak tanımlanabilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001, 403).

Problem Davranışı Algılama Düzeyleri: Örneklem ilişkisi (n=332) problem davranışı algılama puanları, toplam puanlar hesaplandıktan sonra aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =112.45), standart sapma (ss=24.21), minimum (63), maksimum (240), çarpıklık (1.42) ve basıklık (3.91) değerleri bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyleri belirlenirken puanların aritmetik ortalamasından 0.5 standart sapma değerleri, alt ve üst sınır kesme noktası dikkate alınmıştır. Böylece örneklemdeki öğretmenlerin problem davranışı algılama puanı 63-88 arasında olanlar Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük (PDADD), 89-136 arasında puanı olanlar Problem Davranışları Algılama Düzeyi Orta (PDADO) ve puanı 137-240 arasında olanlar Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek (PDADY) olarak adlandırılmıştır.

MTE' nin bu alt faktörü ters ya da düz olarak puanlanabilmektedir. Yurt dışındaki çalışmalarda ters olarak puanlanmakta ve “Kişisel Başarının Azalması veya Kişisel Başarısızlık” olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt ölçek düz olarak puanlandığında “Kişisel Başarı” olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da ifadeler olumlu olarak puanlanmıştır ve “Kişisel Başarı” alt ölçeği olarak adlandırılmıştır.

1.7. Kısaltmalar

KBF	: Kişisel Bilgi Formu
MTE	: Maslach Tükenmişlik Envanteri
PDAD	: Problem Davranışı Algılama Düzeyi
PDADD	: Problem Davranışı Algılama Düzeyi Düşük
PDADO	: Problem Davranışı Algılama Düzeyi Orta
PDADY	: Problem Davranışı Algılama Düzeyi Yüksek

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tükenmişlik kavramı tanıtılmış ve tükenmişliğin belirtileri, boyutları, nedenleri, sonuçları, öğretmenlik mesleği ve tükenmişlik üzerinde durulmuştur. İlgili araştırmalara, kronolojik olarak yurt dışında yapılanlarla başlanmış daha sonra yurt içinde yapılanlara yer verilmiştir.

2.1. Tükenmişlik (Burnout) Kavramı

Tükenmişlik, insanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa yol açan bir sendromdur. Birey iş yerinde yoğun duygusal beklentilerle karşı karşıya kaldığı zaman, bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılığını ve ilgisini yitirmekte, kendisine ve hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz duygular geliştirmektedir. Bu olumsuz duygular bireyin verimini düşürmekte, iş doyumunu azaltmakta ve çalışmalarında verdiği hizmetin kalitesini düşürmektedir. Doktorlar, avukatlar, hemşireler, bankacılar ve polisler gibi, insanlarla yüz yüze çalışan bireylerde bu olgu sıklıkla ortaya çıkmaktadır (Akçamete ve ark., 2001, I).

Tükenmişlik stres literatüründe ortaya çıkan ve 1970'lerden bu yana araştırmacıların ilgisini çeken bir kavramdır. Konu üzerinde yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde farklı kavramlaştırma girişimleriyle karşılaşılmaktadır (Dursun, 2000). 1970'li yılların sonu ve 1980'li yılların başında ortaya çıkan tükenmişlik (burnout) kavramı, ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından "enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlanmıştır (Akt: Türk, 2004). Freudenberger tarafından ortaya konan tükenmişlik kavramı, uzun süreli stres tepkisi olarak ele alınmıştır. Freudenberger, tükenmişliği "başarısızlık, yıpranma veya enerji, güç ve potansiyel üzerindeki aşırı zorlanma sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" olarak tanımlar. Kişiyi sebebi ne olursa olsun etkisiz hale getirdiğini belirtir. Diğer bir deyişle, yoğun bir iş kaynaklı stresin tükenmişliğe sebebiyet vermesi kuvvetle muhtemeldir (Dursun, 2000).

Sözlükte tükenmişlik kelimesinin karşılığına bakıldığında “gücünü yitirmiş olma, çaba gösterememe durumu” olarak karşımıza çıkmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1992, 1501). Pines ve Aronson (1988) ise, öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe- işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Dursun, 2000).

Storlie’ye (1979) göre tükenmişlik, bireyin ters giden bir şeyin olduğunu ve buna inanmayı reddeder olduğunda gelişir. Bu durum sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükeniştir. Bu görüşe göre tükenmişlik, değişimi imkansız görünen durumların insan ruhuna çizdiklerinin birikimi ile oluşan bir durumdur. Bu bir "Mesleksi Otizm"dir. Duruma engel olma çabası görülmez, hatta bazen uyum gibi görülebilir. Yaratıcılık yok olur. Daha iyisi için uğraş verilmez (Akt: Tümkaya, 1996, 11). Tükenmişlik, Freudenberg ve Richelson (1980) tarafından bir çeşit iş stresi olarak tanımlanmış, her ne kadar diğer stres tepkileriyle benzer zararlı etkilere sahip olsa da, tükenmişliğin yardım eden ve yardım alan arasındaki sosyal etkileşimden kaynaklanan bir stres olduğu açıklanmıştır (Akt: Dursun, 2000).

Maslach ve Jackson tükenmişliği, bireylerin işleri gereği insanlarla yoğun ilişkiler içinde olanlarda görülen, farklı boyutlarda ortaya çıkan belirtileri içeren, karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş duyumsamaları ve kişisel başarı ve yeterli duygularının azalması biçiminde tanımlarken; onun salt yorgunluk, yıpranma ve iş doyumsuzluğundan farklı olduğunu, fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe yaramama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve mental bir durum olarak tanımlamışlardır. Tükenme durumunda stres yaratan kaynaklarla olumlu pekiştireçler ve destekler arasındaki denge bozulmaktadır. Tükenmişliği yaşayan kişi, genelde kişisel, mesleki doyumsuzluk ve yorgunluğun karmaşık bir duygulanım yaşadığının farkına varır. Ancak bu duyguların dile getirilmesinin zor oluşu ve belirgin beklentilerin olmayışı bu durumun sıklıkla göz ardı edilmesine neden olur. Bunun bedeli ise, gittikçe artan bir şekilde işten soğumadır, işe gitmeyi istememe, yüklenmişlik, tahammülsüzlük, kendinden şüphelenme ve kendilik imajında uygun olmayan şekilde davranma görülür (Akt: Dursun, 2000).

Kısa geçmişi olan tükenmişlik kavramının, alanyazında çok farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen bir tanımının olmayışı, tükenmişliğin dinamiklerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte birçok tanımda şu ortak noktalara rastlamak mümkündür: Tükenmişlik; insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan idealist ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elemanlarında görülür. Tükenmişlik; duygusal, zihinsel ve fiziksel yorgunluk durumlarını ifade eden ve zaman içerisinde, sinsice gelişen bir süreçtir. Pines, Aronson ve Kafrey'e göre tükenmişlik, uzun süre insanlarla birlikte yoğun katılımın gerektiği ortamlarda bulunmakla ilişkili olarak sürekli ya da tekrarlı baskıların bir tortusudur (Akt: Türk, 2004). Cherniss (1988) tükenmişliği, "insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki" diye tanımlar ve aşırı bağlılığın sonucu olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak görür. Cardinell (1981) ise, tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek "insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi" olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda alanda yapılan çok sayıda araştırmanın, bir çok insanın otuz beş-elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir. En son özetleyici tanım ise Shirom (1989) tarafından yapılmıştır. Shirom geçmiş araştırmalardan çıkarılacak başlıca sonucun, tükenmişliğin ana temasının kişinin enerji kaynaklarının bitmesi durumu olduğunu belirtir.

İncelemeler tükenmişliğin bireysel düzeyde yaşanan bir olgu olduğunu olumsuz bir duygusal yaşantıyı içerdiğini ve kronik, kesintisiz süren bir duyguya dayandığını göstermektedir. Tükenmişlik, belirli bir dinlenme sürecinden sonra kalkan geçici bir yorgunluk durumundan farklıdır. Çalışma yaşamının değişik evrelerinde ortaya çıkabilen tükenmişlik olgusu, süreklilik taşıyan bir olumsuz duygusal tepki özelliği gösterir (Dursun, 2000). Cordes ve Dougherty'ye (1993) göre, örgütsel kökenli stres yapıcı durumlara gösterilen bir tepki niteliği taşıyan tükenmişliğin, günümüzde en yaygın ve kabul gören tanımı, Maslach ve arkadaşları - Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, 1982 - tarafından geliştirilen üç boyutlu tanımdır. Bu üç boyut ;

1. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion),
2. Duyarsızlaşma (Depersonalization),
3. Kişisel Başarı (Personal Accomplishment)'dır.

Stres yapıcı örgütsel koşullar karşısında bireyin enerji kaynaklarının tükenmesine işaret eden bu kavramın, yorgunluk ya da yıpranma gibi kavramlardan farklı olduğu gösterilmiştir. Tükenmişlik özellikle sorunlu ve problemli insanlarla yoğun bir şekilde ilgilenmekten kaynaklanan kronik duygusal gerginliğe bir tepki, bir tür stres olarak kabul edilebilir.

2.1.1 Tükenmişliğin Belirtileri

Hayatının büyük bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler “tükenme” durumuyla karşı karşıya kalırlar. Böyle insanlar bazen yoğun olarak “hayat çekilmez” duygusunu yaşarlar. Bu duygu, Freudenberger tarafından “tükenme belirtisi” olarak tanımlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2002, 77-78).

Freudenberger ve Richelson'a (1994) göre tükenme yavaşça ve sinsice başlar. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi; haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir baskı ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa, her hangi bir olay olmadan birden bire ortaya çıkar. Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında değildirler.

Tükenme belirtilerinin anlaşılması bazen güç, bazen de oldukça kolaydır. Bedensel belirtiler uykusuzluk, canlılığı kaybetmek, baş ağrısı, ciddi göğüs ağrıları ve genel sağlıkla ilgili belirsiz şikayetlerdir. Davranışlar ve duygularla ilgili belirtiler daha önce ortaya çıkar ve daha kolay tanınır. Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yardımsızlık, yalnızlık ve umutsuzluk duyguları, çaresizlik, engellenmişlik, şüphecilik, cesaretsizlik ve can sıkıntısı en sık dile getirilen şikayetlerdir. Tükenme belirtisi, genellikle "çok başarılı" olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür (Baltaş ve Baltaş, 2002, 77-78). Böyle kişiler kendilerini aşan bir çalışma temposuna girdiklerinden dolayı belli bir süre sonra yapacakları işlere yetişemez olurlar ve uğradıkları başarısızlık sonucunda da büyük hayal kırıklıkları yaşarlar. Aşırı yük altına girmek, tükenmişliğe yol açan nedenlerden sadece bir tanesidir. Kişiler çalışma koşulları uygun olmadığında, işlerini severek

yapamadıklarında ya da problemleriyle ilgili olarak uygun başa çıkma davranışı göstermedikleri zamanlarda da tükenmişlik belirtisi gösterebilirler (Türk, 2004). Belirtilerin ağırlaştığı dönemlerde, bu kişiler “Etrafımdaki her şey ters, bunlara ne oluyor?” diye sorarlar. Cevap ise, “kendilerinin tükendiği”dir (Baltaş ve Baltaş, 2002, 77-78).

Beemsterboer ve Baum’ a göre (1984) özellikle stresli ortamlarda çalışan ve tükenmişlik yaşayan bireylerde aşağıda belirtilen semptomlar görülmektedir (Ok, 2002, 21-22). Bunlar:

- Yabancılaşma, ayrılma ve geri çekilme,
- Öfke, istifa etme ve kızgınlık,
- Suçluluk ve direnç,
- Hayal kırıklığı ve küntlük,
- Olumsuzluk,
- Unutkanlık,
- Rol çatışması,
- Yansıtma,
- Hareketsizlik duygusu,
- Kronik yorgunluk-bitkinlik,
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma,
- Örgütlemeye yetersizlik,
- Entelektüelleştirme,
- Rol (görev) ve sorumluluklara yönelik karışıklık,
- Can sıkıntısı,
- Konsantrasyon güçlüğü,
- Personele aşırı güvenme veya onlardan kaçınma,
- Kuruma yönelik ilgi kaybı,
- İşleri sürüncemede bırakma-erteleme,
- Başarısızlık duygusu,
- İşe gelmeye direnç gösterme,
- Hizmet verdiği kişilere tek tip davranma, küçümseme, alay etme,
- Katı düşünme ve değişime direnç gösterme,

- Kuşku ve paranoya,
- Evlilik, sosyal ve aile çatışmaları,
- İşe gelmeme,
- Koroner kalp rahatsızlıklarının artması nedeniyle hızlı kalp atışları,
- Sık sık soğuk algınlığı ve grip,
- Sık sık baş ağrıları ve mide-bağırsak bozuklukları,
- Aşırı ilaç ve alkol kullanımı,
- Hızlı hızlı soluk alıp verme,
- Galvanik deri reaksiyonları,
- Yüksek kolesterol,
- Uyku bozuklukları,
- Verimliliğin azalması.

Öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan durumlara ilişkin araştırmalarda şunlar saptanmıştır (Murat, 2000, 6) :

- Öğrenci öğretmen iletişimindeki olumsuzluklar,
- Maaş ve ücret yetersizlikleri,
- Meslektaşları ile ilişkilerindeki olumsuzluklar,
- Görülen idari destek azlığı,
- Öğretmen performansının yüksek olması,
- İşten çıkarılma korkusu.

2.1.2. Tükenmişliğin Boyutları

Maslach, tükenmişliği üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Bunlar:

2.1.2.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, daha çok insanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu sektörlerde çalışanlar üzerinde görülür; kişideki aşırı psikolojik ve duygusal yüklenmeden kaynaklanır. Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunan kişi kendini zorlar ve diğer insanların talepleri altında ezilir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepkidir. Bu duruma yakalananlar kendilerini, yeni bir güne başlayacak enerjiden yoksun

hissederler. Duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir, tekrar doldurmak için kaynak bulamazlar (Dursun, 2000).

2.1.2.2. Duyarsızlaşma

Kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir. Bu davranış katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli eder. Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır (Maslach C. ve Susan E.J., 1981). Birey, aşağılayıcı ve kaba davranabilir, insanların rica ve taleplerini göz ardı edebilir veya gerekli yardımı sağlamada başarısız kalabilir. Diğer insanların hayatından çıkıp kendisini yalnız bırakmasını içten arzu eder. Duyarsızlaşma kişinin diğer insanlara kirli gözlükler arkasından bakmasına da benzetilebilir. Kişi insanlar hakkında yanlış düşünceler geliştirir. Onlardan nefret eder böylece işi gereği karşılaştığı insanlara karşı duyarsızlaşır, onlara insan yerine sanki birer nesneymiş gibi davranır (Dursun, 2000).

2.1.2.3. Kişisel Başarı

Kişisel başarı; sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarı duygusunda azalma ise, kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. Diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda birey, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirir. Suçluluk, sevilmemeye hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir (Maslach C. ve Susan E.J., 1981).

2.1.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin nedenleri araştırıldığında birçok nedenden söz edilmiş olduğu görülmüştür. Tükenmişliğin bütün nedenlerini incelemek mümkün olmayacağından bu çalışmada kişisel ve örgütsel nedenler ele alınmıştır.

Çam-Kırlangıç (1995), tükenmişliğin nedenlerini kişisel ve çevresel nedenler olarak ele almıştır. Yaş, evlilik, aile statüsü, çocuk sayısı, eğitim, işkolik olma, kişisel beklentiler, motivasyonlar, yaşam olayları, A tipi kişilik (hırs, rekabet vs. özelliklerle) özelliklerinin bulunması, engellenme eşiğinin düzeyi, deneyim, informal destek, kendindeki değişimi farkedemeyiş, kişinin kendi kendisi için koyduğu sınırlamalar,

kişisel yaşamdaki stresler bireylerin tükenmişlik yaşamalarının kişisel nedenleri olarak görülmektedir.

İşin niteliği, kurumun tipi, işteki rol, haftalık çalışma saati, kurumun özellikleri, iş yükü, iş gerilimi, işte ilerleme fırsatlarının olmaması, rol karmaşası, rol belirsizliği, rol netliğinin ve örgütsel desteğin olmayışı, ödüllendirici olmayan iş koşulları, çalışma şekli, mesleğin ilerlemeler için açık olmaması, yönetimle ilgili işlerle geçirilen zamanın miktarı, idari baskı, yetersiz ücret, aşırı kırtasiye işi, önemli kararlara katılmayıp, organizasyonun hizmeti alanların gereksinimlerini karşılayamayışı, işin yüksek performans gerektirmesi, iş ortamının atmosferi, kötü ulaşım, kasvetli ve monoton görsel düzenleme, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, iş ortamındaki iletişim örüntüsü, yetersiz görevli, yetersiz araç, örgüt ortamı, örgütsel işleyişteki kusurlar, ekonomik ve toplumsal etkenler de tükenmişliğin örgütsel nedenlerini oluşturmaktadır.

Tümekaya (1996), tükenmenin nedenlerini insanların idealleriyle ilişkilendirmiş; tükenmiş kişilerin beklediklerini elde edememesine bağlı yorgunluk ve hayal kırıklığı içinde olacağını belirtmiştir. Tükenmişliğin, insanın beklentilerinin gerçekte olabileceklerin çok üzerinde olmasından kaynaklanan bir durum olduğunu ve tecrübesiz kişilerin alıcıları ile karşılaştıklarında başarıyla ilgili yüksek beklentilerinin sonuçta bireyleri mesleklerinde bitkinliğe yönelteceğini, aşırı duygusal yapabileceğini ve tükenmeye sevk edeceğini söylemiştir.

Miller ve Smith (1997), tükenmişliğin sinsice gelişen bir durum olduğunu belirterek; beklenti düzeyinin yüksek olması ve ulaşılmaması olanaksız olan hedeflere sahip olmak, zihni yorgunluk, iş stresi, kendi kendisini aşırı güdülemeye çalışmak, katı kurallar, her şeyi mükemmel yapma isteği, insanlarla sık sık karşı karşıya gelmek, zamanı gelmeden üst makamlara terfi etmek gibi faktörlerin tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir (Akt: Murat, 2000, 5).

Gökçakan ve Özer (1999) ise, tükenmişlikle ilişkili ve tükenmişliğe neden olan birçok faktör bulunduğunu ve bunlardan en önemlisinin de stres olduğunu belirtmişlerdir. Yüzyüze çalışmayı gerektiren işlerde yaşanan güçlüklerin, çeşitli potansiyel durumlarının iş stresörlerini oluşturduğunu, stresin bireylerin çalışma performansı ile birlikte içsel

kişilik dinamiklerini olumsuz yönde etkilediğini bildirmişlerdir. İş ilişkileri, stres ve tükenmişlik arasında yüksek oranda ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Değişik araştırmacılar tükenmişliğin nedenlerini iş atmosferi, yaş, eğitim, çalışma yılı, iş doyumsuzluğu, işten soğuma (Gold, 1985); zorlayıcı, yıkıcı ve bozucu öğrenciler, yetersiz ücret (Mc Guire, 1979); öğretmenlerin sınıf içinde kontrollerini kaybettiği inancı (Bardo, 1979); öğrencinin olumsuz yönde değişmesi ve toplumun eğitime yönelik tutumu, birlikte karar alma eksikliği, iş değiştirme ihtiyacı (Sparks, 1979) ile geniş problem yükü (Maslach, 1976) olarak bildirmektedirler (Akt: Tümkeya, 1996, 18).

2.1.4. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde işi savaqlama, işi bırakma eğilimi ve niyetinde artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor ve vb. yollarla izni uzatma eğilimi, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk eğilimi, eş ve aile bireylerinde uzaklaşma eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma gibi olumsuz sonuçlar görülmektedir (Izgar, 2000, 21).

Tükenmişliğe maruz kalan bireylerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sorunların, alınganlık gibi duygusal sorunların sıklıkla görüldüğü belirtilmiştir. Meslektaşlarla, hizmet verilen kişilerle, arkadaşlarla ve aile bireyleriyle ilişkiler tükenmişliğin etkilediği bir başka alan olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik düzeyi arttıkça içe kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimleri artmakta ve iş ortamından uzaklaşmak için yemek ve dinlenme aralarını uzatma girişimlerine rastlanmaktadır. Mesleki kimlikle ailede üstlenilen roller arasında ayırım yapmada güçlük çeken çalışanlar, aile bireyleri ile ilişkilerinde müşterilerine davrandıkları gibi hareket etmektedirler. Böylece hem iş, hem de aile çevresinde ilişkiler giderek bozulmaktadır. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişilerde sıkıntılarını azaltabilmek için sigara, uyuşturucu ve sakinleştirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler. İşe devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır. Yapılan araştırmalarda tükenmişliğin birçok olumsuz sonucu ortaya

çıkıştır. Tükenmişlik yaşayan insanların çok karmaşık duygular yaşadığı, bunun sonucu olarak birçok davranış bozukluğu gösterdiği gözlenmiştir (Türk, 2004).

2.2. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik

Öğretmenlik mesleklerin mesleğidir... Mühendisleri, doktorları, ve bütün meslek mensuplarını öğretmeler yetiştirir. Öğretmenler toplumu geliştirmek, düzeltmek ve vatani yüceltmek için seçilmiş kişilerdir. Onlar, yetiştirdiği öğrenciler aracılığıyla toplumu düzeltir. Toplumların kurtuluşu da, feleketi de öğretmenlere bağlıdır (Temiz, 2001, 5). Bu önemli görevi üstlenen öğretmenlerin de, toplumun bu denli yüksek beklentisi karşısında zamanla mesleklerinde tükenmişlik yaşamaları beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Bilindiği gibi, stressiz iş ya da meslek yoktur; iş ortamları her zaman strese elverişlidirler. Bir işte bireyden pek çok şey ya da çok az şey istenmesi, stres yaratır. Açığı işin her yönü strese gebedir (Balcı, 2000, 5). Cherniss de, tükenmişliğin kökünde stres olduğunu vurgulayarak; stresin, taleplerin başa çıkma kaynaklarını aşması sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir (Akt: Yıldırım, 1996, 4-5).

Öğretmenlik mesleği de, yoğun stresler nedeniyle, özellikle ruhsal sağlık ve buna bağlı olarak çalışma yaşamlarının olumsuz yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir. Olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, öğretmenlerin verdiği hizmetin niteliğinde bozulmaya neden olurken, aynı zamanda birey olarak da sağlığını etkileyebilir. Bu tür bir etkilenme öğretmenin öğrencilerine, işine ve diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve onlar için birşeyler verme ya da oluşturma kapasitesini azaltabilir (Baysal, 1995).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamlarına neden olan sorunlardan biri de, davranışları yönetmedir. Öğretmenin öğretim amaçlarının çocuklarda gerçekleştirebilmesinin ön koşulu, davranışları ve öğrenmeyi yeterince yönetebilmesidir. Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıfta, öğrenciler öğretim amaçlarını gerçekleştirir ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışlar gözlenmez (Özyürek, 1996, 9). İyi yönetilemeyen çevrelerde ise öğrenme ve öğretme düzeyi düşüktür. Çok iyi planlanmış dersler bile, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisindeki yetersizlikleri nedeniyle başarısız olabilir (Moore, 1998, 11).

Sınıf yönetimi becerisi, özellikle öğretmenlik deneyiminin ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Özyürek, 1996, 9; Törnükü, 2001). Veenman (1984), sınıf disiplininin tecrübesiz öğretmenler tarafından meslekle ilgili olarak algılanan en ciddi problem olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler öğretmenin zayıflığını keşfetmekte oldukça hızlıdır. Öğretmenin sinirli, kararsız, hazırlıksız olduğunu ya da zayıf bir kişiliğe sahip olduğunu kolayca fark ederler. Öğrenciler için işe yeni başlayan deneyimsiz bir öğretmen çaresiz ve şaşkındır (Sünbül, 2001, 248). Deneyimsiz öğretmenlerin de, hizmet verecekleri kişilerle karşılaştıklarında ne yapacaklarıyla ilgili yüksek beklentileri, sonuçta onları mesleklerinde bitkinliğe yönelten aşırı duygusal enerji tüketmeye sevk etmektedir (Jackson, Schwab, Schuler, 1986; Akt: Gündüz, 2004).

Sınıf yönetiminde öğretmenin görevi ise; öğrencilerin istendik davranışları kazanmalarına yardımcı ve yönlendirici olurken, istenmeyen davranışlara karşı söndürücü ya da değiştirici olmaktır. İstenmeyen davranışlar her sınıf ortamında görülür. Çünkü, insan davranışlarını etkileyen pek çok etmen vardır. Davranışları önceden kestirmek oldukça zordur. Öğretmen önceden ne kadar önlem alırsa alsın, ister istemez sınıfta istenmedik sorunlarla karşılaşacaktır. Burada önemli olan, sorunların çözümüne yönelik öğretmenin bilgi ve becerisini kullanabilmesidir. Öğrencilerin gösterdiği davranışların istendik olup olmadığı ya da kabul edilebilir olup olmadığı zaman zaman tam ve net olarak ortaya konamaz (Korkmaz, 2002, 190). Çünkü davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyen etmenler duruma, koşullara, mekana vb. bir dizi değişkene bağlıdır. Örneğin; bahçede yüksek sesle konuşmak veya koşmak uygun bir davranışken, sınıfta istenmeyen davranıştır (Aydın, 1998, 117). O halde, herkesin üzerinde anlaştığı istenmeyen davranışları listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmesi için dört temel ölçütü vardır. Bunlar (Korkmaz, 2002, 175);

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,

- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir.

Öğretmenlik mesleği, eğitim ortamlarında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stres yaratan durumlar nedeniyle, bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarakta çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir. Örneğin; disiplin problemleri, öğrencilerin ilgisiz tavır ve tutumları, fazla kalabalık sınıflar, gönülsüz yapılan nakiller, aşırı kağıt işi, düşük maaşlar, çok iddalı ya da destek vermeyen anne-babalar, araç gereç eksikliği, öğretmen yönetici ilişkilerindeki bozukluk, yöneticilerin desteklerinin eksikliği, mesleki doyumsuzluk, rol çatışmaları ve rol belirsizliği, olumsuz durumlar, öğretmenlerin karşılaştıkları gerilim yaratıcı nedenler olarak düşünülebilir (Baysal, 1995). Gerilim içerisinde bulunan öğretmen, sınıf denetimini sağlamakta da çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir.

Sınıf denetimi ya da disiplin, etkili bir öğretim için zorunludur. Öğretim ve çocukların öğrenmesine yardımcı olma, sınıfın yapısı ve denetimi ile ilgilidir. Çünkü çocukların sınıfta karşılaşabileceği problemleri kökünden çözümlmek son derece zordur. Eğitmek için sınıfta bulunan öğretmen çocukları anlayabilmek için empati kurmak zorunda kalacak, çocuklarla daha çok çalışması gerekecektir (Köktaş, 2003, 65-68). Bu duygusal stresler de zamanla öğretmenlerin öğrencilerine, mesleğine, iş arkadaşlarına karşı ilgisini ve duyarlılığını kaybederek öğretmenlerin tükenmişliğini tetikleyecektir. Disiplin, ceza ile aynı kefiye konmamalıdır. Ceza, hatalı davranışa yönelik bir karşılık anlamına gelirken; disiplin, bu davranışa yaptırım uygulamanın yanı sıra onu önleyici tedbirleri almayı da kapsar. Bu nedenle disiplin, problem ortaya çıktıktan sonra ne yapılacağı ile ilgili olduğu kadar, problem davranışları önlemek için ne yapılacağı ile de ilgilidir (Moore, 1998, 186). Sınıfta disiplin sorunlarının önlenmesi için öğretmen, aşağıdaki uygulamalara özen göstermelidir (Duke, 1989; Akt: Yiğit, 2004, 169):

1. Öğretmen, sınıfındaki bütün öğrencilerin sorumluluğunu kabul etmeli, başarılarından olduğu kadar başarısızlıklarından da kendisinin sorumlu olduğunu kabullenmelidir.
2. Sınıf içi kurallar, açık, kapsamlı ve sağlam temellere oturtulmalıdır.
3. Sınıf iklimi içten ve samimi olmalıdır.
4. Öğretmen öğrencilerine açık seçik destek vermelidir.

5. Ailelerin katılımı sağlanmalıdır.

Maslach (1981), olumsuz disiplin davranışları, daha çok sınıf içi problemlerle başa çıkma becerisi olmayan, aile sorunları yaşayan ve mesleki anlamda tükenmiş öğretmenlerin sınıflarında göze çarptığını ifade etmiştir. Bu durumdaki öğretmenlerin genelde şu davranışları öğrencilerin sorun davranış sergilemesine yol açmaktadır (Ataman, 2000, 177-178; Ada, 2002, 200):

- Öğrencilerin davranışlarına uygun tepki vermeme.
- Olumlu davranışta bulunan öğrencileri ödüllendirmeme.
- Öğrenci yeteneklerine uygun istek ya da beklenti içinde olmama.
- Öğrencilerin bireyselliklerine yeterince hoşgörülü davranmama.
- Öğrencilerine, istenilen davranışlar için model olamama.
- Sınıfta uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol etme.

Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu problem davranışların da öğretmenlerin motivasyonlarını engelleyen bir durum olduğu, bunun sonucunda da öğretmenlerde stres oluşturduğu bilinmektedir. Öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olan problem davranışların öğrenciden kaynaklanan nedenleri incelendiğinde; Tekışık (2003), sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışlarının nedenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Aileden ve sosyal çevreden kaynaklanan nedenler;
2. Eğitim, öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayıp sıkıcı olması;
3. Öğrencilerin öğrenmede güçlük çekmesi ve başarısız olması;
4. Sınıf ve eğitim etkinliklerinin öğrenci merkezli olmaması ve öğrencilere sorumluluk verilmesi;
5. Öğrencinin ilgi ve sevgi ihtiyacı nedeniyle dikkati çekmek istemesi;
6. Öğrencinin otoriteye karşı gelme isteği;
7. Öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını bilmemesidir.

Öğretmenin bütün çabalarına rağmen ister istemez sınıfta istenmeyen davranışlar ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin amacına ulaşmasını engelleyici durumlar olabilir.

Bundan kaçmak çoğu zaman olanaksızdır. Ancak, çoğu zaman istenmeyen davranışların neden kaynaklandığını bilmek, bu davranışların düzeltilmesinde öğretmenin işini kolaylaştıracaktır (Korkmaz, 2002, 182).

Öğretmen, sabırlı olmak zorundadır. Öğrencilerde istenilen değişim kısa bir sürede gerçekleşmeyebilir (Ada, 2002, 207). Süre uzadıkça da öğretmenin stresi artarak fiziksel, duygusal ve davranışsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen tükenmişlik ortaya çıkacaktır (Baysal, 1995, 54). Kısacası, öğretmenlik mesleğinin ortaya koyduğu istek ve taleplerin tehdit olarak değerlendirilmesi öğretmenlerde stres ve tükenmeye yol açmaktadır (Gündüz, 2004, 26).

2.2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta yurt dışında ve yurt içinde yapılan tükenmişlikle ilgili araştırmaların konuyla ilgili olanları incelenip özetlenerek aktarılmıştır.

2.2.3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında konuya ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerde iş stresi, iş doyumunu, özyeterlilik inançları, çaba-ödül dengesizliğinin oluşturduğu çöküntü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Çalışmalarda yaş, cinsiyet, kıdem, branş ve çalışma yılı gibi değişkenler ele alınmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalarda da öğrenci davranışlarının nasıl yönetildiği, sınıf organizasyonu, sınıf disiplini ve sınıf kuralları üzerinde durulmuştur. Çalışmalarda öğretmenlerin seçiminde deneyim, cinsiyet ve okuttukları öğrencilerin yaş grupları dikkate alınmıştır.

Belecastro (1982), ortaöğretim okullarında görevli 181 öğretmenle yaptığı araştırmasında, somatik şikayetler açısından tükenmişlik yaşayan ve yaşamayan öğretmenleri karşılaştırmıştır. Çalışmada, öğretmenlere MBI ve somatik yakınma/hastalık formu verilmiştir. Sonuçlar, tükenmişlik puanları yüksek olan öğretmenlerin safra kesesi ve kalple ilgili problemlerinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacı, tükenmişliğin klinik bir aşama yada belirti olabileceğini; spesifik olarak somatik problemlere neden olmasa da sıklık ve yoğunluğunun tükenmiş öğretmenlerde daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Hock (1988), ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 939 öğretmenle yaptığı çalışmada iş stresi, iş doyumu ve tükenmişliği araştırmıştır. Veriler, öğretmenlerin demografik özellikleri, stres kaynakları ve bunların yol açtığı psikolojik belirtileri içeren bir araçla toplanmıştır. Araştırma bulguları, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %41' inin orta ve yüksek derecede tükenmişlik gösterdiğini, öğretmenlerin stres/iş doyumsuzluğu puanlarıyla tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra yaş, cinsiyet, kıdem, branş ve çalışma yılı gibi demografik değişkenler açısından öğretmenlerin tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşma çıkmamıştır.

Friedman (1991), yüksek ve düşük tükenmişlik gösteren okullardaki, okulun kültürel durumuna bağlı olan öğretmen tükenmişliğini incelediği çalışmasını 1597 ilkokul öğretmeniyle yapmıştır. Okulun içinde bulunduğu kültürel yapı “çevresel değişkenler” olarak adlandırılmış, eğitsel, idari, fiziksel ve sosyal koşullarla ilgili bilgiler toplanarak demografik değişkenlerle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma yılının tükenmişlikle önemli derecede ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul kültürüyle ilgili değişkenler incelendiğinde; okul idarecilerinin belirli amaçlara ulaşmak için öğretmenlere yaptığı baskı, öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ilişkin inancın yetersizliği, okul kültürünü daraltma ve uygunsuz fiziksel çevrenin en önemli eğitimsel şartlar olduğunu göstermiştir.

Pullis (1992), tarafından davranış bozukluğu olan çocuklarla çalışan 224 öğretmenle yapılan çalışmada; okul-ortam değişkenlerinin, kariyer sorunlarının ve iş yükünün öğretmenler tarafından, davranış bozukluğu olan öğrencilerle doğrudan çalışmaktan daha fazla stres yaratıcı durum olarak algılandığı ifade edilmiştir. Stresin en sık görülen etkilerinin tükenme, engellenme ve okul dışındaki yaşantıya taşınan olumsuz sonuçlar olduğu belirtilmiştir.

Sultana (1996), özel eğitim öğretmenlerinin yıpranmalarını ve bu durumun nedenlerini incelediği araştırmasını 98 öğretmene uygulamıştır. Öğretmenlerin yıpranmalarında en önemli nedenleri; uzun süren kırtasiye çalışmaları, saygı görememe ve diğer öğretmenlerle ortak çalışma yapma eksikliği olarak bulunmuştur. Öğrencilerin gelişimlerdeki eksiklik, aşırı çalışma ve ailelerdeki ilgi eksikliğinin de öğretmenlerin yıpranmalarına neden olarak gösterilebileceğini belirtmiştir.

Evers, Brouwers ve Tomic (2002), 490 öğretmenle yaptıkları çalışmada tükenmişlik ve öz yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada tükenmişliği ölçmek için MBI-ED ve öz-yetkinliklerini ölçmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma bulguları öz-yetkinlik inançlarıyla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif, kişisel başarıyla pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Unterbrink, Hack, Pfeifer ve diğ. (2007), 949 Alman öğretmendeki çaba-ödül dengesizliğinin oluşturduğu tükenmişliği araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI-D) ve ERI uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen tükenmişliği ile ilgili önceden yapılmış olan araştırmaların daha ayrıntılı olarak incelenip genişletilmesi ve öğretmenlerin göstermiş oldukları çabaları oranında ödüllendirilmeleridir. Bu çalışmaya göre, memur tükenmişliği araştırmaları diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında yüksek oranda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı şeklindeki tükenmişlik belirtileri bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla düşük kişisel başarı ve duyarsızlaşma gösterdikleri; okul çeşitlerine göre ortaöğretimdeki öğretmenlerinde daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalışma durumlarının çaba ve ödül dengesizliği tarafından karakterize edildiği ve bu durumun yüksek bir riskle gelişen tükenmişlik belirtileri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Türnüklü, A. (1999) Leicester Üniversitesi'nde, "Türkiye ve İngiltere'deki ilkokullarda sınıf yönetimi" isimli çalışmasında, sınıf yönetiminin iki boyutu olan, öğrenci davranışlarının nasıl yönetildiğini ve sınıf düzeni organizasyonunun İngiltere ve Türkiye'deki ilkokullarda karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Çalışmayı gerçekleştirmek için Türkiye'den 12 İngiltere'den de 8 öğretmenle çalışılmıştır. Bu öğretmenlerden; Türkiye'de 4 tanesi, İngiltere'de ise 7 tanesi ile gözlem, hepsiyle de görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde deneyim, cinsiyet, ve okuttukları öğrencilerin yaş grupları göz önünde bulundurulmuştur. İki farklı ülkede, sınırlı bir zamanda yapılması nedeniyle çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerle doğrudan çalışılmaya gidilmiştir.

Araştırmanın sonuçları üç başlık altında incelenmiştir.

1. Arzu edilmeyen öğrenci davranışları,

2. Arzu edilmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenler tarafından yönetiliş, taktik ve stratejileri,
3. Sınıf organizasyonu.

Araştırma sonucunda arzu edilmeyen öğrenci davranışları her iki ülkede genelde benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. İki ülkenin öğretim biçimleri kısmen farklılık göstermektedir. Türkiye’de geleneksel yöntem, yani öğrencilerin sıralarda oturduğu ve öğretmenin genelde tüm sınıfa dersi tahtaya yazıp çizerek, tüm sınıf yönetimi şeklinde anlatmasıyla oluyor. Buna karşın, İngiltere’de öğrenciler hemen hemen her sınıfta gruplar halinde oturuyor ve dersin küçük bir kısmında öğretmen konunun genel hatlarını çizdikten sonra, öğrencilere aktiviteler dağıtarak onların öğrendikleri konu üzerinde pratik yapmalarını sağlıyor. Her iki ülkede de temel problem, gürültü ve öğrencilerin izin almadan konuşmaya kalkması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Tabi bu durum kimi öğretmenler tarafından derse katılım olarak tanımlanırken, bazıları tarafından da arzu edilmeyen öğrenci davranışı olarak kabul görmektedir.

Atıcı (1999) tarafından yapılan, İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemler konulu araştırmada; öğretmenlerin yetkinlik beklentilerinin düşük ya da yüksek olmasının, sınıf disiplinini sağlamada farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada, Leicester’de 51, Adana’da 73 ilköğretim birinci aşama öğretmeni davranış yönetim anketini cevaplamışlar ve yetkinlik beklentisi ölçeğinden aldıkları puanlara göre her ülke grubundan 3 yüksek beklentili ve 3 düşük beklentili olmak üzere toplam 12 öğretmen araştırmanın ikinci aşamasına katılmaları için seçilmiştir. İkinci aşamada, seçilen öğretmenler sınıflarında üç defa ve değişik zamanlarda her biri bir saat olmak üzere sistematik gözlem formu kullanarak gözlenmişlerdir. Daha sonra aynı öğretmenlere yarı yapılandırılmış formda, 14 soru kullanılarak öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki uygulama, görüş ve yetkinlik beklentilerinin rolünü anlamayı hedefleyen görüşme yapılmıştır.

Bu araştırma sonucunda; İngiltere ve Türkiye’de sıra almadan konuşma, derse ve ders sırasında yürütülen etkinliklere karşı ilgisizlik, arkadaşlarını rahatsız etme davranışları her iki grup için en sık görülen istenmeyen öğrenci davranışları olarak

belirlenmiştir. İngiltere'deki öğretmenler olumsuz davranışla karşılaştıklarında uyarma, olumlu davranışı ödüllendirme, öğrencilerin yerlerini değiştirme, soru sorma, dokunma, bakma, olumlu-olumsuz pekiştireç verme yöntemlerini kullanmaktadır. Türkiye'deki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıklarında uyarma, görev verme, kuralları tekrarlama, olumlu-olumsuz pekiştireç kullanma, mizah, derse ilgisini çekme ve güdülemeye çalışma görüşmeye katılan öğretmenlerin belirttiği yöntemlerdendir. Gözlem sonucunda belirlenen öğretmenlerin kullandıkları diğer yöntemler şunlardır: Ne yapacağını açıklama ve yönlendirme, sessel işaretlerin kullanılması, bakma, bağırma, sözel olarak ödüllendirme, cesaretlendirme ve uyarma.

Little&Little, Laniti (2007), Amerika ve Yunanistan'da öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Amerika'daki uygulamalara Arizona, Illions, Louisiana, Mississippi ve Alabama eyaletlerinden 149 öğretmen katılırken; Yunanistan'daki uygulamalara Atina ve çevresindeki bölgelerden 97 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlere önemli olan sınıf yönetimi kuralları sorulmuştur. Araştırma sonucunda; her iki ülkede de öğretmenlerin cevapları gözle görülür derecede birbirine benzer bulunmuştur ve araştırma ayrıntılı olarak öğretmenlerin doğru sınıf yönetimi kurallarını yüksek oranda kullandıklarını göstermektedir.

Tükenmişlikle ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde kişisel ve demografik özelliklere göre (yaş, cinsiyet, kıdem) oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kişisel özelliklerin tükenmişliği etkileme düzeylerinin çalışılan grubun özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği sonucuna varıldığı söylenebilir. Sınıf yönetimiyle ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de gürültü yapma, izin almadan konuşma, derse ve ders sırasında yürütülen etkinliklere karşı ilgisizlik, arkadaşlarını rahatsız etme hem Türkiye'de hem İngiltere'de en sık görülen istenmeyen davranışlar olarak belirlenmiştir.

2.2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde konuya ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerde tükenmişlik ve bunu gidermeye yönelik öneriler üzerinde durulmuştur. Çalışmaya katılanların yaşının, ortamdan memnuniyetini, mesleki geleceğe bakışının, cinsiyetinin, eğitim düzeyinin, hizmet süresinin değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Sınıf yönetimiyle ilgili

yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problem davranışların ve disiplin problemlerinin neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Tümekaya'nın (1994), öğretmenlerde tükenmişlik ve bunu gidermeye yönelik literatür çalışmasında; öğretmenlerde tükenmişliğe yol açabilecek faktörler ile öğretmenlerde görülen psikolojik ve fiziksel rahatsızlıkların tükenmişlikle ilgisi üzerinde durulmuş, tükenmişliği gidermeye yönelik çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişliğinde, kişisel faktörlerin içsel stres yaratıcı bir faktör olarak rol oynadığı; kurum içi stresin, coşku eksikliği ve bıkkınlık gibi negatif tutumların ve sigara içme, alkol kullanma, devamsızlık vb. negatif başa çıkma davranışlarının etkili olduğu belirtilmiştir.

Girgin (1995), "İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi" konulu çalışmasını; İzmir ilindeki 38 ilköğretim okulunda görev yapan 401 öğretmene uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak, "Okul Kimlik Kartı", Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)" ve "Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulguları; yaş, mesleği kendine uygun bulma, mesleki geleceğe bakış, çalışılan ortamdan memnuniyet değişkenleri ile tükenmişliğin üç alt alanı arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu; medeni durum ve çocuk sayısını değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişliğine etki etmediği ve MTE-EF'nin uygulanabilir olduğu şeklindedir.

Kalkan (1996), "Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğiliminin Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi" konulu çalışmasını; Samsun ili devlet okullarında görev yapan 281 lise öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları; öğrenci kontrol eğilimi düzeyinin tükenmişliğin üç alt boyutuyla da ilişkili olduğu şeklindedir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), "Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi" konulu çalışmalarında; 199 özel eğitim öğretmeni ile 112 ilkokul öğretmenin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını ve öğretmenlerdeki tükenmişliğe etki eden etmenleri araştırmışlardır. Araştırmanın verileri Maslach Tükenmişlik Envanteriyle toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, iki grup öğretmenin toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmadığını, ancak ilkokul öğretmenlerinin kişisel başarısızlık puanlarının özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla

olduğu bulunmuştur. Tükenmişlik ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve çalışma süresi değişkenleri incelendiğinde, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt ölçek puanlarında bu değişkenlerin etkili olduğu bulunmuştur.

Gökçakan ve Özer (1999), “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik” konulu çalışmalarını Türkiye'nin 67 ilinden Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde ve okullarda görev yapan 595 rehber öğretmene uygulamışlardır. Veri toplanma aracı olarak, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, rehber öğretmenlerde tükenmişlik en fazla kişisel başarısızlık boyutunda %24, daha sonra duygusal tükenmişlik boyutunda %13 ve duyarsızlaşma boyutunda ise sadece %2 oranında görülmektedir. Değişkenlere ilişkin bulgular ise; cinsiyete göre duygusal tükenmişlik en fazla kadınlarda; medeni duruma göre bekar, hizmet süresine göre 2-5 yıl arasında olanlar, meslek seçimindeki isteğe göre mesleği istemeden seçen rehber öğretmenler ve mesleki işlev düzenine göre orta-kötü olarak değerlendiren rehber öğretmenlerde en fazla hem duygusal hem de kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik görülmüştür. Haftalık çalışma saatine göre ise, 20-30 ile 30-40 saat arası çalışan rehber öğretmenlerde tükenmişlik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır.

Dursun (2000), “Öğretmenlerde Tükenmişlik İle Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler” konulu araştırmasını 300 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak “Yükleme Biçimi Ölçeği”, “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmıştır. Araştırma bulguları, hizmet süresi ve genel-özel yükleme biçiminin öğretmenlerde işe bağlı stresle başa çıkma konusundaki tükenmişliği tek başına yordadıklarını, hizmet süresi ve genel yüklemeler arttıkça tükenmişliğin daha fazla yaşandığını göstermiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve içsel-dışsal yükleme biçimlerinin öğrencilere yönelik tutumlar konusundaki tükenmişliği tek başlarına yordadıkları; eğitim düzeyi yüksek ve dışsal yükleme yapan kadın öğretmenlerde tükenmişliğin daha yoğun olduğu; eğitim düzeyi arttıkça, hizmet süresi azaldıkça tükenmişliğin daha çok yaşandığı bulunmuştur. Görülen idari destek konusunda tükenmişliği, değişkenlerden hiçbirinin yordamadığı saptanmıştır.

Murat (2000), “Sınıf Öğretmenlerinde 10 Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” araştırmasında; sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişimini haritalamış ve bazı

değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma, Diyarbakır ili merkez, ilçe ve köylerinde görev yapan 2401 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Verilerin toplanmasında, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Genel olarak tükenmişliğin gelişim haritasının çizilmesine yönelik bulgular; tükenmişliğin her üç alt boyutunda da 4. yıldan itibaren ortaya çıkmaya başladığı ve 8. yılda ise genel bir düşüş izledikleri, bu nedenle genel olarak 4. ve 8. yılların tükenmişlikler açısından dönüm noktaları olduğu saptanmıştır. İncelenen cinsiyet, mezun olunan okul türü, çalışma süresi, çalışılan yerleşim birimi, müfettiş ve okul yöneticilerinden takdir görme durumu, ekonomik durum, mesleki yeterlilikleri algılama, öğrencilerle ilişki kurma ve meslektaşlarıyla uyumlarını algılama değişkenlerinin tükenmişlik düzeyinde etkili olduğu görülmüştür.

Gençer (2002), “Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasında; öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumunu gerçekleştirme düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyine göre daha az olduğu, öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Güneri ve Özdemir (2003), “Sınıf Yönetiminde Özyeterliliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin ve Öğretmenlik Deneyiminin Tükenmişlikteki Rolü” konulu araştırmalarında; sınıf yönetiminde özyeterliliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcıları olup olmadığını incelemişlerdir. Bu araştırmayı, 523 ilköğretim ikinci kademe öğretmenine uygulamışlardır. Veri toplama aracı olarak, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-MTE” ve “Sınıf Yönetimin ve Disiplinde Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma bulguları; sınıf yönetiminde özyeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunu; sınıf yönetiminde özyeterlik ve medeni durum tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu; sınıf yönetiminde özyeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi de tükenmişliğin kişisel başarı boyutunu açıklayan önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf yönetiminde özyeterlik, tükenmişliğin her üç alt boyutu içinde en önemli yordayıcı olarak bulunmuştur.

Kırılmaz ve ark. (2003), MEB'in düzenlediği okul sağlığı ve formatörlük kursuna katılan 43 ilköğretim öğretmenin tükenmişlik düzeyini saptamak ve grubu tanımlamak amacıyla yapmış oldukları çalışmada, veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; yaş, cinsiyet, mezun lanan okul, toplam hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, sınıf mevcudu gibi özelliklerin tükenmişliği etkilemediği bulunmuştur. Medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma ve seçme nedeni, mesleği kendine uygun bulma durumu vb. özelliklerin ise tükenmişlik düzeyini etkilediği saptanmıştır. Ayrıca araştırma grubunun Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı puanlarının farklı parametrelerden etkilendiği, birbirlerinden bağımsız olarak değiştiği ifade edilmiştir.

Gündüz (2004), “Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki Bazı Değişkenlere Göre Yordanması” konulu araştırmasında; öğretmenlerde akılcı olmayan inançlarla mesleki ve kişisel değişkenlerin öğretmenlerde görülen tükenmişliği anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını değerlendirmeye ve öğretmenlerdeki tükenmişliğin mesleki ve kişisel değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırma, Mersin ilinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 633 öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF)”, “Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Öğretmen Formu (AOİÖ-ÖF)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, akılcı olmayan inançlarla birlikte çeşitli mesleki ve kişisel değişkenlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yordamadaki katkılarını belirlemek için yapılan analizler sonucunda; “Duygusal Tükenme” boyutunda, “öğrencilere yönelik tutumlar” başta olmak üzere “okula velilere yönelik tutumlar”, “kendine yönelik tutumlar”, “sosyal destek” ve “cinsiyet”in en önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Tükenmişliğin “Duyarsızlaşma” boyutunda, “öğrencilere yönelik tutumlar” ve “hizmet süresi” değişkenlerinin; “Kişisel Başarı” boyutunda ise, “kendine yönelik tutumlar”, “öğrencilere yönelik tutumlar”, “hizmet süresi”, “sosyal destek”, “okula ve velilere yönelik tutumlar” ile “çalışılan okul” değişkenlerinin en önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. MTE-EF’ nin her üç alt ölçeğinin yordanmasında da AOİÖ-ÖF alt ölçek puanlarının önemli etkisi olduğu, bunun yanı sıra “hizmet süresi” ve “sosyal destek” gibi mesleki değişkenlerin de yordayıcı katkılarının diğer değişkenlerden yüksek olduğu görülmüştür. MTE-EF’ nin alt ölçekleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri arasındaki ilişkiler şöyle özetlenebilir:

- Cinsiyet açısından, erkek öğretmenlerde ve medeni durum açısından bekar öğretmenlerde tükenmişlik puanları daha yüksek olmasına karşın bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

- Hizmet süresine göre, öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça duyarsızlaşmaları azalmakta ve kişisel başarıları artmaktadır.

- Branşa göre, branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre duygusal olarak daha fazla tükenirken kişisel olarak kendilerini daha başarısız bulmaktadırlar.

- Öğrenci sayısına göre, öğrenci sayısı arttıkça “Duygusal Tükenme” nin arttığı ve “Kişisel Başarı”larının azaldığı görülmüştür.

Tümekaya (2005), “İlköğretimin 1. Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu araştırmasını 331 ilköğretim öğretmenine uygulamıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Anketi”; tükenmişlikle ilgili olanlar “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” ve sosyo- demografik özelliklerin belirlenmesi için “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların, hizmet yılı fazla olanlara göre daha katı disipline sahip oldukları ve tükendiklerini göstermektedir. Araştırmanın demografik değişkenler açısından bulguları da şöyledir:

- Öğretmenlerin cinsiyeti ile ilgili, kadınların erkek meslektaşlarına göre daha demokratik bir disiplin anlayışına sahip oldukları ve daha az tükendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin medeni durumları, gerek sınıf içi disiplin anlayışı, gerekse tükenmişlik açısından etkisiz bulunmuştur.

- Çocuk sayısının, hem sınıf içi disiplin anlayışı hem de tükenmişlik açısından önemli bir etkisi vardır.

- Öğretmenlerin eğitim durumları açısından, dört yıllık bir okuldan ya da yüksek lisans programından mezun olanların daha katı disiplin anlayışına sahip oldukları ve eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişliğin de arttığı gözlemlenmiştir.

Çimen (2007), “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyeleri ile Öz Yeterlik Algıları” konulu araştırmasında; kamu ilköğretim okullarında

alışan ğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlik algıları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkisini saptayarak, ğretmen tükenmişliğinin önlenmesinde eğitim yönetimine yeni katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ili Gebze ilçesindeki toplam 96 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma anketi araştırma örneklemine alınan 30 okulda, 390 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada ğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini ölçmek için ğretmen tükenmişliği anketi, öz yeterlik algılarını ölçmek için ise ğretmen yeterlik anketleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, “yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi ve regrasyon” istatistik çözümlleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan regrasyon analizi öz yeterlik  boyutunun tükenmişlik kişisel basarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir.

Oruç (2007), Adana ilinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasını 68 öğretmene uygulamıştır. Araştırmacı ğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için “Maslach Tükenmişlik lği” ve kişisel bilgiler için de “kişisel bilgi formu” kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda görev türü, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama, üstlerinde yaptığı işle ilgili taktir görüp görmeme; duyarsızlaşma alt boyutunda görev türü, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme, öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama; kişisel basarı alt boyutunda yaş, görev yapılan okul türü, görev süresi ve öğretmenlik mesleğini kendine uygun bulup bulmama değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyet, medeni durum, mezun olunan alan, çalışma hayatında iş arkadaşkadaşlarından destek görme durumuna göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Aksu (1999), “Sınıf ğretmenlerinin Disiplin Problemlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Yöntemleri İle Stresle Başa ıkma Tutumları Arasındaki İlişki” konulu çalışmasında; sınıf ğretmenlerinin disiplin problemlerini zme yöntemleri ve stresle başa çıkma kullandıkları yöntemler arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Bu alışma, Trabzon ili ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan toplam 109 kadın ve 196 erkek olmak üzere toplam 305 ğretmen ile yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin, problem davranışlara karşı “en sık” kullandıkları yöntemlerin; göz teması kurma, görüşmeye çağırma, dokunma, sesle uyarma, soru sorma, sessizce uyarma olarak bulunmuştur. Görmezden gelme, farkına varmama, yanına yaklaşma yöntemleri “nadiren”, ceza unsuru içeren azarlama, dayak atma, sınıftan dışarı atma, tahtada ayakta bekletme gibi yöntemleri ise “çok az” kullanılan yöntemler olarak belirtilmiştir.

Sadık (2000), “İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemlemiş Oldukları Problem Davranışları” konulu araştırmasını; 1.-5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemlemiş olduğu problem davranışları belirlemek amacıyla yapmıştır. Adana ilinin merkez ilçelerinde, tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 19 ilköğretim okulunda görev yapan 321 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuş, veriler araştırmacının geliştirdiği anket uygulanarak toplanmıştır.

Bu araştırmaya göre; öğretmenlerin sınıf içinde “en sık” gözlediği problem davranışlar; verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak’ tır. Öğretmenlerin “en ciddi” algıladıkları problem davranışlar; hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan çantalarını karıştırmak’ tır. Yönetimi “en zor” öğrenci davranışları ise; hırsızlık, öğretmenin ve arkadaşlarının sözünü keserek konuşmak, saldırganlık, yalan söylemek, birbirlerini şikayet etmek ve diğer öğrencileri konuşarak rahatsız etmek davranışlarıdır. Öğretmenler tarafından sorunlu olarak tanımlanan öğrencilerin sayısı ortalama 5 olup bu öğrencilerin erkek öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Problem davranışların temel nedenleri olarak da; toplum, aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi ve kalabalık sınıflar gösterilmiştir.

Mursal (2005) tarafından, “ İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Sebep Olan Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” konulu araştırmasını ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu çalışma, Bolu ilinde merkeze bağlı 19 ilköğretim okulunda görev yapan 286 sınıf öğretmeni ve 1867 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından uzman denetiminde hazırlanan bir anket uygulanarak toplanmıştır. Anket iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olabilecek öğretmen davranışlarıdır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olabilecek öğretmen davranışlarından öğretmenin; öğrencisiyle alay etmesinin, öğrencilerini birbiriyle kıyaslamasının vb. ; öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olabilecek öğretmen davranışlarından öğretmenin, ders ve sınıf amaçlarını öğrencilere anlatmada başarısız olmasının, dersin konusuna tam olara hakim olamamasının, disiplini sağlamadan derse başlaması ve disiplinsiz bir ortamda dersi sürdürmeye çalışmasının vb. öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Öğretmenlerin anket maddelerine katılma düzeylerinin öğrenci görüşlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3-Öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranış göstermelerine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, yas bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerde tükenmişlikle ilgili olarak yurt içinde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişliğinde kişisel ve demografik değişkenlerin içsel stres yaratıcı faktör olarak etkili olduğu bulunmuştur. Tükenmişlik ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve çalışma süresi değişkenleri incelendiğinde, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt ölçek puanlarında bu değişkenlerin etkili olduğu bulunmuştur. Mesleki değişkenler incelendiğinde de tükenmişliği yordayıcı katkılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrenci kontrol eğilimi düzeyi ve sınıf yönetiminde özyeterlilik tükenmişliğin üç alt boyutu içinde en önemli yordayıcı olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde "en sık" gözlediği problem davranışlar olarak; verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak bulunmuştur.

Öğretmenlerin problem davranışlara karşı “en sık” kullandıkları yöntemlerin de; göz teması kurma, görüşmeye çağırma, dokunma, sesle uyarma, soru sorma, sessizce uyarma olduğu söylenebilir. Problem davranışların temel nedenleri olarak da; toplum, aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi ve kalabalık sınıflar gösterilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinde algılanan problem davranış düzeyleri ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre tükenmişliğin “*duygusal tükenme*”, “*duyarsızlaşma*” ve “*kişisel başarı*” alt ölçeklerinde farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır. Çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Korelasyon katsayısı, yalnızca ilişki düzeyini gösterir” (Karasar, 2004, s. 81-82). Araştırmanın bağımlı değişkeni tükenmişlik, bağımsız değişkenleri ise öğretmenlerde algılanan problem davranış düzeyleri ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Adana ili ilçelerinden Ceyhan’daki resmi tüm ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 1. kademe (sınıf) öğretmenleri oluşturmaktadır.

Evrenin küçük olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılması yolu tercih edilmiştir. Öğretmenlerinin tamamına anketler dağıtılmış; ancak öğretmenlerin anketleri kaybetmeleri, evde unutmaları, emekliliklerinin geldiğini gerekçe göstererek yanıtlamak istememeleri, uygulamaya katılmak istememeleri, anketleri boş ve eksik bırakmaları vb. nedenlerle 386 anketten 332’si geri dönmüştür.

Tablo 1’de Ceyhan İlçesi’ndeki resmi ilköğretim okullarının 1. kademedeki toplam öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 1.
Ceyhan İlçesi Resmi İlköğretim
Okulları 1. Kademe Öğretmen Sayısı

OKULLAR	1. KADEME ÖĞRETMEN SAYISI		
	K	E	Toplam
İhsan Demirtaş İ.O.	9	7	16
100. Yıl Sarısakal İ.O.	6	4	10
Dumlupınar İ.O.	5	3	8
60. Yıl Manas İ.O.	11	7	18
Cengiz Topel İ.O.	14	5	19
Şehit Fehmi Koç İ.O.	8	12	20
Mehmet Akif Ersoy İ.O.	4	14	18
Fatih Sultan Mehmet İ.O.	11	12	23
Sarısakal İ.O.	2	5	7
23 Nisan İ.O.	7	8	15
Gaziosmanpaşa İ.O.	4	6	10
Namık Kemal İ.O.	7	8	15
Mareşal Fevzi Çakmak İ.O.	6	9	15
Beşocak İ.O.	2	8	10
Cumhuriyet İ.O.	13	5	18
Atatürk İ.O.	4	8	12
Sakine Garipoğlu İ.O.	10	7	17
Ayşe Malaz İ.O.	5	9	14
Remzi Oğuz Arık İ.O.	8	10	18
Sakarya İ.O.	19	13	32
Yaltır Kardeşler İ.O.	4	9	13
Gazi İ.O.	8	8	16
Mithat Paşa İ.O.	7	7	14
Mehmetçik İ.O.	5	9	14
TOPLAM	184	202	386

Tablo 2’de, İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenci sayısı, görev yaptığı sınıf değişkenleri açısından yüzde ve frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2.
1. Kademe Öğretmenlerin Cinsiyete, Yaşa,
Görev Yapılan Sınıfa ve Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	163	49.1
Erkek	169	50.9
Yaş		
25-34	144	43.4
35 ve üstü	188	56.6
Görev Yapılan Sınıf		
1-2-3	201	60.5
4-5	131	39.5
Öğrenci Sayısı		
20-30	169	50.9
31 ve üstü	163	49.1
TOPLAM	332	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49.1’i “*kadın*” , % 50.9’u “*erkek*”tir. Öğretmenlerin % 43.4’ü “25-34” yaş grubunda bulunurken, %56.6’sı “35 ve üstü” yaş grubunda bulunmaktadır. Öğretmelerin %60.5’i “1.-2.-3.” sınıflarda ve % 39.5’i de “4.-5.” sınıflarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %50.9’unun sınıfında bulunan öğrenci sayısı “20-30” iken, % 49.1’inin öğrenci sayısı “31 ve üstü” olarak görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, tükenmişliği ölçmek için Maslach ve Jackson tarafından (1981) geliştirilmiş olan “ Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ”, öğrencilerdeki problem davranışları algılamayı ölçmek için Sadık’ın (2000) “Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama” anketi, kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere ise araştırmacı tarafından hazırlanan “ Kişisel Bilgi Formu ” kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE), Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen, Maslach'ın adıyla literatüre geçen ve iş ortamında duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşma olgusunu ve kendini gerçekleştirememeyi ölçmeye yarayan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Değişkenlerin yoğunluğunu ve sıklığını ölçen envanter, özellikle hemşireler, ilkökul öğretmenleri vb. gibi meslek gruplarındaki "tükenme (burnout)" olgusunu ölçmek için kullanılmaktadır (Stora, 1994; Akt: Gündüz, 2004, 63).

3.3.1.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Güvenirliği ve Geçerliği

Envanterin ülkemize uyarlama çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Doktorlar ve hemşireler üzerinde yapılan çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı "Duygusal Tükenme", "Duyarsızlaşma" ve "Kişisel Başarı" alt ölçekleri için sırasıyla .83, .65 ve .72 bulunmuştur. Çalışmada hesaplanan test-tekrar test güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla .83, .72 ve .67 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlik ve güvenirlilik çalışması ilk kez Girgin (1995), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından yapılmıştır. Girgin MTE' nin güvenirliliğini belirlemek amacıyla, test- tekrar test yöntemi ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması yöntemlerini kullanmıştır. Yapılan test- tekrar test yöntemiyle DT, DY ve KB alt ölçekleri için elde edilen güvenirlilik katsayıları sırasıyla .86, .68 ve .83 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliği için yapılan bir diğer işlem de alt ölçeklerin Cronbach-Alpha katsayılarına bakılmış ve sonuç DT için .87, DY için .63 ve KB için .74 bulunmuştur. Sucuoğlu ve Kuloğlu' nun çalışmalarında MTE' nin güvenirlilik çalışması için Cronbach-Alpha katsayıları hesaplanmış ve testin yarılama tekniği kullanılmıştır. Buna göre MTE' nin alt ölçeklerinin Cronbach-Alpha katsayıları DT, DY ve KB için sırasıyla; .82, .73 ve .60; testi yarılama tekniği sonucunda elde edilen güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla; .77, .75 ve .42 bulunmuştur.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında MTE'nin geçerliği ve güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu ve sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Puanlaması

Bu çalışmada Ergin (1992) tarafından, Türk kültürüne uygun olmadığı ortaya konulan yedili derecelendirme yerine beşli derecelendirme kullanılmıştır. 22 madde ve üç alt ölçekten oluşan MTE' nin her bir maddesinde, tükenmişlik ile ilgili duygu ve düşünceleri belirten bir ifade sunulmakta ve insanlardan bu ifadelerdeki durumu ne sıklıkta yaşadıklarını beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlendirmeleri istenmektedir. Yanıtlama seçenekleri: “Hiçbir zaman (0)”, “Bazen (1)”, “Genellikle (2)”, “Çoğu Zaman (3)” ile “Her Zaman(4)” şeklinde ifade edilmiştir. Yüksek puan alt ölçeklerindeki tükenmişliğin fazla olduğunu gösterir.

3.3.2. Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi

Sadık (2000), “İlköğretim I. Aşama Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama” konusunda bir anket geliştirmiştir (Ek:3). Geliştirilen bu ankette, yer alan problem davranış örneklerinin sayısı 61 madde olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu ifadelerdeki durumu ne sıklıkta yaşadıklarını dörtlü yanıtlama seçenekleriyle işaretlemeleri istenmektedir. Yanıtlama seçenekleri: “Hiç (0)”, “Ara sıra (1)”, “Genellikle (2)” ile “Her zaman (3)” şeklinde ifade edilmiştir.

Sadık'ın kullandığı “Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi” objektif bir ölçme olmayıp daha çok istenmeyen davranışların algılanmasını ifade ettiği için anket sorularına verilen yanıtlar sürekli değişken olarak ele alınmıştır. Bunun için anketin madde toplam korelasyonuna bakılmış ve 41. madde eksi (-.14) değer aldığı için anketten çıkarılmıştır. Bu madde öğretmenler tarafından davranış problemi olarak algılanmamış, istenen bir davranış olarak algılanmıştır. Ankette yer alan maddelerin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi
Madde Analizi Sonuçları

Madde No	X	ss	r	Madde No	X	ss	r
01	1.91	.71	.49	31	1.90	.65	.38
02	1.79	.69	.65	32	1.73	.76	.64
03	2.16	.73	.44	33	1.66	.74	.68
04	2.26	.65	.50	34	1.32	.65	.62
05	2.51	.70	.53	35	1.67	.71	.68
06	2.13	.71	.50	36	1.92	.63	.37
07	2.16	.68	.50	37	1.88	.69	.68
08	1.79	.61	.46	38	1.30	.63	.69
09	2.10	.69	.61	39	1.90	.72	.54
10	1.83	.70	.61	40	1.79	.66	.52
11	1.71	.66	.65	41	2.29	.72	-.14
12	1.38	.69	.65	42	1.97	.69	.56
13	1.96	.74	.66	43	2.22	.57	.52
14	1.98	.72	.69	44	1.30	.64	.68
15	1.81	.70	.67	45	1.67	.66	.60
16	1.64	.68	.55	46	2.06	.64	.52
17	2.01	.52	.55	47	1.92	.68	.59
18	2.31	.57	.57	48	1.51	.65	.57
19	2.10	.53	.55	49	1.99	.62	.44
20	1.99	.80	.57	50	1.70	.71	.65
21	1.74	.80	.54	51	1.77	.73	.57
22	2.00	.61	.51	52	1.56	.71	.64
23	2.17	.74	.52	53	1.55	.67	.62
24	2.23	.71	.58	54	1.73	.71	.55
25	2.26	.62	.62	55	2.67	.75	.54
26	2.08	.72	.67	56	1.96	.77	.56
27	1.49	.71	.73	57	1.87	.67	.59
28	1.95	.73	.73	58	1.86	.63	.51
29	1.70	.62	.46	59	1.76	.69	.59
30	2.00	.56	.42	60	1.53	.71	.57
				61	1.61	.73	.55
Madde Sayısı = 61							
Alfa = .97							

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışma grubuna, diğer ölçme araçlarıyla birlikte öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki durumlarına ilişkin veriler elde etmek için, araştırmacı tarafından hazırlanan “*kişisel bilgi formu*” verilmiştir (Ek:1). Bu formda, cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırmada yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı ile ilgili toplanan veriler yeterli sayıda olmadığı için bu değişkenler kategorik hale getirilmiştir. Son şekli ile yaş, '25-34' ve '35 ve üstü', görev yapılan sınıf ; '1-3' ve '4-5', öğrenci sayısı ; '20-30' ve '31 ve üzeri' olarak alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında şu işlemler yapılmıştır:

Veri toplamak amacı ile ölçme araçlarının uygulanabilmesi için Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden Kaymakamlık Makamı'na gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan Kaymakamlık onay belgeleri ile ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik anketlerin uygulanması konusunda izlenecek yöntem görüşülmüştür.

Buna göre ölçme araçlarının ilgili öğretmenlere dağıtılması ve toplanması işlemleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin güvenilir biçimde doldurulmasının sağlanması için öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacının çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenlerle yüz yüze iletişim kuramadığı okullarda ölçme araçlarının toplanması işlemleri okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın verileri 2005-2006 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Adana ili Ceyhan ilçesindeki resmi 24 ilköğretim okulunun birinci kademe sınıflarında görev yapan öğretmenlerin tamamına Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE), öğrencilerde problem davranışı algılama anketi ve kişisel bilgi formu (KBF) uygulanarak toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin istatistiksel analizleri SPSS 11.5 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Sürekli değişken olarak ölçülen problem davranışları algılama kategorik hale getirilmiştir. Bu işlem yapılırken, öğretmenlerin problem davranışları algılama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık, sivrilik değerleri bulunmuş ve bu puanların normal dağılıma uygun bir dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Problem davranışları algılama düzeyleri belirlenirken aritmetik ortalamadan 0.5 standart

sapma alt ve üst değerleri kesme noktası olarak belirlenmiştir. Böylece örneklemdaki öğretmenlerin Problem Davranışları Algılama (PDA) puanı 63-88 arasında olanlar Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük (PDADD), 89-136 arasında puanı olanlar Problem Davranışları Algılama Düzeyi Orta (PDADO) ve puanı 137-240 arasında olanlar Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek (PDADY) olan öğretmenler olarak adlandırılmıştır.

Analizlerde önce bağımsız değişkenlere göre oluşturulan alt grupların her bir alt ölçek puanı için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra gruplar arasında farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için *İki Faktörlü Varyans Analizi* tekniği kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda farklılığın kaynağını bulmak için *Scheffe-F* testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyi ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre tükenmişlik alt ölçek puanlarında farklılaşma olup olmadığına yönelik elde edilen bulgular, alt problemlere uygun olarak verilmiştir. Her bir analize yönelik önce grupların MTE'nin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri verilmiş, sonra da uygulanan varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

4. 1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Bulgular

Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyleri ve cinsiyete göre MTE alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

**Cinsiyet ve Problem Davranışları Algılama Düzeyine Göre Öğretmenlerin
MTE Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n”Değerleri**

Alt Ölçekler	Cinsiyet	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Duygusal Tükenme	Kadın	21	16.10	4.70	123	16.84	3.68	19	18.84	5.09	163	16.98	4.04
	Erkek	21	14.52	2.23	127	16.57	3.95	21	21.62	6.11	169	16.94	4.51
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	Kadın	21	5.67	1.32	123	6.33	1.72	19	7.00	3.14	163	6.33	1.91
	Erkek	21	5.48	0.98	127	6.26	1.28	21	9.62	4.82	169	6.58	2.34
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	Kadın	21	15.71	5.26	123	18.82	5.51	19	20.68	4.22	163	18.64	5.47
	Erkek	21	16.76	7.91	127	18.83	5.35	21	22.33	6.19	169	19.01	5.96
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin MTE'nin alt ölçeklerinden “*duygusal tükenme*” puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalama PDADY “*erkek*” öğretmenlere ($\bar{X}$ =21.62); en düşük puan ortalaması ise PDADD “*erkek*” öğretmenlere ($\bar{X}$ =14.52) ait olduğu görülmektedir.

“*Duyarsızlaşma*” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalamanın PDADY “*erkek*” öğretmenlere ($\bar{X}$ =9.62) ait olduğu; PDADD “*erkek*” öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =5.48) ise en düşük olduğu görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalama PDADY olan ve “*erkek*” öğretmenlere ($\bar{X}$ =22.33) ait olduğu; PDADD “*kadın*” öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =15.71) ise en düşük olduğu görülmektedir.

Cinsiyetleri ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3X2) iki değişkenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyetleri ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	557.79	2	278.90	16.93	.000
	Cinsiyet (B)	4.13	1	4.13	.25	.617
	AXB	107.03	2	23.52	3.25	.040
	Hata	5370.46	326	16.47		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	176.26	2	88.13	22.76	.000
	Cinsiyet (B)	26.23	1	26.23	6.77	.010
	AXB	64.54	2	32.27	8.33	.000
	Hata	1262.61	332	3.87		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	568.45	2	284.23	9.08	.000
	Cinsiyet (B)	34.73	1	34.71	1.11	.293
	AXB	29.01	2	14.51	.46	.630
	Hata	10210.46	326	31.32		
	Toplam	10827.21	331			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak MTE’nin “*duygusal tükenme*” alt ölçek puanlarının problem davranışları algılama düzeyi ($F=16.93$; $p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXcinsiyet ($F=3.25$; $p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ancak, cinsiyete ($F=.25$; $p>.05$) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu ve PDAD yükseldikçe puan ortalamalarının dolayısıyla *duygusal tükenme*’nin yükseldiği görülmektedir. Problem

davranışları algılama düzeyi ve cinsiyet etkileşimindeki farka bakıldığında farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Scheffe-F* testi uygulanmıştır. PDADY “kadın” öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=18.84$), PDADD “erkek” öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=14.52$) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, PDADY “erkek” öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=21.62$), PDADD “kadın” ($\bar{X}=16.10$) ve PDADD “erkek” ($\bar{X}=14.52$) öğretmenler ile PDADO “kadın” ($\bar{X}=16.84$) ve PDADO ($\bar{X}=16.57$) “erkek” öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı olarak “yüksek” olduğu görülmüştür. Görülüyor ki, problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayan “erkek” öğretmenler, problemi “düşük” ve “orta” düzeyde algılayanlar “kadın” ve “erkek” sınıf öğretmenlerinden daha fazla “duygusal tükenme” yaşamaktadırlar.

“Duyarsızlaşma” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyi ($F=22.76$; $p<.05$) , cinsiyet ($F=6.77$; $p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXcinsiyet ($F=8.33$; $p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu ve PDAD yükseldikçe puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Cinsiyete göre farkın kaynağına bakıldığında ise “erkek” öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=6.58$), “kadın” öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.33$) daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Problem davranışları algılama düzeyi ve cinsiyet etkileşimindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Scheffe-F* testi uygulanmıştır. PDADY “erkek” öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=9.62$), PDADY “kadın” öğretmenler ($\bar{X}=7.00$), PDADD “kadın” ($\bar{X}=5.67$) ve PDADD “erkek” ($\bar{X}=5.48$) öğretmenler ile PDADO “kadın” ($\bar{X}=6.33$) ve PDADO “erkek” ($\bar{X}=6.26$) öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi “duyarsızlaşma”, problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayan “erkek” öğretmenlerde; problemi “yüksek” düzeyde algılayan “kadın” öğretmenler ile problemi “düşük” ve “orta” düzeyde algılayan “kadın” ve “erkek” öğretmenlerden “daha fazla” görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyine ($F=9.08$; $p<.05$) göre anlamlı farklılık gözlenirken; cinsiyet ($F=1.11$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXcinsiyet ($F= .46$; $p>.05$) etkileşimine göre puanlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağı incelendiğinde tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. PDADY olanların puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.55$), PDADO ($\bar{X}=18.83$) ve PDADD ($\bar{X}=16.24$) olanların ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. “*Kişisel başarı*” alt ölçeğinde puan ortalamaları yükseldikçe “*kişisel başarı*” azalmaktadır. Buna göre, problem davranışları “düşük” düzeyde algılayan öğretmenler kendilerini, “orta” ve “yüksek” düzeyde algılayanlardan daha “*başarılı*” bulmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Yaşları ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Bulgular

Problem davranışları algılama düzeyleri düşük, orta ve yüksek öğretmenler, yaşlarına göre 25-34 yaş, 35 ve üzeri olarak iki grup şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyleri ve yaşlarına göre MTE alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Yaşlarına ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n”Değerleri

Alt Ölçekler	Yaş	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Duygusal Tükenme	25-34	11	14.73	2.76	111	16.84	3.48	22	19.18	4.85	144	17.03	3.80
	35 ve üstü	31	15.52	4.02	139	16.59	4.07	18	21.67	6.58	188	16.90	4.62
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	25-34	11	5.64	1.29	111	6.37	1.70	22	7.27	1.96	144	6.45	1.75
	35 ve üstü	31	5.55	1.12	139	6.24	1.34	18	9.72	5.80	188	6.46	2.40
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	25-34	11	17.73	5.80	111	19.92	5.04	22	21.18	4.76	144	19.94	5.08
	35 ve üstü	31	15.71	6.95	139	17.96	5.57	18	22.00	6.10	188	17.97	6.04
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Tablo 6’da görüldüğü gibi yaşlarına ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin MTE’nin alt ölçeklerinden “*duygusal tükenme*” puanlarında en yüksek aritmetik ortalamanın PDADY olan ve “35 ve üstü” yaşlardaki öğretmenlere ($\bar{X}$ =21.67) ait olduğu bulunmuştur. PDADD ve “25- 34” yaşlardaki öğretmenler ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X}$ =14.52) sahip oldukları görülmektedir.

“*Duyarsızlaşma*” puanlarına bakıldığında ortalamalarında en yüksek puan ortalaması PDADY ve yaşı “35 ve üstü” öğretmenlere ($\bar{X}$ =9.72) ait olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda en düşük puan ortalamalarının da PDADD ve yaşları “35- üstü” öğretmenlere ($\bar{X}$ =5.48) ait olduğu görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” puan açısından PDADY olan ve “35 ve üstü” yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksek ($\bar{X}$ =22.00) iken; PDADD ve yaşları “25-

34” olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=15.73$) ise en düşük olduğu görülmektedir.

Yaşları ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3X2) iki değişkenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Yaşları ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	599.06	2	299.53	18.06	.000
	Yaş (B)	38.09	1	38.09	2.30	.131
	AXB	66.88	2	33.44	2.02	.135
	Hata	5407.90	326	16.59		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	194.29	2	97.15	24.91	.000
	Yaş (B)	20.68	1	20.68	5.30	.022
	AXB	57.57	2	28.78	7.34	.001
	Hata	1271.22	326	3.90		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	435.29	2	217.64	7.12	.001
	Yaş (B)	41.58	1	41.58	1.36	.245
	AXB	67.36	2	33.68	1.10	.334
	Hata	9971.85	326	30.59		
	Toplam	10827.21	331			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak MTE’nin “*duygusal tükenme*” alt ölçek puanları, yaş ($F=2.30$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXyaş ($F=2.02$; $p>.05$) etkileşimine göre farklılaşmadığı ancak; problem davranışları algılama düzeyine ($F=18.06$; $p<.05$) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağı incelendiğinde tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. PDADY olanların

“*duygusal tükenme*” puanlarının ($\bar{X}=20.30$), PDADO ($\bar{X}=16.70$) ve PDADD ($\bar{X}=15.31$) olanların “*duygusal tükenme*” puanlarından “*daha fazla*” olduğu bulunmuştur.

“*Duyarsızlaşma*” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyi ($F=24.91$; $p>.05$), yaş ($F=5.30$; $p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXyaş ($F=7.34$; $p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Farklılığın kaynaklandığı grupları bulmak için *Scheffe-F* testi yapılmıştır. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında PDADY olanların “*duyarsızlaşma*” puanlarının ($\bar{X}=8.38$), PDADO ($\bar{X}=6.30$) ve PDADD ($\bar{X}=5.57$) olanların “*duyarsızlaşma*” puanlarından daha fazladır. Yaşa göre farkın kaynağına bakıldığında ise, “35 ve üstü” yaşlarda bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=6.46$), “25-34” yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.45$) daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla “35-üstü” yaşlardaki öğretmenler “25-34” yaşlardaki öğretmenlerden “*daha fazla duyarsızlaşma*” yaşamaktadır. Problem davranışları algılama düzeyi ve yaş etkileşimindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Scheffe-F* testi uygulanmıştır. PDADY ve “35 ve üstü” yaşlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=9.72$), PDADY “25-34” yaşlardaki öğretmenler ($\bar{X}=7.27$), PDADD “25-34” yaşlardaki ($\bar{X}=5.64$) ve PDADD “35 ve üstü” yaşlardaki ($\bar{X}=5.55$) öğretmenler ile PDADO “25-34” ($\bar{X}=6.37$) ve PDADO “35 ve üstü” ($\bar{X}=6.24$) öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi “*duyarsızlaşma*”, problem davranışları “*yüksek*” düzeyde algılayan “35 ve üstü” yaşlardaki öğretmenlerde “*en fazla*” görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” ölçek puanlarının varyans analizi sonuçları incelendiğinde de, problem davranışları algılama düzeyine ($F=7.12$; $p<.05$) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu; yaş ($F=1.36$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXyaş ($F=1.10$; $p>.05$) etkileşimine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. PDAD’ne göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında PDADY olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.55$), PDADO ($\bar{X}=18.83$) ve PDADD ($\bar{X}=16.24$) olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, “*Kişisel başarı*” alt ölçeğinde puan ortalamaları yükseldikçe

“*kişisel başarı*” azalmaktadır. Buna göre, problem davranışları “*yüksek*” düzeyde algılayan öğretmenler kendilerini, “*düşük*” ve “*orta*” düzeyde algılayan öğretmenlerden “*daha az başarılı*” bulmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Bulgular

Öğretmenlerin görev yaptığı sınıf ve problem davranışları algılama düzeylerine göre MTE’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Görev Yaptığı Sınıflarına ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n” Değerleri

Alt Ölçekler	Görev Yapılan Sınıf	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Duygusal Tükenme	1-2-3	24	15.21	3.74	150	16.59	3.74	27	20.59	5.51	201	16.97	4.27
	4-5	18	15.44	3.79	100	16.86	3.93	13	19.69	6.41	131	16.95	4.30
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	1-2-3	24	5.58	1.18	150	6.23	1.46	27	8.33	3.97	201	6.43	2.10
	4-5	18	5.56	1.15	100	6.40	1.58	13	8.46	5.01	131	6.49	2.22
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	1-2-3	24	17.13	6.52	150	18.70	5.24	27	22.33	5.23	201	19.00	5.56
	4-5	18	15.06	6.84	100	19.02	5.70	13	19.92	5.41	131	18.56	5.97
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Tablo 8’e bakıldığında görev yaptığı sınıf ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin MTE’nin alt ölçeklerinden “*duygusal tükenme*” puanlarında en yüksek aritmetik ortalama PDADY ve görev yaptığı sınıfı “1-2-3” olan öğretmenlere ($\bar{X}$ =20.59) ait iken; en düşük puan ortalaması PDADD ve görev yaptığı sınıfı “1-2-3” olan öğretmenlere ($\bar{X}$ =15.21) ait olduğu görülmektedir.

“*Duyarsızlaşma*” puanları açısından en yüksek aritmetik ortalama PDADY ve “4.-5.” sınıflarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=8.46$); en düşük aritmetik ortalama ise PDADD ve görev yaptığı sınıfı “4-5” olan öğretmenlere ($\bar{X}=5.56$) ait olduğu bulunmuştur.

“*Kişisel başarı*” alt ölçeğine ait puan ortalamalarında en yüksek puan ortalaması PDADY olan ve görev yaptığı sınıfı “1-2-3” olan öğretmenlere ($\bar{X}=22.33$) ait olduğu gözlenirken; en düşük puanlarının ise PDADD ve görev yaptığı sınıfı “4-5” olan öğretmenlere ($\bar{X}=15.06$) ait olduğu saptanmıştır.

Görev yaptığı sınıf ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3X2) iki değişkenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Görev Yaptığı Sınıfı ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE'nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	477.94	2	238.97	14.25	.000
	Görev Yapılan Sınıf (B)	.69	1	.69	.04	.839
	AXB	10.55	2	5.28	.32	.730
	Hata	5465.92	326	16.78		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	169.50	2	84.75	20.78	.000
	Görev Yapılan Sınıf (B)	.33	1	.33	.08	.777
	AXB	.36	2	.18	.04	.957
	Hata	1329.80	326	4.08		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	492.47	2	246.24	7.91	.000
	Görev Yapılan Sınıf (B)	75.94	1	75.94	2.44	.119
	AXB	94.34	2	47.17	1.51	.221
	Hata	10147.95	326	31.12		
	Toplam	10827.21	331			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarına bağlı olarak MTE’nin “*duygusal tükenme*” alt ölçek puanlarının problem davranışları algılama düzeyine ($F=14.25$; $p<.05$) göre farklılaştığı; görev yapılan sınıf ($F=.04$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXgörev yapılan sınıf ($F=.32$; $p>.05$) etkileşimine göre puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farkın yönüne bakıldığında PDADY olan ($\bar{X}=20.30$) öğretmenlerin puan ortalamalarının PDADD olanların ($\bar{X}=15.31$) puan ortalamalarından “*daha yüksek*” olduğu görülmektedir. Dolayısıyla PDADY olan öğretmenlerin PDADD öğretmenlere nazaran “*daha fazla*” “*duygusal tükenme*” yaşadığı saptanmıştır.

“*Duyarsızlaşma*” alt ölçek puanlarının, görev yapılan sınıf ($F=.08$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXgörev yapılan sınıf ($F=.04$; $p>.05$) etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine ($F=20.78$; $p<.05$) göre farklılık bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında tüm PDADY olanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=8.38$), PDADO olanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=6.30$) ve PDADD olanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=5.57$) olarak bulunmuştur. Grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu ve puan ortalamalarının yükseldikçe duyarsızlaşmanın da yükseldiği görülmektedir. Buna göre, problemi “*yüksek*” düzeyde algılayan öğretmenler “*düşük*” ve “*orta*” düzeyde algılayanlara göre “*daha fazla*” “*duyarsızlaşma*” göstermektedir.

“*Kişisel başarı*” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyine ($F=7.91$; $p<.05$) göre anlamlı farklılık gözlenirken; görev yapılan sınıf ($F=.119$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXgörev yapılan sınıf ($F=.221$; $p>.05$) etkileşimine göre puanlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Problem davranışları algılama düzeyine yönelik farkın kaynağına bakıldığında tüm grupların arasında anlamlı farklar olduğu ve algılanan problem davranış yükseldikçe puan ortalamalarının arttığı buna karşın “*kişisel başarı*”nın “*azaldığı*” görülmektedir. Buna göre, problem davranışları “*düşük*” düzeyde algılayan öğretmenler kendilerini, “*orta*” ve “*yüksek*” düzeyde algılayanlardan “*daha başarılı*” bulmaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Öğrenci Sayıları ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci sayıları ve problem davranışları algılama düzeylerine göre MTE’nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

**Öğrenci Sayıları ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre
Öğretmenlerin MTE'nin Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart
Sapma ve “n” Değerleri**

Alt Ölçekler	Öğrenci Sayısı	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Duygusal Tükenme	20-30	26	15.65	3.78	124	16.52	3.78	19	18.42	3.81	169	16.60	3.83
	31 ve üzeri	16	14.75	3.66	126	16.88	3.85	21	22.00	6.72	163	17.33	4.68
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	20-30	26	5.46	0.99	124	6.35	1.63	19	6.68	1.42	169	6.25	1.56
	31 ve üzeri	16	5.75	1.39	126	6.25	1.38	21	9.90	5.35	163	6.67	2.60
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	20-30	26	16.88	7.58	124	18.99	5.70	19	21.32	5.73	169	18.93	6.10
	31 ve üzeri	16	15.19	4.86	126	18.67	5.15	21	21.76	5.11	163	18.72	5.32
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Tablo 10 incelendiğinde, öğrenci sayısı ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin MTE'nin alt ölçeklerinden “*duygusal tükenme*” puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalama PDADY ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenlere ($\bar{X}=22.00$); en düşük puan ortalaması ise PDADD ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenlere ($\bar{X}=14.75$) ait olduğu görülmektedir.

“*Duyarsızlaşma*” puanlarına bakıldığında ortalamalarında en yüksek puan ortalaması PDADY ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenlere ($\bar{X}=9.90$) ait olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda en düşük puan ortalamalarının da PDADD ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “20-30” olan öğretmenlere ($\bar{X}=5.46$) ait olduğu görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” puanı açısından PDADY olan ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksek ($\bar{X}=21.76$) iken; PDADD ve öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=15.19$) ise “en düşük” olduğu görülmektedir.

Sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3X2) iki değişkenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrenci Sayıları ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	561.04	2	280.52	17.14	.000
	Öğrenci Sayısı (B)	42.54	1	42.54	2.60	.108
	AXB	114.38	2	57.19	3.50	.031
	Hata	5333.70	326	16.36		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	169.87	2	84.94	22.57	.000
	Öğrenci Sayısı (B)	53.48	1	53.48	14.21	.000
	AXB	94.93	2	47.47	12.61	.000
	Hata	1226.84	326	3.76		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	602.03	2	301.01	9.61	.000
	Öğrenci Sayısı (B)	11.44	1	11.44	.37	.546
	AXB	24.15	2	12.08	.39	.680
	Hata	10212.00	326	31.33		
	Toplam	10827.21	331			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin MTE’nin “*duygusal tükenme*” alt ölçek puanlarına ait varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, problem davranışları algılama düzeyine ($F=17.14; p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci

sayısı ($F=3.50$; $p<.05$) etkileşimine göre puanlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken, öğrenci sayısına ($F=2.60$; $p>.05$) göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu görülmektedir. Algılanan problem davranışların düzeyi yükseldikçe “*duygusal tükenme*” artmaktadır. Problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı etkileşimine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Scheffe-F* testi uygulanmıştır. Bulunan farka bakıldığında PDADY sınıfında “31 ve üzeri” öğrencisi olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=22.00$) PDADY sınıfında “20-30” öğrencisi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=18.42$), PDADD sınıfında “20-30” öğrencisi olan öğretmenler ($\bar{X}=15.65$) ve PDADD sınıfında “31 ve üzeri” öğrencisi olan öğretmenler ($\bar{X}=14.75$) ile PDADO sınıfında “20-30” öğrencisi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=16.52$) ve PDADO sınıfında “31 ve üzeri” öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=16.88$) aritmetik ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi “*duygusal tükenme*”, problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayan “31 ve üzeri” öğrencisi olan öğretmenlerde “*en fazla*” görülmektedir.

“*Duyarsızlaşma*” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyi ($F=22.57$; $p<.05$) , öğrenci sayısı ($F=14.21$; $p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı ($F=12.61$; $p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında PDADY olanların “*duyarsızlaşma*” puanlarının ortalaması ($\bar{X}=8.38$), PDADO ($\bar{X}=6.30$) ve PDADD ($\bar{X}=5.57$) olanların “*duyarsızlaşma*” puanlarının ortalamalarından “*daha fazla*”dır. Öğrenci sayısına göre farkın kaynağına bakıldığında ise, sınıfında “31 ve üzeri” öğrenci bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=6.67$), sınıfında “20-30” öğrenci bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.25$) daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenler, mevcudu “20-30” olan öğretmenlerden “*daha fazla*” “*duyarsızlaşma*” yaşamaktadır. Problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı etkileşimindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla *Scheffe-F* testi uygulanmıştır. PDADY ve “31 ve üzeri” öğrencisi bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=9.90$), PDADY “20-30” öğrencisi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=6.68$), PDADD “20-30”

öğrencisi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=5.46$) ve PDADD “31 ve üzeri” öğrencisi olan ($\bar{X}=5.75$) öğretmenler ile PDADO “20-30” ($\bar{X}=6.35$) ve PDADO “31 ve üzeri” ($\bar{X}=6.25$) öğrencisi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi “duyarsızlaşma”, problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayan sınıfta “31 ve üzeri” öğrencisi bulunan öğretmenlerde “en fazla” görülmektedir.

“Kişisel başarı” ölçek puanlarının varyans analizi sonuçları incelendiğinde de, problem davranışları algılama düzeyine ($F=9.61$; $p<.05$) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu; öğrenci sayısı ($F=.37$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı ($F=.39$; $p>.05$) etkileşimine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında PDADY olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.55$), PDADO ($\bar{X}=18.83$) ve PDADD ($\bar{X}=16.24$) olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. “Kişisel başarı” alt ölçeğinde ise puan ortalamaları yükseldikçe “kişisel başarı” azalmaktadır. Buna göre, öğretmenlerden problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayanlar kendilerini, “düşük” ve “orta” düzeyde algılayan öğretmenlerden “daha az başarılı” bulmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlere göre yorumlanıp tartışılmıştır.

5.1. Problem Davranışları Algılama Düzeyine Göre Bulguların Yorumu

Problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” alt ölçek puanlarının her üçünde de farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyi yükseldikçe “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” alt ölçek puanlarında da artış olduğu görülmektedir. Bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Sınıflarda her öğrencinin; kişilik özellikleri, derse yönelik tutumları, ders çalışma yöntemleri, dersi dinleme alışkanlıkları ve aileden getirdikleri kültürel birikimler farklılık gösterir. Dolayısıyla farklı koşullarda yetişen öğrenciler sınıfta da farklı davranışlarda bulunurlar. Sınıfta öğrenme çabası içerisinde bulunan öğrenciler yanında dersle ilgisiz, arkadaşlarının dikkatini dağıtan, dersi kaynatmaya çalışan, etkinliklere katılmayan, yaramazlık yaparak ilgi çekmeye çalışan öğrenciler olabilir. Bu çok çeşitli öğrenci problemleriyle baş edebilen öğretmenlerin; sınıf yönetiminde etkili, zamanını en verimli biçimde kullanan, öğrencilerinin derse etkin katılımını sağlayan, grup çalışmasını uygulayan, istenmeyen davranışlara karşı anında ve doğrudan müdahale yöntemini kullanan aynı zamanda; hoşgörülü, demokratik, mutlu, saygılı, sırdaş, ana-baba, olumlu model olan öğretmenler olması düşünülebilir.

Problem davranışları algılama düzeyi ile cinsiyet ortak etkisine bakıldığında “*duygusal tükenme*” ve “*duyarsızlaşma*” boyutlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Problem davranışları *düşük* ve *orta* düzeyde algılayan öğretmenlerden, *kadın* öğretmenlerin; buna karşın problem davranışları *yüksek* düzeyde algılayan öğretmenlerden de *erkek* öğretmenlerin daha fazla “*duygusal tükenme*” ve “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları bulunmuştur. Bu durumun olası nedeni günümüz koşullarında erkeklerin aile içindeki çocuk bakımı ve yetiştirilmesi konusundaki

rollerinde yaşanan değişiklikten kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerini de kendi çocukları yerine koyan sınıf öğretmenleri öğrencilerinin başarısızlıkları, sınıfta sergiledikleri problem davranışlardan kendilerini sorumlu tutuyor olabilirler. Bu durum neticesinde de daha fazla “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” yaşıyor olabilirler.

Problem davranışı algılama düzeyi ile yaşın ortak etkisine göre bulgular incelendiğinde, “*duyarsızlaşma*” puanlarında farklılaşma olduğu gözlenmiştir. “35 ve üzeri” yaşlarda bulunup problem davranışları yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin, “25-34” yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmüştür. Değişen müfredat gereği okullardaki çalışma koşullarının ağırlaşması, kağıt evrakla aşırı çalışma yükü, sürekli kendini yenileme gereksinimi, ekonomik sorunlar, mesleki beklentilerde yaşanan hayal kırıklıkları, kişisel hedeflere ulaşamama nedenleriyle sınıf öğretmenlerinin, ilerleyen yaşlarda mesleki deneyimleri olmasına rağmen “duyarsızlaşma” boyutunda tükenmişliği daha fazla yaşadıkları ifade edilebilir.

Problem davranışları algılama düzeyi ile öğrenci sayısı ortak etkisine göre elde edilen bulgular incelendiğinde de, “*duyarsızlaşma*” ve “*duygusal tükenme*” alt ölçeklerinde farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan ve problem davranışları *yüksek* düzeyde algılayan öğretmenlerin, “20-30” öğrencisi olan öğretmenlerden daha fazla “*duyarsızlaşma*” ve “*duygusal tükenme*” yaşadıkları bulunmuştur. Kalabalık sınıf ortamında öğrencilerin sınıf kurallarına uyumu, derse güdülenmesi ve katılımın sağlanması, öğrenci merkezli öğretim yapılması güç olacağı düşünülebilir. Tüm bu olumsuzlukların bir araya gelmesiyle kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim yapan öğretmenler öğrencilerine kaba, ilgisiz ve mesafeli davranışlar gösterebilir ve zamanla hizmet verdiği bireylere karşı “*duyarsızlaşma*” ve “*duygusal tükenme*” yaşıyor olabilirler.

5.2. Cinsiyete Göre Bulguların Yorumu

Cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçları; “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” alt ölçek puanları açısından “*kadın*” sınıf öğretmenleri ile “*erkek*” sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. “*Duyarsızlaşma*” şeklindeki tükenmişlik açısından ise, “*kadın*” sınıf öğretmenleri ile “*erkek*” sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve bu farkın “*erkek*”

öğretmenlerde daha fazla olduğunu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Girgin, 1995; Ok, 2002).

Literatür bulguları incelendiğinde, tükenmişlik puanları ile cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar olduğu da görülmektedir. Değişik meslek gruplarında da olsa bayanların erkeklerden daha fazla “*duygusal tükenme*” yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Ergin, 1992; Baysal, 1995; Özer ve Gökçakan, 1999; Ok, 2002). Buna karşın erkeklerin daha fazla “*duygusal tükenme*” yaşadıklarını gösteren araştırma bulguları da vardır (Tümekaya, 1996). Murat (2000), erkek ve kadın öğretmenler arasında “duyarsızlaşma” açısından bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

“*Kişisel başarı’ya*” cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin kadınlara göre kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanırken (Murat, 2000; Ok,2002); erkek ve kadınların kişisel başarı açısından farklılaşmadığını belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Girgin, 1995; Baysal, 1995). Bazı araştırma sonuçlarına göre de cinsiyet ile tükenmişlik ölçeğinin her üç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı rapor edilmiştir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Kırılmaz ve ark., 2003; Gündüz, 2004; Oruç, 2007).

Kurum içerisinde öğrenciler, öğrenci velileri, idari personel veya meslektaşlar arasında çeşitli problemler yaşanabilir. Bu durumda da erkek öğretmenler yapıları gereği birbirleriyle daha az iletişimde bulunmaları, problemlerini paylaşmamaları, arkadaşlarından veya idari personelden yardım talebinde bulunmamaları, başka bir ifadeyle mesleki sorunların üstesinden kendi kendilerine gelmeye çalışmaları nedeniyle yıpranıyor olabilirler.

Erkekler, günümüzde de olsa hala geleneksel bakış açısıyla yetiştiriliyorlar. Ancak, kadınların çalışma hayatına girmesiyle toplumumuzda erkek ve kadın rollerinde değişiklikler yaşanıyor olabilir. Çocuk bakımı, ev işleri ve çalışma faaliyetlerini eşleriyle birlikte yaptıkları için erkekler, hem eşlerini daha iyi anlıyor hem de gerek fiziksel gerekse duygusal olarak daha fazla yıpranıyor olabilirler. Toplumumuzdaki yaygın bir düşünce olan, erkek kadından daha fazla ücret alarak çalışmalıdır anlayışının günümüz koşullarında karı-koca öğretmen olarak çalışan çiftler için geçerli olmadığı söylenebilir. Öğretmen ücretlerinin düşük olması, yaşam şartlarının zorluğu ...v.b.

nedenler de göz önüne alındığında erkekler, içinde bulundukları durumu daha ağır biçimde algılıyor ve duygusal olarak yıkıma uğruyor olabilirler.

5.3. Yaşa Göre Bulguların Yorumu

Yaşa göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, tükenmişliğin “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. “*Duyarsızlaşma*” puanlarına baktığımızda ise, “25-34” yaşları arasında bulunan öğretmenlerin “35 ve üstü” yaşlarda olan öğretmenlerden daha az “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Öğretmenlikte yaşın artmasıyla birlikte tükenmişliğin azaldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Girgin,1995; Baysal, 1995; Tümkiye,1996; Çimen, 2007). Yaşın tükenmişlik düzeyini etkilemediği yönünde araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Kırılmaz ve ark. ,2003; Oruç, 2007)

Öğretmenler genç yaşlarda tükenmişlik yaşadıklarında başka bir mesleğe yönelebilmektedirler. Ancak ilerleyen yaşlarda öğretmenlerin, çocuklarının büyümesiyle artan eğitim-öğretim masrafları nedeniyle böyle bir riski göze alamadıklarını söyleyebiliriz. Orta yaş ve üstü öğretmenler; eğitim politikası reformları ve sık yeniden yapılanma, müfredattaki gelişmelere adapte olamama, moral ve dayanışma yetersizliği, yetersiz ve güncel olmayan eğitim araç gereçleriyle ders yapma v.b. nedenlerden kaynaklanan bazı hayal kırıklıkları yaşayabilmekte ve zamanla çevresine soğuk ve kayıtsız tarzda yaklaşabilmektedir.

Öğretmenler yaşadığı tükenmişlik nedeniyle öğrencilerle yapıcı iletişim kurmak; mutlu, neşe kaynağı öğretmen özellikleri göstermek yerine engelleyici ve zedeleyici; mutsuz, şüpheli, sürekli bağırarak ve tedirginlik gösteren olumsuz öğretmen özellikleri gösterecekleri düşünülebilir. İlerleyen yaşla birlikte öğretmenlerde işi savaşturma, sağlık sorunlarında artış ve günü kurtarma düşüncesinin belirmesiyle öğrencilerine, meslektaşlarına, aile bireylerine karşı duyarsızlaşarak tükenmişliklerinin artacağı söylenebilir.

5.4. Görev Yapılan Sınıfa Göre Bulguların Yorumu

Tükenmişlik ile görev yapılan sınıf değişkenine ilişkin araştırma bulgularına göre, “*duygusal tükenme*” puanları açısından, “4-5”i okutan sınıf öğretmenlerinin “1-2-3”ü okutan sınıf öğretmenlerine göre daha az “*duygusal tükenme*” gösterdikleri ve “*kişisel başarı*”larının da daha düşük olduğu ; “*duyarsızlaşma*” puanı en az ve “*kişisel başarı*” puanı en fazla olan öğretmenler “1-2-3”ü okutan sınıf öğretmenleri olarak bulunsa da, elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı çıkmasa da, “4-5”i okutan öğretmenlerin daha az “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” göstermeleri önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ders veren sınıf öğretmenlerin daha az tükenmiş olmalarının eğitim-öğretimin ilk yıllarında öğrencilerine kazandırmış olduğu etkili sınıf yönetimine ilişkin girişimlerinin ve uygulamalarının etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Sınıf öğretmenleri 1.sınıftan aldıkları öğrencileri 5.sınıfa kadar kendisi okutmaktadırlar. İlk yıllarda öğrencilere yönelik beklentilerini açıklık ve karalılıkla kazandıran öğretmenlerin ilerleyen yıllarda yapmaları gerekenin, izledikleri sınıf yönetimi stratejilerini mevcut ortam ve koşulları dikkate alıp güncelleyerek uygulamak olduğu düşünülebilir. İlköğretim öğrencileri için öğretmenlerinin görüşleri ve memnuniyeti her şeyden daha önemli olduğu için bu öğrencileri kontrol etmenin ve istenmeyen davranışlardan uzak tutmanın daha da kolaylaştığı söylenebilir. 4. ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerin “*kişisel başarı*”larının daha az görülmesinin olası nedeni, günümüz koşullarında öğrenciler arasında görülen şiddet olayları olabilir. Öğretmenler, ebeveynlerden ve toplumdan gelen çocukların terbiyesinde daha büyük bir rol almaları konusunda büyük baskı altında olabilirler. Sadece rehber öğretmenlerden değil, sınıf öğretmenlerinde de danışmanlık ve yardımda bulunmaları isteniyor olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin stres ve gerginlik içinde bulunduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin tüm bu zorluklar içerisinde çalışıyor olmasının, öğretmenlerin “*kişisel başarı*”larında azalma yaşamalarına etken olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan, çocukların aileden sonra ilk kez karşılaştığı sosyal kurumun okul olduğu düşünülürse; 1.-2. ve 3. sınıfı okutan öğretmenlerin öğrencilerinin henüz küçük yaşlarda olmaları, uslu, öğretmenin beklentilerini birebir yerine getirmeye çalışan bireyler olmaları bu sınıfları okutan öğretmenlere avantaj kazandırabilmektedir. Dolayısıyla “1-2-3”ü okutan öğretmenlerin “*duyarsızlaşma*” puanlarının düşük olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, bu sınıfları okutan öğretmenlerin “*kişisel başarı*”larının yüksek düzeyde olması da öğretmenlerin kişisel hırs ve beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir.

5.5. Öğrenci Sayısına Göre Bulguların Yorumu

Öğrenci sayısına göre tükenmişliğin “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı; “*duyarsızlaşma*” şeklindeki boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Buna göre, sınıfında “20-30” öğrencisi bulunan öğretmenlerin “31 ve üzeri” öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinden daha az “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmektedir. Girgin (1995), Baysal (1995), Kırılmaz ve ark. (2003), araştırmalarında öğretmenlerde yaşanan tükenmişliğin öğrenci sayısına bağlı olmadığını belirtmişlerdir. Gündüz (2004) ise çalışmasında, öğrenci sayısı açısından öğretmenlerin “*duyarsızlaşma*” puanları arasında farklılık görülmediğini ancak; öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerde “*duygusal tükenme*”nin arttığını ve “*kişisel başarı*”nın da azaldığını bildirmiştir.

İlköğretimin 1. kademesinde öğrenci sayısının az tutulmasında fayda olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmenler, çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniğinden faydalanabilir. Öğretmenler ve öğrenciler sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda kendilerini daha rahat hissederler. Böylece öğretmenler öğrencilerine daha kolay ulaşabilir, öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılımını daha yüksek düzeyde sağlayabilir, öğrencilerinin gelişimlerini kolaylıkla izleyebilirler. Öğrenciler de yakınlık kurduğu, kendisine değer veren, dostça davranıp şefkat gösteren bir öğretmenin sınıfında kendilerini daha mutlu hissedecektir.

Öğrenci sayısı az olan öğretmenler kalabalık öğrencisi bulunan öğretmenlere göre, daha etkili eğitim-öğretim yaparlar. Sınıfların kalabalık olması ise, değişik disiplin sorunlarının doğmasına neden olabilir. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkati başka noktalara kayabilir. Öğretmenler sınıf içinde her öğrenciyle ilgilenemeyeceğinden elinden gelenin en iyisini vermeye çalışırken zorlanma yaşıyor, fiziksel veya duygusal olarak tükenme hissediyor olabilirler.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve konuyla ilgili uygulamalar ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyleri ve bazı demografik faktörlere göre tükenmişlik boyutlarının incelenmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Problem davranışı algılama düzeyine göre öğretmenlerin tükenmişlik alt ölçeğinin “*Duygusal Tükenme*”, “*Duyarsızlaşma*” ve “*Kişisel Başarı*” boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

2. Cinsiyet, yaş ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre bakıldığında da tükenmişliğin alt ölçeklerinden sadece “*duyarsızlaşma*” boyutunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre, “*erkek*” öğretmenlerde; yaşa göre, “*35 ve üstü*” yaşlarda olanlarda; öğrenci sayısına göre, sınıfında “*31 ve üzeri*” öğrencisi bulunan öğretmenlerde daha fazla “*duyarsızlaşma*” bulunmuştur.

3. Yaş ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşimine bakıldığında sadece “*Duyarsızlaşma*” alt ölçeğinde farkın olduğu; “*Duygusal Tükenme*” ve “*Kişisel Başarı*” alt ölçeklerinde anlamlı farkın bulunmadığı görülmüştür.

4. Cinsiyet ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşiminde ise “*Duygusal Tükenme*” ve “*Duyarsızlaşma*” boyutlarında fark bulunurken, “*Kişisel Başarı*” boyutunda anlamlı farklılığın bulunmadığı saptanmıştır.

5. Görev yapılan sınıf ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşimine bakıldığında da “*Duygusal Tükenme*” ve “*Duyarsızlaşma*” alt ölçeklerinde farklılık olduğu; “*Kişisel Başarı*” alt ölçeğinde anlamlı farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir.

6. Cinsiyete göre bakıldığında, tükenmişliğin “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” alt ölçek puanları açısından “*kadın*” sınıf öğretmenleri ile “*erkek*” sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark çıkmazken; “*duyarsızlaşma*” şeklindeki tükenmişlik puanları “*erkek*” öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

7. Tükenmişlik yaşa göre incelendiğinde, öğretmenlerin “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken; “*duyarsızlaşma*” puanlarına baktığımızda, “25-34” yaşları arasında bulunan öğretmenlerin “35 ve üstü” yaşlarda olan öğretmenlerden daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

8. Tükenmişlik ile görev yapılan sınıf değişkenine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, “4-5”i okutan sınıf öğretmenlerinin daha az “*duygusal tükenme*” yaşadıkları ve “*kişisel başarı*”larının da düşük olduğu görülmüştür. “1-2-3”ü okutan sınıf öğretmenlerinin de “*duyarsızlaşma*”yı en az yaşayan; buna karşın “*kişisel başarı*”sı daha fazla olan öğretmenler olarak bulunsu da, elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

9. Öğretmenlerde tükenmişlik öğrenci sayısına göre ele alındığında, tükenmişliğin “*duygusal tükenme*” ve “*kişisel başarı*” alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı; “*duyarsızlaşma*” şeklindeki boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Buna göre, sınıfında “20-30” öğrencisi bulunan öğretmenlerin “31 ve üzeri” öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinden daha az “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmüştür.

6.2. Öneriler

Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak ve yorumlara dayanılarak uygulamalar ile daha sonra konuyla ilgili çalışmalar yapacak olan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına bakılarak orta yaş grubunda bulunan öğretmenlerde daha fazla tükenmişlik görüldüğü için, öğretmenlere çağın gereği de göz önüne alınarak bu mesleğin riskleri ile öğrencilerde görülen problem davranışlar ve bu sorunlarla baş etme yolları konusunda konferanslar verilebilir. Aynı zamanda etkili sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin stres faktörleri, öğretmenlerde görülen tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve başa çıkma yolları konularında hizmet içi eğitim kursları, seminerler düzenlenebilir.

2. İlköğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlar sadece öğrencilere değil, sınıf öğretmenlerine de etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmalıdır.

3. Öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeylerinin ele alındığı bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin etkili eğitim-öğretim yapmalarına engel teşkil eden sınıflardaki öğrenci sayısı en aza indirilmelidir. Sınıfların kalabalık olması değişik disiplin sorunlarının doğmasına neden olmaktadır. Öğretmenler de kalabalık sınıflarda her öğrenciyle rahatça ilgilenemeyeceğinden öğrencilere karşı olumsuz davranışlar sergilemektedirler. Az sayıda öğrenciyle eğitim-öğretim yapan öğretmenlerde öğrencilere yönelik tutumlar açısından tükenmişliğin azaldığı görülmektedir.

4. Tükenmişlik ve yaşa ilişkin bulgular dikkate alınarak, daha deneyimli öğretmenlerin yaşadıkları duyarsızlaşmayı azaltmak için öğretmenler ilgi alanlarına göre çeşitli sportif faaliyetlere, sosyal aktivitelere yönlendirilmelidir. Öğretmenler diğer mesleklerde çalışanlara göre düşük maaş almaktadır. Uygulan bütçe kesintileri de bu durumun üzerine eklenince öğretmenler ağır bir mali yükün altında kalmakta ve mesleklerinin değerli bir meslek olmadığı duygusunu yaşamaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin bir an önce ekonomik durumlarının iyileştirilmesi yararlı olacaktır.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Adana ili Ceyhan ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında görevli 1. kademe öğretmenleriyle sınırlıdır. Aynı araştırma ilköğretimin 2. kademesinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu evrende yapılarak bulunan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

2. Benzer araştırmalar başka bölgeler, özel okullar ve okul yöneticileri üzerinde yapılabilir.

3. Bu araştırmada kullanılan “ğrencilerde problem davranışları algılama anketi” diğerk araştırmalara kolaylık sağlaması bakımından ölçeğe dönüştürülebilir.

4. Tükenmişlik konusunda nitel araştırmalar yapılarak nicel araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

5. İlköğretim 2. kademe ğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve baş etme yöntemleri araştırılabilir.

6. Sınıfında problem davranışların sıklıkla yaşayan öğretmenlerin, ğrencilerinin sınıf başarıları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2002), *Sınıf Yönetimi (1.Baskı)*, , Z.Kaya (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Ağaoğlu, E. (2002), *Sınıf Yönetimi (1.Baskı)*, Z.Kaya (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001), *Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksu, Ü. (1999), “Sınıf öğretmenlerinin disiplin problemlerine yönelik sınıf yönetimi yöntemleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ataman, A. (2000), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, L. Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Atıcı, M. (1999). “İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Leicester Üniversitesi, Leicester, UK.
- Aydın, A. (2000), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık Reklam San. Tic. Ltd. Şti.
- Balcı, A. (2000), *Öğretim Elemanının İş Stresi Kuram ve Uygulama*, Nobel Yayınevi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002), *Stres ve Başa Çıkma Yolları (21.Basım)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Baysal, A. (1995), “Lise ve dengi okul öğretmenlerindeki tükenmişliğe etki eden faktörler”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Başar, Z. (1999), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, İ.E. (1999), *Eğitime Giriş (4.Baskı)*, Ankara: Umut Yayımlar-Dağıtım.
- Binbaşioğlu, C. (1988), *Eğitime Giriş*, Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- Belecastro, P. A. (1982), “Burnout and its relationship to teachers somatic complaints and illnesses”, *Psychological Reports*, c. 50, ss. 1045-1046.
- Cardinell, C.F. (1981), “Mid-life professional crises: two hypotheses”, *The Annual Meeting of The National Conference of Professors of Educational Administration*, Seattle, WA.
- Cherniss, C. (1988), “Observerd supervisory behaviour and tecaher burnout in special education”, *Exceptional Children*, c.54, ss. 449-454.
- Celep, C. (2000), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T.W. (1993), “A review and an integration of research on job burnout”, *Academy of Management Review*, c.18, N.4, ss.621-656.
- Çam-Kırlangıç, M.O. (1995), *Tükenmişlik*, Saray Medikal Yayıncılık.
- Çimen, S. (2007), “İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları”, *Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Demirel, Ö. (2000), *Öğretme Sanatı (2.Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, S. (2000), “Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı değişkenlerin

incelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Ergin, C. (1992), “Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması”, *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, s.143-154, Ankara.

Ergun, M., Çevik İ., Ergezer, B. ve Özdaş, A. (1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (1.Baskı)*, Ankara: Ocak Yayınları.

Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002), “Burnout and self-efficacy: a study on teachers’ beliefs when implementing an innovative educational system in Nedherlands”, *British Journal of Educational Psychology*, c.72, N.2, ss.227-244.

Freudenberger, H. L. ve Richelson, G. (1994), “Tükenmeye rağmen nasıl yaşanabilir?”, N. Şahin (Ed.), *Stresle Başa Çıkma*, ss. 64-67, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları-2.

Friedman, I. A. (1991), “High- and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout”, *Journal Of Educational Research*, c.84, N.6, ss.325-333.

Friedman, I. A. (1995), “Student behavior patterns contributing to teacher burnout”, *Journal Of Educational Research*, c.88, N.5, ss.281-289.

Gençer, A. (2002), “Öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Girgin, G. (1995), “İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gökçakan, Z ve Özer, R. (1999), *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik (1.Basım)*, Rize: Vatan Matbaacılık, Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları No: 9.
- Gökçe, E. (1999), “İlköğretim öğretmenlerinin yeterlilikleri”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, A. (2004), *Öğretmen Sorunları Araştırması*, Ankara: Uyum Ajans.
- Gündüz, B. (2004), “Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneri, O.Y. ve Özdemir, Y. (2003), “Sınıf yönetiminde özyeterliliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolü”, *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Gürkan, T. (1994), “İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki”, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 2.Cilt. 28-30 Nisan, ss.707-715, Ç.Ü. Basımevi, Adana.
- Hock, R. (1988), “Professional burnout among public school teachers”, *Public Personnel Management*, c.17, N. 2, ss. 12-16.
- Izgar, H. (2000), “Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İpşir, D. (2003), *Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini*, http://www.3dem.net/sanal_dergi/akademik/akademik.asp?id=26164 (13.07.2005).

- Kalkan, M. (1996), “Lise öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğiliminin tükenmişlik ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(13. Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003), “İlköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu”, *İlköğretim-Online*, 2(1), ss.2-9, <http://www.ilkogretim-online.org.tr> (17.09.2007).
- Korkmaz, İ. (2002), *Sınıf Yönetimi (1.Baskı)*, Z.Kaya (Ed.), Ankara: Öğreti-Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Köktaş Kılbaş, Ş. (2003), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Kitabevi, Adana.
- Küçükahmet, L. (1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (2.Basım)*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Little&Little, Laniti (2007), “Teachers’ use of classroom management procedures united states and greece: a cross-cultural comparison”, *School Psychology International*, c. 28, N. 1, ss. 53-62.
- Maslach, C. ve Jackson S.E. (1981), “The measurement of experienced burnout”, *Journal of Occupational Behaviour*, c. 2, N. 2, ss. 99-113.
- Maslach, C. (1981), “Burnout: A social psychological analysis” (Ed: J.W. Jones), *The Bunout Syndrome*, Pask Ridge I: London House Press, 30-49.
- Maslach, C. (1982), *Burnout: The Cost of Caring*, New Jersey, Pretice-Hall.
- Maslach, C. ve Jackson S.E. (1986), *Maslach Burnout Inventory Manua*, Palo Alto, Ca: Consulting Psychologist Press.

- Maslach, C., Schaufeli W.B. ve Leiter M.P. (2001), "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, c. 52, ss. 397-422.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1995), *Madde 43*, ME Basımevi, Ankara.
- Moore, K.D. (1998), *Teaching Skills*, Çeviren: Nizamettin Kaya, Editör: Ersin Altıntaş, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Murat, M. (2000), "Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Mursal, E. (2005), "İlköğretim 1. kademe 5.sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- Ok, S. (2002), "Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu, rol çatışması, rol belirsizliği ve bazı bireysel özelliklere göre incelenmesi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oruç, S. (2007), "Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Özen, Y. (2001), *Yaşamı ve Bilgiyi Değerli Kılma Adına : İlköğretimde İletişim (Sınıfta Yönetim)*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özyürek, M. (1996), *Sınıfta Davranış Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pullis, M. (1992), "Analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects and strategies for coping", *Behavioral Disorders*, c. 17, N. 3, ss. 191-201.

- Sadık, F. (2000), “İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem ve davranışlar”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2006), “İlköğretim okullarındaki istenmeyen bazı öğrenci davranışları ve baş etme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre incelenmesi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Selçuk, Z. (1996), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Shirom, A. (1989), “Burnout in work organizations”, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*:25-48, New York.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu N. (1996), “Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, c.11, N.36, ss.44-60.
- Sultana, G. (1996), Special Education Teachers Attrition in Kentucky and Its, Reports Research (143) , Test for Questionnaires (160), Speeches or Meeting Papers (150), US: Kentucky.
- Sünbül, A. M. (2001), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (1.Baskı)*, Z. Kaya- Ö.Demirel (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Tekışık, H.H. (2003), “Sınıf Yönetimi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Eylül, Sayı: 301, Yıl:28,<http://www.cagdasegitim.org/?set=aylik&durum=makale&id=1&sorgu=200309> (13.07.2005).
- Temiz, Y. (2001), *“Öğretmenlik, Eğitim, Aydınlanma”*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Tertemiz, N. (2000), *Sınıf Yönetimi*, Editör: L. Küçükahmet, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Tümekaya, S. (1994), “Öğretmenlerde tükenmişlik ve bunu gidermeye yönelik çalışmalar”, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1.Cilt, ss. 263-268, Adana: Ç.Ü. Basımevi.
- Tümekaya, S. (1996), “Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları”, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümekaya, S. (2005), “Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz 2005, Sayı 44, ss. 549-568.
- Türk, A. (2004), “Öğretmenlerde Tükenmişlik”, *Eğitimcilerin Dünyası*, [http:// egitim1.sitemynet.com/sakarya/tuk1.htm](http://egitim1.sitemynet.com/sakarya/tuk1.htm) (13.07.2005)
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (1992), İstanbul: Milliyet Basımevi.
- Türnüklü, A. (1999), “Türkiye ve İngiltere’deki ilkokullarda sınıf yönetimi”, Doktora tezi, Leicester: Leicester Üniversitesi, U.K.
- Türnüklü, A. (2001), *İlkokullarda Sınıf Yönetimi*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aturnuklu.html (13.07.2005).
- Unterbrink, Hack, Pfeifer ve diğ. (2007), “Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers”, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, C.80, N. 5, ss. 433-441.
- Veenman, S. (1984), “Perceived problems of beginning teachers”, *Review of Educational Research*, c.54, N.2, ss.167-184.
- Yalın, A., Levent, B., Eroğlu, Ç., Cerrah, N. ve Sundur, T. (2004), *Öğretmen El Kitabı*, Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- Yavuzer, H. (1997), *Çocuk Psikolojisi (14. Basım)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2000), *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, F. (1996), “Banka çalışanlarının iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, B. (2004), “Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi”, *Sınıf Yönetimi (1.Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

EKLER

EK:1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenim,

Bu çalışma, öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları durumları değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada veri toplamak üzere doldurmanız için üç farklı liste sunulmaktadır. Listelerde yer alan maddelerde doğru-yanlış cevaplar söz konusu değildir. Sizden, her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak, kendinize uygun bulduğunuz seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. İsim yazmanız gerekli değildir. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Yardımcı olduğunuz ve içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Görev yaptığınız okul:.....

1- Cinsiyetiniz ?

() K () E

2- Yaşınız?

() a. 20-24	() e. 40-44
() b. 25-29	() f. 45-50
() c. 30-34	() g. 50 ve üzeri
() d. 35-39	

3- Görev yaptığınız sınıf ?

() a. 1
 () b. 2
 () c. 3
 () d. 4
 () e. 5

4- Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı ?

() a. 20-30
 () b. 31-40
 () c. 41-50
 () d. 51-60
 () e. 61-üzeri

EK: 2**ÖĞRENCİLERDE PROBLEM DAVRANIŞLARI ALGILAMA ANKETİ**

Aşağıda öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri ve öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri öğrenci davranışları verilmiştir. Siz bu öğrenci davranışlarını sınıf içerisinde “**hangi** sıklıkta” gözlemlemektesiniz? Cevabınızı “**Hiç**”, “**Ara sıra**”, “**Genellikle**”, “**Her zaman**” seçeneklerinden size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek ya da yemek)	()	()	()	()
2. Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	()	()	()	()
3. Sırayı ileri geri oynatmak	()	()	()	()
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	()	()	()	()
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	()	()	()	()
6. Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	()	()	()	()
7. Verilen görevleri yapmamak	()	()	()	()
8. Derse geç gelmek	()	()	()	()
9. Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	()	()	()	()
10. Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karışarak rahatsız etmek	()	()	()	()
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	()	()	()	()
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	()	()	()	()
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	()	()	()	()
14. Arkadaşlarına kafa tutmak ve saygısız konuşmak	()	()	()	()
15. Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	()	()	()	()
16. Pencereden dışarıyı seyretmek	()	()	()	()

	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	()	()	()	()
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	()	()	()	()
19. Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	()	()	()	()
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	()	()	()	()
21. Kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek	()	()	()	()
22. Sırasında düzgün oturmamak	()	()	()	()
23. Ders araç ve gereçlerini temiz kullanmamak	()	()	()	()
24. Ders araç ve gereçlerinin eksik olması	()	()	()	()
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	()	()	()	()
26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	()	()	()	()
27. Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	()	()	()	()
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan tavırlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak tırmalamak, ısırarak, tekme atmak vb.)	()	()	()	()
29. Öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak	()	()	()	()
30. Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	()	()	()	()
31. Utangaçlık	()	()	()	()
32. Sırayı karalamak, çizmek	()	()	()	()
33. Sıra ya da sandalyelerin üzerine çıkmak	()	()	()	()
34. Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	()	()	()	()
35. Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	()	()	()	()
36. Çekingenlik	()	()	()	()
37. Yalan söylemek	()	()	()	()
38. Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	()	()	()	()
39. Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	()	()	()	()
40. Sorumluluk almayı istememek	()	()	()	()
41. Yerinde sessizce oturmak	()	()	()	()
42. İzin almadan yerinden kalkmak, dolaşmak	()	()	()	()

	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak ve sağa sola bakınmak	()	()	()	()
44. Hırsızlık	()	()	()	()
45. Ağlamak	()	()	()	()
46. Kıskançlık	()	()	()	()
47. Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	()	()	()	()
48. Sınav sırasında kopya çekmek	()	()	()	()
49. Komiklik yapmak (soytarılık, şaklabanlık vb.)	()	()	()	()
50. Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar göstermek (düşmanlık, gerilim ve birbirini desteklememek, vb.)	()	()	()	()
51. Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, onlarda kusur bulmak	()	()	()	()
52. Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi davranmaya zorlamak	()	()	()	()
53. Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak veya taklit etmek	()	()	()	()
54. Kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı vb bahaneler ileri sürerek öğretmeni oyalamak	()	()	()	()
55. Birbirlerini şikayet etmek	()	()	()	()
56. Verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	()	()	()	()
57. Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek	()	()	()	()
58. Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	()	()	()	()
59. Programda yapılan herhangi bir değişikliğe uyum göstermemek	()	()	()	()
60. Sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	()	()	()	()
61. Sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	()	()	()	()

BAŞKA(LütfenBelirtiniz):.....

EK:3

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 841
KONU: Araştırma

02.11.2005 053973

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18.10.2005 tarih ve 3527/2005 sayılı yazılarında;

Üniversitenin, İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pınar TÜRKER' in danışmanı Yrd.Doç.Dr. Songül TÜMKAYA yönetiminde hazırlamakta olduğu "İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerindeki Tükenmişlik Düzeyleri ile Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar" başlıklı tez çalışması için, dilekçesinde belirlediği ilimiz Ceyhan İlçesi içinde yer alan İlköğretim Okullarında uygulama yapmak için izin talep edilmekte olup, ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tezi Pınar TÜRKER' in, ilimiz Ceyhan İlçesi içinde yer alan dilekçesinde belirlediği İlköğretim Okullarında, Eğitim-Öğretimi aksatmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
İl Millî Eğitim Müdür V.


OLUR
.../ 10 / 2005

Erdem KIYAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Pınar TÜRKER
Ünvanı : Sınıf Öğretmeni
Medeni Durumu : Evli
Doğum Yeri-Yılı : Tarsus- 1975
e-mail : pinarturker@mynet.com

Eğitim Durumu

1980-1985 : İlkokul- Sadık Eliyeşil İlkokulu
1985-1988 : Ortaokul- Kasım Ekenler Ortaokulu
1988-1991 : Lise- Tarsus Lisesi
1994-1997 : Hacettepe Üniversitesi Sağlık İdaresi Bölümü
1997-2001 : Lisans- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2002-2007 : Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

İş Durumu

2001- 2002 : Karakaş İlkokulu, Arıcak/ Elazığ
2002- 2007 : Şehit Fehmi Koç İlköğretim Okulu, Ceyhan/ Adana
2007- : Paşalı YİBO, Feke/ Adana