

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ GÖRÜLME SIKLIĞI İLE  
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Talip ÖZDEMİR**

**ŞUBAT 2009**

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ GÖRÜLME SIKLIĞI İLE**  
**ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**  
**Talip ÖZDEMİR**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK**

**Bolu- 2009**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Talip ÖZDEMİR'e ait "İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir. 17 /02/2009

İmza

|                       |                               |       |
|-----------------------|-------------------------------|-------|
| Üye (Tez Danışmanı) : | Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK | ..... |
| Üye                   | : Prof. Dr. Coşkun BAYRAK     | ..... |
| Üye                   | : Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT   | ..... |
| Üye                   | : Yrd. Doç. Bahri AYDIN       | ..... |
| Üye                   | : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN    | ..... |

Prof. Dr. Uğur ESER  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ABSTRACT****THE RELATIONSHIP BETWEEN THE UNDESIRED STUDENT  
BEHAVIOR IN THE CLASSROOM AND TEACHERS' LEVEL OF  
BURNOUT****ÖZDEMİR, Talip****Doctoral Dissertation****Education Management and Supervision****Supervisor: Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK****February, 2009, xviii+163 sayfa**

The purpose of this study is to analyze the relationship between the in-class undesired student behavior and the teachers' level of burnout; to reveal how the level of burnout varies depending on the personal and professional variables and to determine which of the undesired student behavior have a significant influence on teachers' level of burnout. For this purpose, 500 primary school teachers in the centre of Şanlıurfa have been given a questionnaire between 2007 and 2008. Of all the questionnaires, 405 have been evaluated. This study is a descriptive one to describe the current situation. A qualitative approach has been followed for the study. This research is based on the data collected through a scale including personal and professional information questionnaire of the frequency of the undesired student conduct in classroom and the Maslach Inventory of burnout.

In this research, the frequencies, percentages, standard deviation and the mean of the data collected about teachers' personal and professional characteristics and the in-class undesired student behavior as well as the level of teachers' burnout has been calculated and interpreted by means of related tables. In terms of the analysis of the independent variables, gender and the branches have been applied to t-test and the difference has been interpreted by comparing the means. For the independent variable, professional seniority, a one-way variance analysis (ANOVA) has been conducted and the groups causing the difference has been found 0, 05 by means of the Tukey HSD test. In order to determine the level of the relationship

between the in-class undesired student behavior and the teachers' level of burnout, a correlation analysis has been applied. On the other hand, a multiple linear regression analysis has been used to determine which undesired behavior in the classroom is more influential on the teachers' burnout.

Below are the results of the current study:

1. The undesired in-class student behavior that teachers mostly come across is "complaining about his/her friends" and the least common one is "sleeping" in the classroom.

2. Teachers' views on the frequency of the undesired student behavior in the classroom are as follows:

A statistically significant difference in terms of the gender is only seen in harming friends', classroom's and teachers' belongings. However, there is no significant difference in other behaviors.

As for the branch, five behaviors show significant difference while no significant is seen for other behaviors. Among the significantly different behaviors, the undesired student behavior is encountered more commonly by branch teachers other than classroom teachers..

A significant difference is also seen about the professional seniority. The undesired student behavior is more common in the classrooms of teachers, who have recently started teaching and the ones moving towards their teaching career,

3. Teachers often experience "emotional burnout", sometimes experience "desensitization" and rarely experience "personal failure".

4. When teachers' level of burnout is compared in terms of gender, branch and seniority,

Emotional burnout, desensitization and personal failure do not show significant difference in terms of gender.

Points of emotional burnout and desensitization do not reveal significant differences in terms of branch but personal failure points show significant differences in terms of branch. Branch teachers experience much more personal failure than the classroom teachers.

Points of emotional burnout, desensitization and personal failure yield significant differences in terms of seniority. Teachers working for 18-23 years

experience emotional burnout the most and those working for 12-17 years experience it the least. The group experiencing the desensitization the most has been working for 18-23 and more than 24 years and teacher working for 6-11 years experience it the least. Personal failure has been mostly experienced by teachers with an experience of 6-11 years while the ones who experience it the least have been working for 18-23 years.

5. A reasonably weak, positive and meaningful relationship has been found between in-class undesired student behavior and teachers' emotional burnout, desensitization and personal failure. The more frequent these undesired student behavior appears, the more teachers' emotional burnout, desensitization and personal failure are seen.

6. As for the effects of the frequency of the in-class undesired student behavior on teachers' complaining about his/her friends, being interested in other things than the lesson, not doing the assigned work, making irrelevant comments, playing with objects all the time, entering and leaving the classroom noisily have a meaningful effect on the emotional burnout.

Making irrelevant comments, interrupting the flow of the lesson, being interested in other things than the lesson, not doing the assigned work and speaking out without permission have a meaningful influence on desensitization.

Using his/her friends' commodities without asking for a permission, complaining about friends, not keeping the class environment clean and harming his/her friends', classroom's and teacher's commodities have a meaningful influence on personal failure.

**Key Words:** Undesired Student Behavior, Burnout, Teacher

## ÖZET

### İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ GÖRÜLME SIKLIĞI İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**ÖZDEMİR, Talip**

**Doktora Tezi**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK**

**Şubat 2009, xviii+163 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını, tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve istenmeyen öğrenci davranışlarından hangilerinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemektir. Bu amaçla, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa ili Merkez ilçe ilköğretim okullarında görevli 500 öğretmene anket uygulanmış, anketlerden 405 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olup nicel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma, kişisel ve mesleki bilgileri içeren ölçek, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı anketi ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanan veriler üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için uygulamadan elde edilen verilerin frekans, yüzde, standart sapma ve ortalamaları hesaplanmış, bununla ilgili tablolar oluşturularak yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılan değerlendirmede ise cinsiyet ve branş için t-testi yapılmış, fark için ortalamalar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış fark için Tukey HSD testi yapılarak farkın hangi gruplardan kaynaklandığı 0.05 düzeyinde test edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyini

belirlemek için, korelasyon analizi, öğretmenlerin tükenmişliklerinde hangi sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının daha etkili olduğunu belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışı “arkadaşlarını sürekli şikayet etme”, en az karşılaştıkları davranış ise “derste uyuma” davranışdır.

2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri;

Cinsiyete göre, sadece “arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermekte diğer davranışlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Branşa göre, beş tane davranışta istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermekte, diğer davranışlarda göstermemektedir. İstatistiksel bakımdan anlamlı farklılık görülen davranışlarda sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları daha fazla görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermekte, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle mesleğin sonuna yaklaşmış öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları daha fazla görülmektedir.

3. Öğretmenler;

Duygusal tükenmeyi çoğu zaman,

Duyarsızlaşmayı orta düzeyde,

Kişisel başarısızlığı az düzeyde yaşamaktadırlar.

4. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, branş, mesleki kıdem) tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında,

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermemekte,

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları branşa göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermemekte, ancak kişisel başarısızlık puanları branşa göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermekte, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinde kişisel başarısızlık daha fazla görülmektedir.

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları mesleki kıdeme göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık göstermektedir. Duygusal tükenmeyi en fazla yaşayan mesleki kıdem grubu 18-23 yıl en az yaşayan mesleki kıdem grubu ise 12-17 yıl, Duyarsızlaşmayı en fazla yaşayan kıdem grubu 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl, en az yaşayan mesleki kıdem grubu ise 6-11 yıl, kişisel başarısızlığı en fazla yaşayan mesleki kıdem grubu 6-11 yıl, en az yaşayan kıdem grubu ise 18-23 yıldır.

5. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında genel olarak zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arttıkça, öğretmenlerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık da bir miktar artmaktadır.

6. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkilerine bakıldığında;

Duygusal tükenme üzerinde, “Arkadaşlarını sürekli şikayet etme, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme, verilen görevleri yapmama, ilgisiz yorumlarda bulunma, sürekli nesnelerle oynama, sınıfa gürültüyle girme ve çıkma” davranışlarının,

Duyarsızlaşma üzerinde, “İlgisiz yorumlarda bulunma, ders akışını bozacak davranışlarda bulunma, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme, verilen görevleri yapmama, söz almadan konuşma” davranışlarının,

Kişisel başarısızlık üzerinde, “Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma, arkadaşlarını sürekli şikayet etme, sınıfını ve çevresini temiz tutmama, arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışlarının istatistiksel bakımdan anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İstenmeyen Öğrenci Davranışı, Tükenmişlik, Öğretmen

Sevgili Eşim ve Biricik Oğlum'a

## TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK’a araştırma boyunca göstermiş olduğu anlayış ve rehberliği için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ve doktora öğrenimim süresince, rehberliğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam, Sayın Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT’a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Yine bize ilham kaynağı olan, yetişmemizde büyük katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. Ali GÜLER’e sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmalarına bilimsel katkılarından ve hoşgörülü yaklaşımlarından dolayı hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yusuf Cerit, Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN, Yrd. Doç. Dr. Nuri Akgün, Yrd. Doç. Dr. Türkan Argon, Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU’na şükran borçluyum.

İstatistiksel işlemlerin yorumlanmasında görüş ve rehberliklerine başvurduğum değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Zekeriya Nartgün, ve Yrd. Doç. Dr. Bayram Bıçak’a, çok teşekkür ederim.

Anketlerin doldurulmasında gösterdikleri özenden dolayı, Şanlıurfa İli Merkez İlçede görevli tüm öğretmenlere şükranlarımı sunarım.

Araştırma süresince göstermiş oldukları sabır ve anlayıştan dolayı sevgili eşim ve biricik oğluma minnettarım.

## İÇİNDEKİLER

|                         | Sayfa |
|-------------------------|-------|
| ABSTRACT.....           | iii   |
| ÖZET.....               | vi    |
| İTHAF .....             | ix    |
| TEŞEKKÜR .....          | x     |
| İÇİNDEKİLER DİZİNİ..... | xi    |
| TABLolar DİZİNİ .....   | xv    |

## BÖLÜM I

|                               |          |
|-------------------------------|----------|
| <b>I-GİRİŞ.....</b>           | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu .....     | 1        |
| 1.2. Problem Cümlesi .....    | 9        |
| 1.3. Alt Problemler .....     | 9        |
| 1.4. Araştırmanın Önemi ..... | 9        |
| 1.5. Sınırlılıklar .....      | 10       |
| 1.6. Tanımlar .....           | 10       |

## BÖLÜM II

|                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>II-KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>                 | <b>11</b> |
| 2.1. Kuramsal Temeller .....                                         | 11        |
| 2.1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı ve İçeriği.....                        | 11        |
| 2.1.2. Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri.....               | 12        |
| 2.1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....                              | 14        |
| 2.1.4. Sınıf Yönetimi ve Öğretim.....                                | 15        |
| 2.1.5. Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar.....                         | 15        |
| 2.1.5.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri..... | 18        |
| 2.1.5.1.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler.....                      | 19        |
| 2.1.5.1.2. Sınıf Ortamından Kaynaklanan Nedenler.....                | 20        |
| 2.1.5.1.3. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler .....                    | 20        |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.5.2. Sorun Davranışları Yönetme Stratejileri.....                         | 21 |
| 2.1.5.2.1. Küçük Müdahale Stratejileri.....                                   | 21 |
| 2.1.5.2.2. Orta Vadeli Müdahale Stratejileri.....                             | 24 |
| 2.1.5.2.3. Uzun Vadeli Etkin Müdahale Stratejileri.....                       | 26 |
| 2.1.6. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmenlere Etkileri.....          | 29 |
| 2.1.7. Tükenmişlik (Burnout).....                                             | 30 |
| 2.1.7.1. Tükenmişliğin Tanımı.....                                            | 32 |
| 2.1.7.2. Tükenmişliğin Alt Boyutları.....                                     | 33 |
| 2.1.7.3. Tükenmişlikle İlgili Yaklaşımlar.....                                | 36 |
| 2.1.7.4. Tükenmişliğin Nedenleri.....                                         | 38 |
| 2.1.7.5. Tükenmişliğin Belirtileri.....                                       | 42 |
| 2.1.7.6. Tükenmişliğin Sonuçları.....                                         | 43 |
| 2.1.7.7. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....         | 43 |
| 2.1.8. Tükenmişliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri.....                     | 50 |
| 2.1.9. İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki..... | 52 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                                                | 54 |

### **BÖLÜM III**

|                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| <b>III- YÖNTEM.....</b>        | <b>63</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....  | 63        |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....   | 63        |
| 3.2.1.Evren .....              | 63        |
| 3.2.2. Örneklem .....          | 63        |
| 3.3. Verilerin Toplanması..... | 65        |
| 3.4. Veri Toplama Aracı.....   | 65        |
| 3.5. Verilerin Analizi.....    | 70        |

## BÖLÜM IV

|                                                                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>IV- BULGULAR .....</b>                                                                                                                                    | <b>72</b> |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                                                                                                              | 72        |
| 4.1.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı...                                                                                       | 72        |
| 4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....   | 78        |
| 4.1.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farkı.....      | 78        |
| 4.1.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Farkı.....         | 80        |
| 4.1.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farkı..... | 82        |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                                                                                                               | 89        |
| 4.2.1. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri.....                                                                                                              | 89        |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....                                                              | 92        |
| 4.2.2.1. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.....                                         | 92        |
| 4.2.2.2. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puanlarının Branşa Göre Farkı.....                                            | 94        |
| 4.2.2.3. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı.....                                    | 95        |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                                                                                                               | 102       |
| 4.3.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....                           | 102       |
| 4.3.2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Üzerindeki Etkileri...                                  | 125       |

## BÖLÜM V

|                                                                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>V- SONUÇLAR VE TARTIŞMA .....</b>                                                                                                                                             | <b>130</b> |
| 5.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma (Birinci Alt Problem).....                                                      | 130        |
| 5.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma (İkinci Alt Problem).....                                                                                | 133        |
| 5.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma (Üçüncü Alt Problem)..... | 136        |

## BÖLÜM VI

|                                                 |            |
|-------------------------------------------------|------------|
| <b>VI- ÖNERİLER .....</b>                       | <b>142</b> |
| 6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....          | 142        |
| 6.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....          | 143        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                            | <b>144</b> |
| <b>EKLER.....</b>                               | <b>156</b> |
| Ek -1. Anket Formu.....                         | 157        |
| Ek-2. İzin Onayı.....                           | 161        |
| Ek-3. Araştırma Evreninde Yer Alan Okullar..... | 162        |
| Ek-4. Özgeçmiş.....                             | 163        |

## TABLOLAR DİZİNİ

| Tablo No                                                                                                                                                   | Sayfa No |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1 Örneklem Alınan Okullar ve Bu Okullara Dağıtılıp Dönen Anket Sayıları.....                                                                               | 65       |
| 2 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....                                                                  | 66       |
| 3 Aritmetik Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları.....                                                                                           | 69       |
| 4 Korelasyona Göre Değerlendirme Puan Aralıkları.....                                                                                                      | 71       |
| 5 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....                                                      | 73       |
| 6 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları).....              | 79       |
| 7 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları).....                 | 81       |
| 8 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)..... | 82       |
| 9 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre Farkı için Tukey Testi Sonuçları.....              | 84       |
| 10/a Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Düzeyleri.....                                                                  | 89       |
| 10/b Öğretmenlerin Tükenmişlik Alt Boyutlarındaki Her Bir Madde ile İlgili Görüşleri.....                                                                  | 91       |
| 11 Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları).....                                                                  | 92       |
| 12 Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları).....                                                                     | 93       |
| 13 Kişisel Başarısızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları).....                                                              | 93       |
| 14 Duygusal Tükenme Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları).....                                                                     | 94       |
| 15 Duyarsızlaşma Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)....                                                                         | 94       |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 16 Kişisel Başarısızlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması<br>(t-testi sonuçları).....                                                       | 95  |
| 17 Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik Ortalamaları<br>ve Standart sapmaları.....                                            | 96  |
| 18 Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre<br>Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi).....                             | 96  |
| 19 Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı için<br>Tukey Testi.....                                                    | 97  |
| 20 Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik Ortalamaları ve<br>Standart sapmaları.....                                               | 98  |
| 21 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre<br>Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi).....                                | 98  |
| 22 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı için<br>Tukey Testi.....                                                       | 99  |
| 23 Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik Ortalamaları ve<br>Standart sapmaları.....                                        | 100 |
| 24 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre<br>Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi).....                         | 100 |
| 25 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı için<br>Tukey Testi.....                                                | 101 |
| 26 Söz Almadan Konuşma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri<br>Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                             | 103 |
| 27 Sınıf İçinde İzinsiz Dolaşma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri<br>Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                    | 104 |
| 28 Arkadaşlarını Rahatsız Etme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik<br>Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                     | 105 |
| 29 Kaba ve Kırıcı Bir Dil Kullanma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik<br>Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                 | 106 |
| 30 Arkadaşlarının Eşyalarını İzin Almadan Kullanma Davranışı ile Öğretmenlerin<br>Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)..... | 107 |

|    |                                                                                                                                                            |     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 31 | Ders İçin Gerekli Araç-Gereci Bulundurmama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                   | 108 |
| 32 | Verilen Görevleri Yapmama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                    | 109 |
| 33 | Dersi Dinlememe Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                              | 110 |
| 34 | Sınıfa Gürültüyle Girip Çıkma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                | 111 |
| 35 | Sınıfını ve Çevresini Temiz Tutmama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                          | 112 |
| 36 | Arkadaşlarının, Sınıfın, Öğretmeninin Eşyalarına Zarar Verme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)..... | 113 |
| 37 | Sınıf İçinde Koşma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                           | 114 |
| 38 | Sıraya Vurma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                                 | 115 |
| 39 | Sürekli Nesnelerle Oynama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                    | 116 |
| 40 | Ders Akışını Bozacak Davranışlarda Bulunma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                   | 117 |
| 41 | Ders Sırasında Bir Şeyler Yeme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                               | 118 |
| 42 | İlgisiz Yorumlarda Bulunma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                   | 119 |
| 43 | Ders Sırasında Ders Dışı Şeyler ile İlgilenme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                | 120 |
| 44 | Derste Uyuma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                                 | 121 |
| 45 | Kopya Çekme veya Çektirme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                    | 122 |

|                                                                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 46 Sınıf Etkinliklerinde Yer Almama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                              | 123 |
| 47 Arkadaşlarını Sürekli Şikayet Etme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....                                            | 124 |
| 48 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlikleri Üzerindeki Etkileri (Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları)..... | 125 |
| 49 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının Öğretmenlerin Duyarsızlaşmaları Üzerindeki Etkileri (Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları).....        | 127 |
| 50 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlıkları Üzerindeki Etkileri (Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları)..... | 128 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, önem, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Toplumların yaşamlarını sürdürebilmeleri, sürekli ilerleyebilmeleri ve diğer toplumlarla rekabet edebilmeleri ancak toplumsal rollerinin sorumluluğunda olan ve bunun gereklerini yerine getiren bireylerle mümkün olabilir. Nitelikli insan yetiştirme toplumların en önemli sorunlarından biridir. Bu işlevin yerine getirilmesinde okullar çok önemli bir yere sahiptir. Bayrak (2002)'a göre, toplumsal yapının şekillendirilmesinde eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin kendisinden beklenen rolü yerine getirmesi okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Okulların toplumun gereksinimlerine cevap verebilmesinde ise öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Özellikle teknolojiye ortaya çıkan hızlı değişimler öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde icra edebilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmalarını gerektirmektedir. Eğitim faaliyetlerinden istenen sonucun alınabilmesi, eğitim girişiminin etkin yönetilmesi ile olanaklıdır. Etkili bir yönetim ise, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi boyutlarının koordineli olarak bir bütünlük içermesine bağlıdır.

Eğitim kurumları da diğer sosyal kurumlar gibi toplumun ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece yaşarlar (Koçer, 1991). Okul, toplumun örgün eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş bir toplumsal kurumdur (Şeren, 2000). Açıkalın (1998) okulu eğitim sisteminin en işlevsel parçası olarak görürken, Başaran (1994) ise, okulu eğitim sisteminin eğitimi üreten temel sistemi olarak görmektedir.

Her toplum, eğitim için belirli hedeflere sahiptir. Bunlar okul ve sınıflarda pratik olarak ortaya konur (Özdemir, 1997). Öğrenci nitelikleri, eğitim sisteminin işliğı olarak kabul edilen sınıflarda belirlenir, gelişir ve amaçlanan düzeye ulaşır

(Aytekin, 2000). Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin birinci koşulu etkili bir sınıf yönetimi olarak görülmektedir.

Sınıf yönetimi, etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesidir (Aydın, 2006). Bu eğitim ortamını daha etkin kılabilmek için uygulanan kuralların öğrencilere önceden bildirilmesi gerekir. Ancak, kuralların amaçlara dönük olarak alınması kadar önemli olan bir unsur da uygulanabilir olmasıdır (Aydın, 2006).

Eğitim yönetimi bir bütün olarak incelendiğinde “sınıf yönetimi” bu bütünün ilk ve temel basamağı olarak düşünülebilir. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan ve eğitimin hedefi olan öğrenci davranışlarının oluşmaya başladığı yerdir. Bundan dolayı eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Bolat, 2002).

Sınıf yönetiminin başarı ya da başarısızlığının en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır (Erden, 2001). Sınıf içinde istenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanması bu tür davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici bir öneme sahiptir (Aydın, 2006). Sınıfta istenmeyen davranışlar, sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık meydana getiren davranışlardır.

Sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak tanımlanır (Çelik, 2002). Sınıf içi davranış yönetiminin sınırları sorgulandığında, farklı araştırmacılar birbirlerini çeşitli düzeylerde içeren, benzer tanım ve açıklamalar getirmişlerdir. Örneğin Brophy ve Evertson (1976), etkili sınıf yönetiminin görüldüğü sınıflarda öğretmenlerin başa çıkmak zorunda kaldığı istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirdiklerini, öğrencilerin sınıf içi zamanlarının önemli miktarını öğrenme etkinliklerine yönelttiğini belirttikten sonra, sınıf yönetiminde etkin olan öğretmenlerin en önemli özelliklerinin ise öğrencilerin istenmeyen davranışlarını en aza indirmekteki etkililiklerinin değil, bunları ortaya çıkmadan önce tahmin etme ve önlem alma becerilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sanford ve Emmer (1988) da benzer kavramların (önleyici ve aktif müdahale) altını çizerek önleyici davranış yönetiminin avantajlarını belirtmektedir.

Aydın (2006)’a göre istenmeyen davranışların sınıflandırılması, öğretmenin sorunların neden ve sonuçlarını birbirinden ayırabilecek mesleki ve sosyal yeterliği

göstermesine bağlıdır. Örneğin derste gürültü yapmanın, okula devamsızlığın, saldırganlığın, akademik başarısızlığın veya yalan söylemenin nedenlerini yeterince algılayamayan bir öğretmen, bu tür davranışların sonuçlarını ve yansımalarını da kavrayamaz. Oysa istenmeyen davranışlar, bir bütünün farklı yansımaları olabilir.

Sarıtaş (2000), öğrencinin sınıf ortamında sergilediği kontrolsüz davranışları başkalarının haklarını, aşırı kontrollü davranışları ise kendisinin haklarını engellemesi açısından istenmeyen davranışlar olarak nitelendirmektedir. Öztürk (2002) ise istenmeyen öğrenci davranışlarını, davranış alanına göre akademik açıdan istenmeyen davranışlar, sosyal açıdan istenmeyen davranışlar, fiziksel donanım ve ortama zarar verici istenmeyen davranışlar olarak üç grupta ele almıştır.

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. Öğretmenin istenmeyen davranışları sınıflandırırken belli ölçütleri kullanması gerekir. İstenmeyen davranışlar sınıflandırılırken dört temel ölçüt kullanılabilir (Çelik, 2002). Bunlar:

1) İstenmeyen davranışın o davranışı gösteren öğrencinin ya da sınıf arkadaşlarının öğrenmesini kesmesi, istenmeyen davranışın ders izlemeyi engellemesi.

2) Anti sosyal davranışlar. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişime ve etkileşime zarar verirler. Örneğin anti sosyal davranış gösteren bir öğrencinin arkadaşının kişisel eşyasını alması.

3) Zarar verebilen davranışlar. Bu davranışlar öğrencilerin güvenliği açısından riskli olan davranışlardır. Örneğin, öğrencinin sandalyeyi sallayarak geriye eğilmesi veya koridorda hızlı bir şekilde koşması gibi.

4) Sonuçları açısından zararlı olan, okul ya da kişisel eşyalara zarar veren davranışlar. Örneğin okulun penceresini kırma ve sınıf arkadaşının elbisesini yırtma gibi davranışlardır.

Genel olarak iyi bir yöneticinin sorunla karşılaşmadan önce önlemler alması gerektiği söylenebilir. Eğitim sisteminde, sınıfın yönetim ve düzenlenmesinden öğretmen sorumludur. Sınıf yönetiminde öğretmen, olabilecek sorunlara karşı hazırlıklı olmalı ya da soruna neden olabilecek durumları ortadan kaldırmalıdır.

Sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eşgüdümleyen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olarak sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir. Bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen

davranışları öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir. Uygun bir ortam oluşturulduğunda, doğru program ve doğru yöntemlerle her insanın öğrenme isteğinin artacağı ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği söylenebilir.

Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olmasına bağlıdır (Aydın, 2006). Öğretmen bilgiyi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Başar, 1999). Sınıfın iyi bir yönetime sahip olması, öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler kurmasına bağlıdır. Burada önemli olan öğretmenin tutumudur. Ne çok sert, ne de gevşek bir tutum, istenen yönetimi sağlayamaz. Öğrenci şahsiyetini kabul eden, ona değer veren, adil davranan, anlayışlı, ciddi bir tutum gerekir. Sert veya yumuşak olma, öğretmenin bir kişilik sorunu olmamalı, bu durum tamamen sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesine yönelik olmalıdır. Diğer bir ifade ile duruma göre değişen bir sertlik veya yumuşaklık takınılmalıdır. Aksi halde öğretmen korkulan ve çekinilen bir şahıs olur.

Öğretmen sınıf yönetimi sırasında bir çok sorunla karşılaşabilir. Sınıf yönetimi sırasında çıkacak sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, gereksiz zaman kaybına ve gerginliğe neden olabilir. Bu nedenle öğretmenin sürekli beklenmedik bir sorunla karşılaşmaya hazır olması ve bu sorunları en uygun biçimde çözmeye çalışması gerekir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmak öğretmenin önemli sorumluluklarından. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırmış oldukları zaman ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişkinin olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen, her hangi bir istenmeyen davranışın ortaya çıkacağını öngördüğünde veya ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla karşılaştığında, bu davranışa müdahale etmek durumundadır. Böylece, hem ders akışının aksatılması engellenecek hem de öğrencinin derse yönelimi artırılmaya çalışılmış olacaktır.

Nitelikli bir eğitim - öğretim ortamının ve sınıf yönetiminin sağlanmasında en önemli görev öğretmene düşmektedir. Sınıf içinde öğrencilerin uygun olmayan ve dersin akışını bozan davranışları, öğretmenlerin öğretimsel zamanın önemli bir

kısmını sınıfın düzenini ve dersin akışını sağlamaya çalışarak geçirmelerine neden olmaktadır. Bu da öğretmen için öğretmenliği sıkıcı, oldukça özveri isteyen zor bir görev haline getirmektedir. Sık yinelenen kaçınılmaz haldeki disiplinsizlikler, öğretmen etkili bir başa çıkma becerisine sahip değilse, öğretmende umutsuzluk, patlama hatta yıkım oluşturabilir (Emmer, 1991; Akt: Başar, 2001).

Öğretmenlik mesleği genel olarak, çalışma hayatının olumsuz yönde etkilenmesi bakımından yüksek risk grubu olan bir meslektir. Bu olumsuzluğa neden olan birçok etken vardır. Ders araç ve gereçlerindeki eksiklik, öğretmen yönetici arasındaki olumsuz ilişkiler, yönetici desteğinin eksikliği, mesleki doyumsuzluk vb. gibi. Burke ve Greenglass (1996) kırtasiyecilik, disiplin sorunları yaşayan öğrenciler ve eksik denetçi desteğini öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan etkenler olarak belirtmişlerdir. Buna göre disiplin problemlerinin artması öğretmenlerde strese ve buna bağlı olarak tükenmişliğe neden olabilir.

Tükenmişlik stresin sonucunda ruhsal ve fiziksel olarak görülen bir enerji azalmasıdır (Galanse, 1986, akt: Girgin, 1995). Stres tepkilerinin üç anahtar boyutu; aşırı yorgunluk, alaycılık hisleri ve başarısızlık hisleridir. Bu üç boyuttaki varyasyonların birleşimleri farklı iş deneyim modelleri ve tükenmişlik riskiyle sonuçlanabilir (Maslach, 2003; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

İş yerindeki yüksek düzeydeki stres duygusal ve bedensel sağlık sorunlarına neden olabilir. Eğer stres tedavi edilemezse tükenmişlikle sonuçlanabilir. Tükenmiş bireyler, işlerinde en yüksek potansiyellerini kullanamazlar. Tükenmiş bireylerin çalıştığı örgütlerin verimliliği düşer (Green, 1992).

Tükenmişlik, çalışma isteği çok yüksek bireylerin bu heveslerini kaybetme sürecinin son aşamasıdır. Büyük isteklerle işe başlayan, istediği başarıyı yakalayamayan, fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenmişlik durumu yaşayan kişilerde görülür (Pines, 2003).

Tükenmişlik, iş stresi ve onunla ilişkili olarak ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik stres semptomlarının sonucu bir tepkidir. Vicdanlı ve mükemmeliyetçi olmak, tükenmişliğe yol açabilir. Çünkü bu kişiler hep mükemmeli elde edememenin hayal kırıklığını yaşarlar. İş görenler her gün objektif olarak neyi hedefleyeceklerini gerçekçi olarak belirlerse elde ettikleri “az şey” onlara yetebilir (Dubrin, 1994, Akt: Çetinkanat, 2002).

Tükenmişlik ilk olarak Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, başarısız olmak, yorulmak, enerjiyi, gücü ve kaynakları aşırı zorlayarak tükenmek olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik, başarısızlık hislerini ve enerjiye, kişisel kaynaklara ya da çalışanın ruhsal gücüne aşırı yüklenme sonucunda ortaya çıkan yorgunluk ya da baskı halini sembolize eder. Freudenberger'e göre tükenmeye en yatkın olan kişiler, kendilerini işlerine adanmış kişilerdir. Bu kişiler, içsel olarak çalışma ve yardım etme baskısı duyarlar, dışsal olarak da kendilerinden de verici olmaları istenir. Freudenberger kendini işe adanmış kişiyi şöyle tanımlar: Çok fazla iş yüklenen, haddinden fazla çalışan, iş dışındaki yaşamı tatmin edici olmayan, aynı zamanda işini başka hiçbir kimsenin onun kadar etkili yapamayacağını düşünen, kuralcı bir çalışan olarak tanımlamıştır.

Tükenmişliğin farklı tanımları da yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Tükenmişlik; genellikle iş stresi, bu stresle baş etme tarzı ve bu etkileşimin etkileriyle bireysel hassaslığın etkileşimi olarak düşünülen bir hastalıktır (Lacoursiere, 2001).

Tükenmişlik ardışık bir süreçten oluşmaktadır ve duygusal tükenme, müşterilerle ilişkiyi kesme (duyarsızlaşma) ve kişinin başarıları ve kendisi hakkındaki değersizlik duygusu olmak üzere üç boyutludur (Maslach ve Jackson, 1981). Bu boyutlar, şu şekilde açıklanabilir:

**Duygusal Tükenme:** Tükenmişliğin ilk basamağı olarak kavramlaştırılabilir ve bu nedenle müdahale için önemli bir nokta oluşturabilir. Duygusal tükenme, yorgunluğun sıradan durumlarına benzer özelliklere sahiptir. Fakat geniş ve dayanıklı niteliklerinden dolayı kronik yorgunluğa daha yakındır (Gaines ve Jermier, 1983).

**Duyarsızlaşma:** Duygusal tükenme yaşayan kişinin işiyle ilgilenmek için zihinsel gücü olmadığından, kişi kendini etkiden izole ederek koruma çabasına girer ve böylece duyarsızlaşma boyutu ortaya çıkar. Duyarsızlaşma, insanlara karşı, çoğunlukla da bakım ve hizmet sundukları insanlara karşı duygusuz ve hissiz tepkilere işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986).

**Kişisel Başarısızlık:** Tükenmişliğin üçüncü görünüşünde; kişi insanlarla çalışmalarındaki kişisel başarısını negatif değerlendirir. Bu da daha uç (aşırı) başarısızlık ve yetersizlik duygularına, özsaygı kaybına ve hatta depresyona

dönüşebilir. Çalışanlar kendilerini mutsuz ve mesleklerinde doyumsuz hissederler (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach, 1986). İnsanlar, çabalarının olumlu sonuçlar üretmede sürekli başarısız hale geldiği durumlarda, stres ve depresyon belirtisi geliştirirler, davranışlarının bir fark yaratmadığına inandıklarında çabalamayı bırakırlar (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986).

Tükenmişlik yaklaşık son yirmi yıldır oldukça önem kazanmıştır. Bir çok meslek alanına uygun olmasına rağmen daha çok, insana hizmet veren uzmanlarda özellikle sağlık, eğitim ve sosyal çalışma alanında yoğunlaşmıştır (Çetinkanat, 2000). Hizmet sunulan insanlarla yoğun ilişki kurmak tükenmişliğe neden olan önemli bir etken olduğu için, tükenmişliğin hizmet sunulan insanlardan uzaklaşma gibi birçok davranış çeşidine neden olması şaşırtıcı değildir. Bu nedenle yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan insanlar, müşterilerle doğrudan çalışırken, onlarla daha az zaman geçirmeyi istemişler, ruhsal ve fiziksel sağlıklarında bozulma yaşamışlar, insanlarla birlikte olmaktan kaçınmaya çalışmışlar, işe gelmeme olasılıkları ya da dinlenme aralarını uzatma eğilimleri artmış, sundukları hizmetin kalitesi bozulmuş ve mesleklerinden ayrılmak için daha fazla isteğe sahip olmuşlardır (Maslach ve Jackson, 1984).

İnsanlarla sürekli etkileşim halinde olunan bir meslek grubu olarak öğretmenlik için de benzer sorunların yaşandığı söylenebilir. Öğretmenler okulda, başta öğrenciler olmak üzere diğer öğretmenlerle, velilerle, okul yöneticileriyle sürekli iletişim halindedirler. Bu iletişim süreci içerisinde zaman zaman sorunlar yaşanması muhtemeldir. Ancak öğretmenleri en çok etkileyen sorunlardan birisinin de öğrencilerin gösterdiği olumsuz davranışlar olduğu söylenebilir. Özellikle de öğretmen bu tür davranışlarla nasıl baş edileceğini bilmiyorsa stres yaşayabilir ve bu stresin sürekliliği durumunda da tükenmişlikle karşı karşıya kalabilir. Öğretmen bu süreci yaşamamak için sınıf yönetimi konusunda yeterlik sahibi olmalıdır.

Sınıf yönetimi büyük ölçüde öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayanmaktadır. Bu sebeple öğretmenler ilk önce öğrenci gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilişkili olan davranışları anlamalıdır. Daha sonra da öğrencilerin kişisel gereksinimlerini karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi sağlanmalıdır. Sınıf içinde yönetim ve öğretim arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Öğretmen öğretim zamanının çoğunu sınıf düzenini sağlamaya harcarsa,

öğretim için ayrılan zaman büyük ölçüde kısalmış olur. Öğretime ayrılan vaktin azlığı, öğretmenin sınıf yönetiminde yetersiz olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenin sınıfında en üst düzeyde öğretim faaliyetlerinde bulunabilmesi ve öğrencilerin derse katılma oranlarının yükselmesi için sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma konularında yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Aksi taktirde istenmeyen öğrenci davranışlarının getireceği stres veya tükenmişlik durumlarıyla karşılaşabilir. Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar ise sadece o kişiyi ilgilendirmemekte tükenmişlik öğretmenle beraber öğrencilere, okula, personele, ebeveynlere ve öğretmenin kendi ailesine kadar uzanabilmektedir. Öğretmenin mesleki tükenmişliği yaşamasının, kişisel sağlığı ve öğrenciye sunulan hizmetlerin dağıtımını gibi eğitim süreci üzerinde olumsuz ve zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, öğrencilerin ruhsal sağlıkları da olumsuz şekilde etkilenecektir (Tümekaya, 1996).

Farber (1984)'e göre, öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği, başarısızlığı gibi faktörler öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin rol algılarında, eylemlerinde ve davranışlarında pek çok değişme meydana gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2006). Öğretmenler tükenmişlik yaşamaya başladıklarında, tükenmişliğin etkisiyle daha otoriter, çatışmacı, engelleyici, denetleyici ve yetkeci davranışlar sergilemeye başlayabilirler. Bu durum, onların sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarında etkili olabilir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Dolayısıyla öğretmenlikte tükenmişliğin önemi, bir profesyonel olarak öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisini kaybetmesine yol açmasındandır (Baysal, 1995).

Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen görevleri iyi bir biçimde yerine getirmeleri, öncelikle işlerini sevmeleriyle mümkündür. Öğretmenlerin işlerini sevmelerinde olumsuzluğa neden olan etkenlerden birisinin de istenmeyen öğrenci davranışları olduğu söylenebilir. Ayrıca bu olumsuz öğrenci davranışları çeşitli örgütsel ve çevresel faktörlerle birleştiğinde strese ve tükenmişliğe neden olabilir. Bu nedenle, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bilimsel bir anlayışla

irdelenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## **1.3. Alt Problemler**

1. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

İlköğretimde kaliteyi artırma sürecinde birçok unsur söz konusudur. Bunların içinde en önemlisi öğretmen faktörüdür. Öğretmen faktörü göz ardı edilerek eğitimin niteliği yükseltilemez. Öğretmenlerin nitelikli eğitim yapabilmeleri için, bedensel, psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı olmaları çok önemlidir. Bu yönlerden herhangi birisinde karşılaşılabilecek sorun ya da sorunlar öğretmenin nitelikli eğitim vermesine olumsuz olarak etki edecektir. Yaşanabilecek bir tükenmişlik durumunda bireyin bundan bedensel, psikolojik ve sosyal olarak etkilenmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla tükenmişlik yaşayan bir öğretmen de aynı etkiyi hissedecektir. Bu etkilerinden dolayı, istenmeyen öğrenci davranışları ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılıp, bu davranışların tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerinin bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılmasına gereksinim duyulmaktadır. Öğretmen istenmeyen öğrenci davranışlarının

tükenmişlik üzerindeki etkilerinin farkına varır ve önlem almasını bilirse, tükenmişliğin tekrarlama olasılığı azalır ve böylece sınıf içinde daha etkili ve verimli bir öğretim sağlanabilir.

Bu nedenle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını hangi sıklıkta yaşadıklarının bilinmesi ve tükenmişlik düzeylerinin araştırılması, ilköğretimde niteliğin geliştirilmesi çabalarına ışık tutacaktır. Ayrıca öğretmenlere yapılacak rehberlik çalışmalarında yöneticilere, deneticilere ve konuyla ilgili çalışma yürütenlere yararlı olacağı umulmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şanlıurfa İli merkez ilçe ilköğretim okullarındaki öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları anketin uygulandığı zaman dilimi olarak 2008 yılı ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Sınıf:** Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanıdır (Ağaoğlu, 2002).

**Sınıf yönetimi:** Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2002).

**İstenmeyen öğrenci davranışı:** Sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık meydana getiren davranışlardır.

**Tükenmişlik (burnout):** Fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama hissi ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içine alan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir durumdur (Maslach ve Jackson, 1981).

**Öğretmen:** Şanlıurfa ili merkez ilçe resmi ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve seçilen araştırmalar yer alacaktır.

#### 2.1. Kuramsal Temeller

Bu başlık altında, sınıf yönetimi kavramı, sınıf düzeni ve istenmeyen davranışlar, istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenlere etkileri, tükenmişlik kavramı, nedenleri, tükenmişliğin öğretmenler üzerindeki etkileri ve istenmeyen öğrenci davranışı ile tükenmişlik arasındaki ilişki konuları ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

##### 2.1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı ve İçeriği

Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşama alanı olarak tanımlanan sınıfların (Aydın, 2006) yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Eğitim yönetimi bir bütün olarak incelendiğinde “sınıf yönetimi” bu bütünün ilk ve temel basamağı olarak düşünülebilir. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan ve eğitimin hedefi olan öğrenci davranışlarının oluşmaya başladığı yerdir. Bundan dolayı eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Sınıf yönetimin değişik şekillerde tanımı yapılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Sınıf yönetimi genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür (Erdoğan, 2001). Öğretim süreciyle ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza

indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır (Başar, 2001). Daha geniş anlamda sınıf yönetimi, etkili öğrenme çevresinin oluşturulması ve yönetimidir (Good ve Brophy, 2000).

Fennimore (1995) sınıf yönetimini, sınıf kurallarının kapsamlı şekilde planlanması ve uygulanması yoluyla sınıfta düzenin sağlanması ve öğrenme-öğretme için uygun bir ortam oluşturulması olarak tanımlamıştır. Çelik (2002)'e göre sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci olup, sınıf yönetimi konusunda bilimsel araştırmalar yaparak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalı, sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir. Celep (2002) sınıf yönetimini “sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

### **2.1.2. Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Özellikleri**

Çelik (2002)'e göre sınıf yönetimini diğer kurumların yönetimden ayıran temel özellikler şu şekilde sıralanabilir:

1) Sınıf yönetimi okul yönetiminin daha dar bir uygulama alanıdır. Sınıf yönetimini okul yönetiminden soyutlamak veya ayrı düşünmek mümkün değildir. Okulda uygulanan yönetim biçimi, doğrudan sınıf yönetimini etkiler. Okul yönetimi baskıcı bir yönetim biçimi uyguluyorsa, sınıf yönetimi mutlaka bu uygulamadan etkilenecektir. Okul yöneticisinin benimsediği disiplin kuralları, okul disiplin politikasını etkilemekte, okul disiplin politikası ise sınıf kurallarını yönlendirmektedir.

2) Okul kültürü ve iklimi, sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür. Okulun değerleri, gelenekleri, okulda yaşanan olaylar ve okulun tarihi, okulun kültürünü oluşturur. Okulun psikolojik iç özellikleri ise okul iklimini oluşturmaktadır. Okulun paylaşılan bir kültürü ve olumlu bir iklime sahip olması, öğretmenin sınıf yönetim biçimini etkiler.

3) Sınıf yönetimi iki temel boyut üzerine odaklanmıştır: Bu iki boyut sınıf düzeni ve öğretindir. Öğretmen bir taraftan sınıfın düzenini korumaya çalışırken, diğer taraftan etkili öğretimi gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

4) Toplumsal kültür, sınıf yönetimini etkiler. Örneğin bir toplumun gelenekleri ve değerleri, çocuk yetiştirme biçimi, aile yapısı ve ahlak anlayışı, sınıf yönetimi üzerinde etkide bulunur. Katı kuralların uygulandığı bir toplumda veya otokratik yönetim anlayışına sahip olan bir toplumda, sınıf yönetiminin demokratik olması çok zordur. Sınıf yönetimi uygulamaları ve yaklaşımları, ülkelerin kültürlerine göre farklılık göstermektedir.

5) Sınıf yönetimi bir ülkenin eğitim politikasına göre farklılıklar göstermektedir. Ülke eğitim yönetiminin merkeziyetçi veya yerinden yönetim biçimine sahip olması, ülkede uygulanan öğretim yöntemleri, eğitim programlarının içeriğini ve eğitime ilişkin yasal düzenlemeler, sınıf yönetimi uygulamalarını yakından etkilemektedir.

6) Sınıf yönetimini etkileyen çok fazla iç ve dış faktör vardır. Aile, toplumsal kültür, ülkenin eğitim politikası ve kitle iletişim araçları gibi, dış faktörler yanında sınıfın fiziki düzeni, öğrencilerin istek ve beklentileri, sınıf kuralları ve öğretmenin yönetim biçimi gibi iç faktörler de sınıf yönetimini etkilemektedir.

7) Sınıf yönetimi biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve sınıfın düzeyine göre farklılıklar göstermektedir. İlköğretim ikinci sınıf öğrencisinin istek ve beklentileri birbirinden farklıdır. Aynı şekilde ilköğretimde uygulanan sınıf disiplin yaklaşımları, ortaöğretime göre farklılık göstermektedir. Çünkü, ortaöğretimdeki öğrenciler ergenlik döneminde bulunan ve kişilik gelişimlerini büyük ölçüde tamamlamış olan öğrencilerden oluşmaktadır.

8) Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkileyen kritik bir faktördür. Öğretmenin yönetim yaklaşımına göre sınıf iklimi ve disiplin anlayışı değişiklik göstermektedir. Bir öğretmen daha demokratik bir sınıf yönetimi biçimi uygularken, diğer bir öğretmen otokratik sınıf yönetim biçimi uygulamaktadır.

9) Sınıf yönetimi öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesini ve olumsuz davranışlarının değiştirilmesini amaçlar. Sınıf yönetiminin hedef grubu öğrencilerdir. Öğretmen öğrencilerin davranışlarını yönetmeye çalışır.

10) Sınıf yönetiminde başarı, büyük ölçüde öğretimin yönetimine bağlıdır. Kurallarla düzeni korumaya çalışan öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması

mümkün değildir. Öğretmenin girdiği ders konusunda yeterli olması ve iyi bir alan hakimiyetine sahip olması gerekir.

11) Her ortamda geçerli olabilecek en etkili ve tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Ortam, ulusal ve yerel kültüre, öğrencilerin düzeyine ve sınıfın grup yapısına göre etkili olabilecek sınıf yönetimi yaklaşımları bulunabilir.

12) Sınıf yönetimi etkili bir sınıf yönetimi liderliğini gerektirmektedir. Öğretmen etkili liderlik davranışları sergileyerek sınıf yönetiminde daha fazla başarılı olur. Geleneksel sınıf yönetiminde öğretmen yönetsel gücü kullanırken, etkili sınıf yönetiminde liderlik gücünü kullanmaktadır.

### **2.1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Sınıf yönetimi beş temel boyuttan oluşmaktadır (Başar, 1999):

1. Sınıfın fiziksel ortamının yönetimi. Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi, sınıfın temizliği ve öğrencilerin oturma düzeni gibi etkinlikler sınıf yönetiminin fiziksel boyutunu oluşturmaktadır.

2. Öğretimin yönetimi. Yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, öğretim materyallerinin sağlanması, yöntem seçme, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımı sağlama gibi etkinlikler bu boyutta ele alınabilir.

3. Zaman yönetimi. Etkili sınıf yönetimi, zamanın etkili yönetimine bağlıdır. Öğretimsel zamanın iyi planlanması ve yönetilmesi gerekir. Ders konuları arasındaki geçişlerin pürüzsüz bir şekilde yapılması, yeni bir konuya geçerken öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi ve devamsızlığın önlenmesi bu boyutta incelenen etkinliklerdir.

4. Sınıfta ilişki yönetimi. Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin yönetimi ve sınıf içi iletişimin yönetimi bu boyutta yer alan etkinliklerdir.

5. Öğrenci davranışının yönetimi. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi, istenmeyen davranışların değiştirilmesi ve sınıf liderliği bu boyutta incelenebilir.

#### 2.1.4. Sınıf Yönetimi ve Öğretim

Sınıf yönetimi, öğretim için ihtiyaç duyulan öğretimsel zamanı oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Sınıf yönetimi ve öğretim birbirini bütünleyen iki temel kavramdır. Sınıf yönetimi, öğrenme için gerekli şartları sağlayarak öğrencilerin derse yoğunlaşmalarına yardımcı olur. Öğrenci derse yoğunlaşmazsa başka işlerle uğraşır ve istenmeyen davranışlar gösterir. İstenmeyen davranışlar ise sınıfın iklimini bozar ve verimli bir eğitim-öğretim yapılamaz. Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, her öğretmenin öğretim becerilerinin yanı sıra genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa bunları giderme stratejisinin bulunması gerekir. Aksi takdirde, öğretmen istenmeyen davranışların oluşumuna zemin hazırlamış olur (Rinne, 1997).

#### 2.1.5. Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar

Sınıfın etkileşim yapısı içerisinde öğrenciler çeşitli davranışlarda bulunabilirler. Soru sorma, öğretmeni dinlememe, arkadaşlarıyla konuşma, pencereden dışarıya bakma, söz almadan konuşma, kalemle oynama, espri yapma vb. gibi. Bu davranışlar çeşitli sıklık derecelerinde her öğrencide görülebilir. Ancak bu davranışların algılanma biçimi, davranışı yapan, davranışın yapıldığı kişiye, davranışın yapıldığı zamana ve davranışın yapılma şekline göre farklılık gösterir. Davranışı yapan kişinin akademik başarı ve sosyal iletişim özelliklerinin öğretmeni ve sınıf tarafından kabul edilme biçimi, yapılan davranışın farklı algılanmasına yol açar. İyi özelliklere sahip olduğu kabul edilen öğrencilerin sınıf içerisinde yapmış olduğu davranışların bir çoğu kabul sınırları içerisinde görülürken, olumsuz algılanan çocukların yapmış olduğu davranışların bir çoğu olumsuz olarak görülebilir. Yapılan davranışların algılanma biçimi öğretmene göre değişebilir. Yapılan bir davranış bir öğretmen tarafından öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası veya bir uyarıcı olarak algılanırken diğer bir öğretmen tarafından olumsuz algılanabilir. Örneğin, dersin sunumu sırasında önündeki kağıda bir şeyler çizen veya karalamalar yapan bir öğrencinin davranışı bir öğretmen için öğrenme stili veya “Öğrenciler bu yöntemden sıkıldı, değişiklik yapmam gerekir” şeklinde algılanırken, diğer öğretmen için dersin

dinlenmediği şeklinde ve olumsuz bir durum olarak algılanabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin yapmış oldukları davranışlar zamana ve davranış tarzına göre de farklı algılanabilir. Öğretmenin dikkatinin yoğunlaştığı bir zamanda öğrencinin gereksiz yaptığı bir espriyi algılama biçimi, dikkat yoğunluğunun az olduğu bir sohbet ortamına göre değişiklik gösterebilir. Bununla birlikte, öğrencinin bir fikre karşı çıkarken veya bir fikri açıklarken göstermiş olduğu konuşma veya yapmış olduğu hareket tarzı o davranışın farklı şekilde algılanmasına ve tepkilerin farklılaşmasına yol açabilir. Bu da göstermektedir ki bir davranışın olumlu veya olumsuz algılanma biçimi, sınıf ortamının o andaki özelliğine göre değişebilir (Kohen, 2006).

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır (Korkmaz, 2002). Bunlar:

- 1) Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi.
- 2) Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da arkadaşının güvenliğini tehlikeye sokması.
- 3) Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
- 4) Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir.

Evertson, Emmer ve Worsham (2000)'da öğrencilerin sorunlu davranışlarını farklı bir bakış açısıyla dört gruba ayırmışlardır.

1) Sorun Olmayan Davranışlar: Küçük dikkatsizlikler, ders konularına geçiş etkinlikleri sırasında yapılan küçük konuşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve çalışma esnasındaki kısa duraklamalar sorun olarak görülmeyen davranışlardır. Çünkü bu davranışlar öğrenme öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışlar değildir. Öğretmenin bu küçük davranışları gözünde büyütmesi, olumlu sınıf iklimini bozar, derste sürekli kesintiye yol açar ve daha da önemlisi öğretmenin enerjisini tüketir.

2) Küçük Sorunlar: Sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Bu davranışlar seyrek olarak görülür, sınıf etkinliklerini bozar ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Örneğin, öğrencinin oturduğu yerden izin almadan kalkması, dersle ilgili olmayan şeyler yapması, yere çöp atması gibi davranışlar bu sorun grubunu oluşturur. Bu davranışlar kısa süreli oldukları sürece bir ya da birkaç öğrenciyi olumsuz yönde etkiler.

Küçük sorunlar konusunda öğretmen dikkatli olmak zorundadır. Eğer, gösterilen olumsuz davranışlar öğretmenin yönetim sistemini olumsuz yönde etkiliyorsa, öğretmen bu davranışlara karşı uygun bir tepki vermelidir. Öğrenciler bu sorun davranışları belli bir zaman sürecinde genişletirse, diğer öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemiş olurlar.

3) Önemli Fakat Etkisi ve Alanı Sınırlandırılmış Sorunlar: Bu davranışlar, öğrenme etkinliğini bozan davranışlardır. Ancak bu davranışlar tek bir öğrenci veya az sayıda öğrenci tarafından yapılan davranışlarla sınırlı kalmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin sürekli olarak ders dışı etkinliklere yönelmesi, başka bir öğrencinin çok az ev ödevlerini yapması ya da bir öğrencinin sınıf kurallarına uymada başarısız olması ve bunun sonucunda verilen her görevi reddetmesi, sınıfta konuşması ve sınıf ortamında gezinmesi. Bu gruptaki davranış sorunları sınıf kurallarını ihmal etme ve sınıftan soyutlanma anlamı taşıdığı için son derece ciddi sorunlar olarak görülmektedir.

4) Artan ve Yayılan Sorunlar: Her küçük sorun, sıradan bir sorun olarak ortaya çıkar, öğrenme çevresini ve sınıf düzenini tehdit eder. Örneğin, bazı öğrencilerin sınıf içinde gezinerek yüksek sesle konuşması iletişimi bozar, ders içeriğini sunma etkinliklerinde sıkıntı oluşturur. Bireysel konuşmaların grup halinde konuşmalara dönüşmesi durumunda öğretmen dikkati dağılan öğrencilere yönelik sorular sorar ve tekrar ders işlemeye geri döner. Bu durum sonuçta zayıf bir sınıf ikliminin oluşmasına yol açar. Sınıfın davranış kurallarını sürekli ihlal etme, öğretim ve yönetim sistemini çöktürür ve öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı kesintiye uğratır.

Sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak tanımlanabilir (Çelik, 2002). Sınıfta istenmeyen davranışların görülmesinin temelinde şu unsurlar rol oynamaktadır. Bunlar:

1) Öğretilenlerin önemsiz ve sıkıcı olması ve öğretim esnasında iyi yapılandırılmaması, öğrencilerin akademik çalışmaya güdülenmesini engellemektedir.

2) Öğretmenlerin akademik ve psikolojik açıdan kendine güvenlerinin zayıf olması sınıfı kontrol etmede başarısızlığa neden olmaktadır.

3) Öğrenciler akranlarının dikkatini çekmek için bazen istenmeyen davranışlar sergileyebilirler (Doyle, 1986).

Sınıf içi davranış yönetiminin sınırları sorgulandığında, farklı araştırmacılar birbirlerini çeşitli düzeylerde içeren, benzer tanım ve açıklamalar getirmişlerdir. Örneğin

Brophy ve Evertson (1976), etkili sınıf yönetiminin görüldüğü sınıflarda öğretmenlerin başa çıkmak zorunda kaldığı istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirdiklerini, öğrencilerin sınıf içi zamanlarının önemli miktarını öğrenme etkinliklerine yönelttiğini belirttikten sonra, sınıf yönetiminde etkin olan öğretmenlerin en önemli özelliklerinin ise öğrencilerin istenmeyen davranışlarını en aza indirmekteki etkililiklerinin değil, bunları ortaya çıkmadan önce tahmin etme ve önlem alma becerilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sanford ve Emmer (1988) da benzer kavramların (önleyici ve aktif müdahale) altını çizerek önleyici davranış yönetiminin avantajlarını belirtmektedir.

Aydın (2006)'a göre istenmeyen davranışların sınıflandırılması, öğretmenin sorunların neden ve sonuçlarını birbirinden ayırabilecek mesleki ve sosyal yeterliği göstermesine bağlıdır. Örneğin, derste gürültü yapmanın, okula devamsızlığın, saldırganlığın, akademik başarısızlığın veya yalan söylemenin nedenlerini yeterince algılayamayan bir öğretmen, bu tür davranışların sonuçlarını ve yansımalarını da kavrayamaz. Oysa istenmeyen davranışlar, bir bütünün farklı yansımaları olabilir. Örneğin derste gürültü yapma, okula devamsızlık, yalan söyleme veya saldırganlık eğilimleri akademik başarısızlığın sonuçları olabilir. Bu durumda yapılması gereken cezaya başvurmadan önce, dersin yeterince ilgi çekici ve sevimli olmasına özen göstermektir. Sarıtaş (2000), öğrencinin sınıf ortamında sergilediği kontrolsüz davranışları başkalarının haklarını, aşırı kontrollü davranışları ise kendisinin haklarını engellemesi açısından istenmeyen davranışlar olarak nitelendirmektedir. Öztürk (2002) ise istenmeyen öğrenci davranışlarını, davranış alanına göre akademik açıdan istenmeyen davranışlar, sosyal açıdan istenmeyen davranışlar, fiziksel donanım ve ortama zarar verici istenmeyen davranışlar olarak üç grupta ele almıştır.

#### **2.1.5.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri**

Öğrencilerin kişisel yaşamlarında karşılaştıkları birçok sorun vardır ve bu sorunları okul ortamına taşıyıp istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilirler. Ancak sorunun kaynağı her zaman ev ve toplum olmayabilir. Bununla birlikte bazı öğrenciler, sınıf ve okul ortamında daha ciddi davranış sorunları yaşayabilir. Okuldaki eksik saygı kültürü, öğrencinin deneyimleri, olumsuz iklim ve düşük beklentiler, olumsuz duygu ve davranışların oluşmasını cesaretlendirebilir. Bununla

birlikte okulun sahip olduğu esnek olmayan disiplin anlayışı, sorun oluşturur ve öğrencilerin duygusal ve gelişimsel deneyimlerinin dikkate alınmaması, olumsuz davranışları ortaya çıkarır. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerin eğilimlerini ve ihtiyaçlarını iyi kestirmek zorundadır. Öğretmenler, davranış sorunlarına önyargılı davranmamalıdır. Önemli davranış sorunlarını belli zaman periyodu içinde gözlemeli ve kaydetmelidir (Fennimore, 1995). Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri üç grupta toplanabilir:

#### **2.1.5.1.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler**

İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenciden kaynaklanan nedenleri aileden, toplumsal çevreden, gelişim döneminden, sağlık sorunlarından ve gereksinimlerden kaynaklanan nedenler şeklinde gruplanabilir.

**Aileden Kaynaklanan Nedenler:** Çocuk ilk sosyal ilişkileri ailede yaşar. Ailenin eğitim seviyesi, ekonomik durumu, sahip olduğu değerler, birey sayısı, eğitime bakış açıları çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler. Okula her çevreden, değişik yaşam biçimlerine ve çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelir (Başar, 1999). Farklı ailelerden gelen öğrencilerin değer yargılarının, davranışlarının da farklı olabileceğinin bilincinde olunmalı, öğrenciler iyi tanınarak kişiye uygun davranış stratejileri geliştirilmelidir.

**Toplumsal Çevreden Kaynaklanan Nedenler:** Farklı çevreden gelen öğrencilerin, çeşitli durumları algılamaları ve bunlara tepkileri de farklı olur (Başar, 1999). Bu farklar kendini, istenmeyen öğrenci davranışları olarak gösterebilir. Öğretmenin sosyalleşmeye önem vermesi, farklılıklara anlayışla yaklaşması bu tür davranışları önlemeye yardımcı olur.

**Gelişim Dönemlerinden Kaynaklanan Nedenler:** Öğretmen, sınıf alanını sürekli izlemeli, öğrenci davranışlarının farkında olmalı, bunların altında yatan nedenleri bulmaya çalışmalıdır. Gelişim dönemlerinin çocuklarda oluşturduğu davranış biçimlerini bilmek, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için çok önemlidir.

**Sağlık Sorunlarından Kaynaklanan Nedenler:** Öğrencinin sağlık sorunları yaşaması, istenmeyen davranışlarda bulunmasına neden olabilir. Sürekli gözlem ve sağlık

taramalarıyla öğrencilerin sağlık durumları yakından izlenmeli, aileyle işbirliği yapılarak ortaya çıkan sağlık problemi tedavi ettirilmelidir (Başar, 1999).

Gereksinimlerden Kaynaklanan Nedenler: İnsanları davranışa yönlendiren etkenlerin özünde gereksinimler yatar. Öğrenci sınıf ortamına öğrenme, sevgi-saygı görme, fikirlerine değer verilme, birey olarak kabul edilme gereksinimleri ile birlikte gelir (Öztürk, 2001). Gereksinimleri karşılanamayan öğrencilerde sinirlilik, saldırganlık gibi davranışlar görülebilmektedir.

#### **2.1.5.1.2. Sınıf Ortamından Kaynaklanan Nedenler**

Sınıfta bulunan öğretmen ve öğrenci dışındaki tüm özellikler sınıfın yapısı altında toplanabilir. Sınıf ortamının içinde barındırdığı değişkenlerden öğrenciler arası ilişkiler, öğrencilerin oluşturduğu gruplar, sınıfın büyüklüğü, kalabalık olma durumu, rengi, ısınma durumu gibi özellikler istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olabilmektedir (Öztürk, 2001).

Oturma düzeninin öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımını engellemesi, ilgi dağınıklığına, kopukluğa ve istenmeyen davranışlara yol açabilir. Sıraların ergonomik olmaması, öğrencide fiziksel rahatsızlıklara neden olarak sınıf içi etkinliklerden alıkoyabilir. Sınıfların kalabalık olması, sınıfın kontrolünü zorlaştırır. Kalabalık sınıflarda öğrenci motivasyonu da zorlaşacaktır. Öğrenci başına düşen zaman da azalacağından kalabalık sınıflar, istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlar.

#### **2.1.5.1.3. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler**

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir kısmı da öğretmene dayalı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Sınıfın havasını, öğretmenin kişilik özellikleri, öğrenciye yaklaşım tarzı, dersi işleyiş biçimi olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Öztürk, 2001).

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişim biçimleri, öğretmenin kişiliği, program planlaması, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımı, planlı olup olmaması, sınıfta kuralların yerleştirilememiş olması, öğretmenin demokratik olmayışı, sınıflarında aşırı serbest bir tutum izlemeleri, öğretmen korkusu, öğretmeni sevmeme ya da saygı

yetersizliği gibi etkenler öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının nedenleri arasında sayılabilir (Öztürk, 2001).

### **2.1.5.2. Sorun Davranışları Yönetme Stratejileri**

Sınıf yönetiminde, istenmeyen davranışların yönetimine ilişkin uygulanabilecek stratejiler, istenmeyen davranışın özelliğine göre farklılık göstermektedir. İstenmeyen ya da sorun olarak görülen davranışları yönetme stratejileri şunlardır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2000):

#### **2.1.5.2.1. Küçük Müdahale Stratejileri**

**Sözel Olmayan İletileri Kullanma:** Göz teması kurma, parmak ve dudak hareketleriyle mesaj gönderme, baş sallama ve el hareketleriyle mesaj gönderme; iletişimin sözel olmayan boyutunu oluşturmaktadır. Bazen öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunmak, yardım edici bir ileti olarak görülür ve öğrenciyi sakinleştirir. Öfkeli durumlarda asla öğrenciye dokunulmamalıdır.

**Etkinlikler Süresince Hareket Halinde Olmak:** Çok sık olarak öğrenci davranışlarının ders geçişlerinde ve ölü zamanlarda bozulduğu görölmektedir. Böyle durumlarda öğrenciler oturdukları yerden ayrılır, kendi aralarında konuşur ve ıslık çalarlar, bir şeyler yapmak için beklerken birbirleriyle dalga geçerler. Ölü zamanı ayıklamak ve azaltmak için konular arası geçişler daha hızlı yapılmalıdır. Bunun için ders planlaması ve materyallerin ders etkinlikleriyle ilgili olması gerekir.

**Fiziki Yakınlıktan Yararlanma:** Öğretmen, öğrenciyle daha fazla fiziki yakınlık sağlamak için harekete geçer. Fiziki yakınlık, sözel olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığında, öğretimi kesintiye uğratmadan, istenmeyen davranışları durdurur. En azından öğrenciler uygun davranışlar gösterinceye kadar, öğretmen fiziki yakınlığını devam ettirir.

**Odak Gruptan Yararlanma:** Öğrencinin dikkati zayıflamaya başladığında ya da öğrenci uzun süre pasif kaldığında, öğrencilerin ilgisini tekrar derse çekmek için grup uyanık tutulmaya ya da tartışma oluşturularak derse katılım sağlanmaya çalışılır.

Öğrenci Davranışını Yeniden Derse Yönelme: Öğrenci ders dışı etkinliklere yöneldiği zaman, uygun davranış ona hatırlatılır. “Bölüm sorularının cevaplarını herkes yazmalıdır”. “Hazırladığınız proje planının iyi olduğundan emin olmak için tartışınız”. “İzin verilmediği sürece yerinden kalkma ve konuşma olmasın, herkes sessizce yerinde otursun”. Eğer bir ya da iki öğrenci olumsuz davranış gösteriyorsa, doğrudan olumsuz davranışa yönelerek veya dersten kopan öğrenciyi yeniden derse çekerek olumsuz davranış durdurulabilir. Yeniden derse yönlendirme stratejisi, olumlu davranışları övmek için, ilköğretim çocukları üzerinde bireysel ya da grup halinde uygulanabilir. Öğretmen, olumsuz davranışlar gösteren öğrencileri doğrudan hedef almayıp, olumlu davranışlar gösteren öğrencileri ön plana çıkarır. Öğretmenin bu stratejiyi kullanırken vermek istediği esas mesaj, olumsuz davranışlar gösteren öğrencileri dolaylı olarak uyarmaktadır.

İhtiyaç Duyulan Öğrenmeyi Sağlama: Özellikle bireysel veya grup çalışmaları boyunca ders dışı davranışlar sergileyen öğrenciler, ilginç olmayan ders kapsamına karşı tepki gösterebilirler. Öğrenci etkinlikleri değerlendirilerek ya da kısa sorular sorularak, öğrenci bağımsız çalışmaya yönlendirilebilir. Eğer bazı öğrenciler bağımsız çalışma etkinliklerinde geri kalmışsa, bağımsız çalışma etkinlikleri durdurulur ve tüm sınıfın katılımıyla öğretim etkinliklerine devam edilir. Kısa zamanda ortak bir anlayış sağlandıktan sonra, tekrar bağımsız etkinliklere geçilebilir.

Konuya Kısa Bir Ara Vermek: Öğrencilere istenmeyen davranışları bırakmaları söylenir. Öğrencilerin tümü istenen davranışları gösterinceye kadar mevcut durumu gözlenir ve yorum yapılmaz. Bu strateji, sınıfın tümünün istenen davranışları gösterebilmeleri için, yeniden yönlendirmeyi teşvik etmektedir. Konuya kısa ara vermek; dersin doğal akışını bozacak düzeyde olmamalıdır. Bu süre çok kısa olmalıdır. Örneğin 10-15 dakika derse ara vermek, hem derse yoğunlaşmayı zorlaştırır hem de fazladan bir zaman kaybına yol açar. İstenmeyen davranışların durdurulmasında önemli olan nokta, daha az zaman ayırarak, sorun olarak görülen davranışların durdurulmasıdır.

Öğrenciye Bir Seçenek Sunmak: Bu stratejide öğrenciye bir seçenek sunulur: Olumlu davranışlar göstermek ya da sürekli olumsuz davranışlar göstererek sonucuna katlanmak. Seçim sizin denilebilir. Örneğin bir proje çalışmasını bir ders

saati içinde bitirmek zorunda olan öğrencilerden biri buna itiraz edebilir. O zaman bu proje çalışmasını bitireceksin ya da teneffüs arasında dışarı çıkmayacaksın denebilir. Öğrencinin sırası kirli olabilir. Öğretmen ya sıranı temizleyeceksin ya da çıkmayacaksın gibi öğrenciye iki seçenek sunabilir. Bu stratejinin amacı, öğrenciye çok fazla seçenek sunmak değildir. Öğrenci yaptığı tercihin sonucuna katlanarak, gösterdiği davranışın sorumluluğunu üstlenecektir. Öğrenciye seçenek sunmak, doğru seçeneği ona buldurmaya çalışmaktır. Doğru seçenek, ak ve kara gibi kesin olarak belli olmaktadır. Öğretmen istenen davranışı kendi beklentisi olmaktan çıkarıp, öğrencinin kendi özgür kararına bırakmaktadır. Seçenek sunma stratejisi, öğrenciyi soruna değil, çözüme odaklamaya çalışmaktadır.

**Ben İletisi Kullanmak:** Ben iletisi, sorun yaratan bir durumu ve bunun öğretmen, öğrenci ve sınıf üzerindeki etkisini açıklar; üretilen sorunun dayandığı duyguları tanımlamaya çalışır. Ben iletisi şu üç temel ögeden oluşur:

1. Sorun davranışı tanımlamak
2. Sorun davranışın sonuçlarını açıklamak
3. Ne hissedildiğini (duyguların durumunu) bilmek.

Öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için ben iletilerinin bu üç ögesi kullanılmalıdır. Öncelikle sorun oluşturan davranışın belirlenmesi gerekir. Öğrencinin kabul edilmeyen davranışlarının öğretmen üzerinde oluşturduğu etki, öğrenciye açık bir şekilde söylenmelidir. Örneğin, "Siz dersten önce tahtayı temizlemeyince (yargılamayan tanımlama) ben çok zaman kaybediyorum"... (Somut etki). Somut etki, öğretmen tarafından açıkça ifade edilmelidir. Çünkü öğrenci, yapmış olduğu istenmeyen davranışın öğretmen üzerinde oluşturduğu etkiyi tam olarak algılayamaz. Öğretmenlerin neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda kesin yargıları vardır ve bu yargılarının daha çok sen iletileriyle gönderirler. Bunun sonucunda öğrencilerin davranışlarında istenen yönde bir davranış değişikliği oluşmaz. Öğretmen, uzun saçlı bir öğrencisine karşı "Senin uzun saçlarını görmeye dayanamıyorum" der. Bu durumda öğrenci olumsuz yönde bir tepki gösterebilir. Ben iletilerini kullanan öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarını somut etkisi olanlar ve olmayanlar diye ikiye ayırmalıdır. Somut etkisi olmayan davranışlara karşı ben iletilerinin kullanılması anlamlı değildir. Öğretmenler, somut etkisi olan davranışların vurgulandığı ben iletilerinden olumlu sonuç alabilirler.

Öğrencilerin de kendilerine özgü bir kişilikleri vardır. Öğretmen, öğrencilerin davranışlarının, kendi üzerindeki istenmeyen somut etkilerini öğrencilere inandırmadıkça başarılı olamaz (Gordon, 1996).

#### **2.1.5.2.2. Orta Vadeli Müdahale Stratejileri**

Bu stratejiler, daha çok karşılaştırmalı bir yaklaşımı içermekte sınırlandırılmış müdahaleleri tanımlamakta ve değişime direnmeyi açıklamaya çalışmaktadır. Öğrenci yıkıcı olmayan davranışlar göstermediği zaman, arzu edilen küçük müdahale ya da uyarma stratejilerinden yararlanır. Bu stratejiler küçük müdahale stratejilerine göre biraz daha etkili olabilen, ancak uzun vadede istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde yetersiz kalan stratejilerdir. Orta vadeli müdahale stratejileri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

**Öncelik Vermeme veya Arzulanan Etkinlik: Ayrıcalığı kötüye kullanan öğrenciler,** bu ayrıcalığı kaybedebilir ve tekrar uygun davranışı kazanmak için davranışlarını değiştirebilir. Bazı öğretmenler, bağımsız etkinlikler boyunca öğrencilerin kendi aralarında sessizce konuşmalarına izin verirler. Olumsuz sosyal davranışların meydana gelmesini önlemede, ayrıcalığın kaldırılması etkili bir yol olarak görülebilir. Bazı öğretmenler, sınıfta çok sevilen etkinliklerin yapılmasına izin verirler. Bazı etkinlikler için serbest zaman oluşturmak, istenmeyen davranışların önlenmesinde etkili bir yol olabilir. Bununla birlikte, ayrıcalık vermeme bir ceza biçimidir ve ceza doğrudan uygulandığı zaman, istenmeyen yan etkiler meydana getirebilir.

**Yalnız Bırakma ve Yerini Değiştirme:** Olumsuz etkinlikte bulunan öğrencilerin sınıftaki yerleri değiştirilir. Öğretmen öğrencinin sırasına dönmesine yardımcı olmalıdır. Ayrıcalıklı etkinliklere katılan öğrencilerden farklı olarak ders dışı etkinliklere yönelen öğrencilerin davranışlarının sonucuna katlanmaları gerekir. Ders dışı etkinliklere yönelen öğrencinin kısa süre içinde derse yönelmesi iyi bir düşüncedir. Bazı öğretmenler kontrol sağlamak için değişik yollar kullanabilir. Örneğin bir öğretmen "Sınıf kurallarına uymaya beş dakika içinde karar verersen, ders etkinliklerine katılabilirsin" diyebilir. Diğer öğretmenler öğrencilerle kısa bir

konuşma yapabilir ya da öğretim etkinliği tamamlayıncaya kadar, öğrencinin öğretim etkinliğine katılmasını yasaklayabilir.

Ders dışı etkinliklere yöneltme, bazı öğrenciler için bir ödül olarak görülebilir. Öğrenciler kontrol edildiklerini gördükleri zaman, istekli olarak belli bir etkinliğe yönelmezler. Ders dışı etkinliğe yöneltmenin başka bir riski daha bulunmaktadır. Öğrenciye açıkça dışlanılan biri olduğu ifade edilirse, öğretmen tarafından örtülü damgalandığı sonucu ortaya çıkar. Bu durumda istenmeyen davranış gösteren öğrenci, diğer öğrenciler tarafından da damgalanabilir. Bu strateji, bireysel olarak bir öğrenciye yönelik biçimde çok sık uygulanırsa, öğrencinin darılmasına ve öfke duymasına neden olabilir. Öğrencilerin ders etkinliklerine tam katılımı sağlanmalı, mümkün olduğu kadar bu strateji az kullanılmalıdır.

Sınıf ortamından öğrenciyi soyutlama, bir anlamda öğrenciyi yalnız bırakmak demektir. Öğrencinin öğretim etkinliklerinden soyutlanması, öğrencinin algısına göre değişebilir. Kimi öğrenciler dışlanmayı bir ödül olarak görebilir. Kimileri de bir ceza olarak değerlendirebilir. Öğrenciyi soyutlama ve sınıftan çıkarma, istenmeyen sorunları değiştirmede etkili bir strateji değildir.

Öğrencinin sınıf dışına çıkarılması, sorunlu öğrencinin öğretim ortamından uzaklaştırılması anlamına gelmektedir. Bu durumda sorunlu davranış yok edilebilir. Ancak öğrencinin eğitim-öğretim etkinliklerinden yoksun bırakılması, o öğrenci açısından bir kayıp olarak da görülebilir. Çünkü öğrenci sınıf ortamından uzaklaşmış olmaktadır. Sınıftan atılan bu öğrencinin bu zamanı nasıl değerlendirdiği de önem taşımaktadır. Sınıfın dışında ıslık çalan ya da yüksek sesle konuşan bir öğrenci aynı zamanda sınıf ortamını da olumsuz yönde etkileyecektir. Sınıf dışına atılan öğrencinin zamanı eğitsel açıdan değerlendirme olasılığı oldukça düşüktür.

**Yaptırım Uygulamak:** Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları durdurmak amacıyla kullanılan stratejilerden biri de yaptırım uygulama. Diğer stratejiler kullanıldıktan sonra öğrencinin davranışlarında bir değişme görülüyorsa öğretmen yaptırım uygulama yoluna gidebilir. Yaptırım uygulama, istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olduğu kadar, öğrenci üzerinde bir takım olumsuz etkiler de oluşturabilmektedir.

Yaptırım uygulama, iki amaca yönelik olarak kullanılabilir. Bunlardan birisi istenmeyeni vermek, diğeri ise istenenden yoksun bırakmak. Bir öğrenci sürekli

yerleri kirletiyorsa, bu öğrencinin teneffüs arasında bütün sınıfı temizlemesi istenebilir. İstenenden yoksun bırakma da yine bir yaptırım yöntemi olarak kullanılabilir. Örneğin, olumsuz davranışta bulunan bir öğrencinin sınıfça yapılan bir geziye götürülmemesi, istenenden yoksun bırakmak amacıyla kullanılan bir yaptırımdır.

Yaptırım uygulanacağı zaman sonuçları çok iyi analiz edilmelidir. Örneğin, ilkokul ikinci sınıfta bulunan bir öğrenciye teneffüse çıkmama cezası verildiğinde bu öğrenci tuvalete gitmek isteyebilir. Bu ihtiyacını karşılayamayan çocuk, daha ciddi bir sorun yaşayabilir. Serbest zamanı kullanmaktan alıkoyma, öğrenciyi diğer öğrencilerden soyutlar. Bir çocuk için arkadaşıyla iletişim kurması, psikolojik bir rahatlama sağlamaktadır. Serbest zamanı kullanmayan ve sınıfta kalan çocuk, yeni derse dinlenmeden girecektir.

#### **2.1.5.2.3. Uzun Vadeli Etkin Müdahale Stratejileri**

Kısa vadeli ve orta vadeli müdahale stratejileri etkili olmadığı zaman, istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde, daha yoğun ve etkili stratejiler kullanılır. Bu stratejiler uzun sürede başarılı olabilir. Bu stratejiler şunlardır:

**Sorun Çözme:** Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirmede kullanılan etkili stratejilerden biri sorun çözme stratejisidir. Otoriter öğretmenler, daha kısa vadeli davranış değiştirme stratejilerini uygularlar. Sorun çözme yaklaşımı, bireysel ve grup halinde uygulanabilen bir yaklaşımdır. Sorun çözme yaklaşımı, öğrencilerin sorumluluk ve özgüven duygusunu geliştirir. Öğrenci ürettiği sorunun çözümüne kendisi de katkı getirmeye çalışır. Sorun çözme yaklaşımını kabul eden öğretmen otoriter denetimi azaltarak yerine doğal otoriteyi yerleştirmeye çalışır. Doğal otorite mantıksaldır ve gönüllülük esasına dayanır. Doğal otoritede liderlik paylaşılır. Bu otorite, öğrencinin daha fazla ilgisini çeker (Jones ve Jones, 1998).

Öğretmen, kullandığı otorite biçimine göre üç farklı duruma göre karar vermek zorundadır: (1) Öğrencilerin sınıfın çalışma konuları, öğretim ve programa ilişkin beklentilerini karşılamak. (2) Öğrenci davranışları ve öğrenmeye ilişkin sorunları gidermek. (3) Yıkıcı ve olumsuz öğrenci davranışlarını durdurmak. Her üç

durumda da doğal otorite daha etkilidir. Çünkü öğrenci bu otoriteyi severek kabul etmektedir. Doğal otorite, aynı zamanda öğretmenin öğrencilere rol modeli olmasına olanak sağlamaktadır (Jones ve Jones, 1998).

Bazı öğretmenler öğrenci sorunlarını çözmede ısrarcı olmanın öğretim açısından zaman kaybına ve hayal kırıklığına yol açtığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğu sınıf yönetimi konusunda iyi yetiştiklerini düşünürken; tecrübesiz öğretmenler, öğretmenin sorun çözücü ve sınıf yöneticisi rolünü uygun bulmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesi, sınıf başarısını olumlu yönde etkilediği halde, bazı öğretmenler sorun çözme sürecinde endişe yaşamaktadırlar (Jones ve Jones, 1998). Ancak öğretmenlerin sorun çözme teknikleri konusunda yetişmeleri, uzun vadede olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

**Öğrenciyle Bireysel Sözleşme Yapmak:** Öğrencinin olumsuz davranışları süreklilik gösterdiği ya da daha ciddi olduğu zaman, öğrenciyle bireysel bir sözleşme yapma yoluna gidilebilir. Sorun, öğrenciyle birlikte tartışılarak, öğrencinin algısı belirlenir. Daha sonra öğretmen ve öğrenci birlikte anlaştıkları çözümleri belirlemeye çalışır. Genellikle, sözleşme yoluyla, öğrencinin davranışları özel bir değişime tabi tutulur. Öğretmen, öğrencinin değiştireceği olumsuz davranışlarını açık bir şekilde belirler. Sözleşme planına uyulmadığı zaman, nasıl bir yaptırımın uygulanacağı ve sonuçlarının ne olacağı açıkça ortaya konur. Öğrencinin sözleşmeye uyum sağlaması için yoğun bir teşvik programı uygulanır. Plan ve sonuçları yazıldıktan sonra öğrenciye imzalatılır.

**Çatışmayı Çözme ve Çatışma Yönetimi:** Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki çatışmaları tamamen yok etmek mümkün değildir. Sınıf ortamında her zaman bir çatışma durumu yaşanabilir. Öğretmen, sınıf içindeki çatışmaları görmezlikten gelirse ya da çatışmaları çözme konusunda ciddi bir çaba sarf etmezse, küçük çatışmalar büyüyerek sınıf iklimini yaşanmaz hale getirebilir. Öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri arasındaki tutarsızlık, olumsuz bir sınıf iklimi ve öğretmen-öğrenci iletişiminin yetersizliği, çatışma ortamının oluşmasına yol açabilir. Öğretmenin görevi, çatışmaları olumlu bir şekilde yönetmek ve çözmektir.

Çatışmayı yönetme başarısı, çatışmanın sonuçları üzerinde etkide bulunmaktadır. Çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçları olabilir. Çatışmalar yapıcı

olarak yönetilmediğinde kızgınlık, düşmanlık, şiddet, üzüntü, kavga ve endişe gibi duygular ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık, çatışmalar yapıcı olarak yönetildiğinde rahatlık, neşe, mutluluk, doyum ve başarı duygusu gibi olumlu duyguların gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Çatışma yönetiminin başarılı ya da başarısız olması, ortaya çıkardığı sonuçlar açısından önem taşımaktadır. Sınıf içindeki olumsuz davranışların değiştirilmesinde, çatışma yönetimi, önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğretmenin çatışmayı çözme ve yönetme konusunda yeterli beceriye sahip olması gerekir.

Sınıfta yaşanan çatışmaları çözme konusunda, iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birisi öğrenci çatışmalarının dış müdahaleyle çözülmesidir. İkincisi ise öğrenci çatışmalarının iç müdahaleyle çözülmeye çalışılmasıdır. Öğretmen merkezli birinci yaklaşımda, öğretmen, okul müdürü veya veli; öğrenci çatışmalarının ödül ve ceza sistemi kullanarak yönetmeye çalışır. Bu yaklaşımda öğrencinin kendi davranışını değerlendirme olanağı yoktur. Öğrencinin davranışını, öğrencinin dışındaki kişiler denetlemeye çalışmaktadır. İçsel denetimi savunan öğrenci merkezli yaklaşım ise, öğrenciye kendi davranışları ve çatışmaları hakkında karar verme, seçim yapma ve denetleme girişiminde bulunma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencinin çatışma yönetimine aktif olarak katıldığı öğrenci merkezli yaklaşımda öğrencide özdenetimin geliştirilmesine çalışılmaktadır (Türnüklü, 2002).

Aileyle Görüşmek: Öğretmen, istenmeyen davranışların çözümünde ailenin yardımını isteyebilir. Öğretmenin kullandığı kısa vadeli müdahale stratejileri, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını çözmede yetersiz kalabilir. Aile ile görüşme uzun vadeli bir strateji olarak görülebilir. Öğretmen öğrencinin aile çevresini tanırsa, öğrencinin davranışlarını daha iyi çözümleyebilir.

Öğretmenin, öğrencilerin gösterdiği istenmeyen davranışlarda her zaman tek başına çözüm bulması mümkün değildir. Davranışın olumsuzluk derecesine göre öğretmen mutlaka öğrencinin velisiyle işbirliği kurmaya çalışmalıdır. Öğretmenin öğrenci velisiyle ilgili yapacağı toplantı, önceden planlanmış bir etkinlik olmalıdır.

Öğretmen-veli görüşmesi gizlilik esasına dayanmalıdır. Öğretmen istenmeyen davranışlarını ve davranışların gizlilik derecesini uygun bir dille veliye anlatmalıdır. Öğretmen öğrencinin davranışlarına ilişkin olarak veliye bilgi verirken,

gözlem formlarını ve resmi dokümanları da velinin değerlendirmesine ve incelemesine imkan sağlamalıdır.

Öğretmen-veli görüşmelerinde öğrencinin sadece olumsuz davranışları değil, güçlü yönleri de vurgulanmalıdır. Öğretmen toplantı boyunca sürekli konuşmaktan kaçınmalı, velinin anlayamayacağı teknik terimler kullanmamalıdır. Velinin yorum yapmasını ve soru sormasını cesaretlendirmelidir. Toplantının tümüne veya bir kısmına öğrencinin katılımını sağlamak mümkündür. Öğretmen toplantıda geliştirilen önerileri yazılı olarak kaydetmeli ve bir eylem planı hazırlamalıdır. Veliyle yapılan görüşmenin sonunda, öğrencinin olumsuz davranışlarının değiştirilmesinde öğretmene ve veliye düşen sorumluluk açıkça belirlenmelidir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2000).

### **2.1.6. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmenlere Etkileri**

Sınıf yönetiminin önemli bir boyutu davranış yönetimi ile ilgilidir. Bu yönetim becerisi sınıf yönetiminin temel unsurudur. Zaman zaman sınıflarda öğretmenin işini zorlaştırabilecek olumsuz davranışlar ortaya çıkabilir. Sınıfta arzu edilmeyen davranışların ortaya çıkmadan önce önlenmesi, ideal davranış yönetim stratejisi olmasına rağmen, çoğu zaman da istenmeyen davranışları önlemek mümkün olmayabilir. Sonuç olarak öğretmenler bu tür davranışlarla karşı karşıya kalabilmekte ve bütün çabalarına rağmen sınıfta istenmeyen davranışlar oluşabilmektedir. Bu tür davranışlar sınıfta bulunan diğer öğrencilerle birlikte öğretmen üzerinde de psikolojik zararlara neden olabilmektedir (Kohen, 2006). İstenmeyen davranış sonucunda sınıfın duygusal ortamı bozulur, soruna sebep olan öğrencinin ve diğer öğrencilerin öğrenimi engellenir, sınıfta huzursuzluk yaşanır ve öğretmen gerginleşir. Öğretmenlerin sınıf ortamında yüz yüze oldukları iki çeşit davranış problemi bulunmaktadır. Uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileri. Sınıftaki öğretimin işleyişine etki yapan, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumları ortaya çıkaran davranışlar sınıf yönetimi kapsamında ele alınmaktadır. Uygun olmayan sınıf içi davranışlara söz almadan konuşmak, yerinden kalkarak sınıfta dolaşmak, sınıftaki etkinliklere katılmamak gibi davranışlar örnek olarak verilebilir. Öğrencinin

akademik performansını ve öğretmenin öğrencinin akademik alandaki gelişmesiyle ilgili yapması gerekenleri etkileyen davranışlar da çalışma becerileri problemleri olarak görülmektedir (Kohen, 2006). Bu tür davranışlar sınıfın iklimini olumsuz yönde etkiler ve bozulan iklimi düzeltmek öğretmen için önemli bir sorundur.

Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyemedikleri zaman doğaldır ki bunlarla baş etmek için çeşitli stratejiler kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Eğer öğretmen istenmeyen davranışların önlenmesinde kullanılan stratejiler konusunda bilgisiz veya yetersizse uygun olmayan yöntemleri (Bağırma, tehdit etme gibi) kullanabilir ve bunun sonucunda da istenmeyen davranışlar önlenmek yerine pekiştirilmesi sağlanmış olur. İstenmeyen davranışların ortadan kalkmadığını gören öğretmen ise bu durumdan olumsuz olarak etkilenip stres yaşayabilir. Bu stresin devamlılığı da tükenmişliğe neden olabilir.

#### **2.1.7. Tükenmişlik (Burnout)**

Bir örgütün sağlıklı olması, verimliliğini doğrudan etkiler. Örgütün sağlıklı olması demek; etkili liderliğe sahip olması, kendi içinde bir bütünlük taşıması, iç ve dış çevresiyle etkin bir etkileşimde bulunması, belli bir kimliğinin olması ve sağlıklı ürünler vererek zaman içerisinde büyüme ve gelişmesini sürdürmesi (Akbaba, 2001) demektir. Örgütlerin sağlığı örgüt üyelerinin sağlıklı olmasıyla başlar. Bu açıdan bakıldığında, eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin sağlıklı olması okulun, eğitim sisteminin ve toplumun verimliliğini olumlu yönde etkiler.

Modern toplum, artan karışıklığı ve birçok teknik alanda yüksek oranda hünerli insana olan talebiyle, gereksinimlerini karşılamak için büyük oranda iyi eğitilmiş, yetenekli ve çalışkan meslek insanı nüfusu yaratmıştır. Meslek insanlarına iş veren ve destekleyen toplum ve örgütler, maalesef meslek yaşamının gidişi ve baskısının insanlar üzerinde şaşırtıcı belirtileri olan birçok sıkıntı ve olumsuzlukların farkına varmada yavaştlar (Kilburg, 1986). Çalışanların duygularının bir kaynak olarak yönetilmesinin örgütlerin ilgisini çekmesi düşüncesi ilk olarak Charles Wright Mills (1951) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Mills, beyaz yakalı işçilerin hislerini ve yüz ifadelerini profesyonellik için kontrol etmeleri gerektiğini öne sürmüştür (Styhre, vd., 2002).

Yoğun ve uzun kişiler arası etkileşimler ve karşılanması güç istekler sonunda; birey daha fazla yardım edemeyeceğine ve hiç kimsenin ondan yardım istemediğine inanır. Çünkü içinde başkalarına verebilecek hiçbir şey kalmadığını hisseder. Bundan dolayı fiziksel tükenme (düşük enerji, kronik yorgunluk ve halsizlik), duygusal tükenme (depresyon, etkisizlik, sinirlilik) ve bilişsel tükenme (kişinin mesleğine ve özellikle kendisine karşı takındığı olumsuz tutumlar, alaycı tutumlar ve boş vermişlik) hisleri gelişir (Huberman, 1989).

Uzun süren iş yoğunluğu ile ilgili stresin sonucu, bireyin işinde etkili işlevde bulunamamasıdır. Bu, olumsuz stres koşullarıyla başa çıkmada başarısız girişimler sürecinin son aşaması olarak düşünülebilir. Bu durum insanlarla ilgili hizmet uzmanları ve kurumsal oluşumlarda çalışanlar için oldukça kritik olan tükenmişlik sendromuyla ilişkilidir (Byrne, 1993). Özellikle psikolojik dengenin sağlanamadığı iş koşullarında, iş stresi ve zamanla “Tükenmişlik Sendromu” ortaya çıkabilmektedir (Baltaş, 1998). İş stresinin ne olduğu, nedenleri ve onu engellemek için neler yapılabileceği ile ilgili daha iyi bir anlayış edinilebilirse stresin doğuracağı olumsuzluklar azaltılabilir ve iş ödülleri artırılabilir (Maslach, 1986).

İş stresi; insanların önem verdikleri konularda kaybetme, engellenme ve cazip fırsatlara kavuşma durumuyla karşılaştıklarında ve bu gelişmelerin sonucuyla ilgili belirsizlik yaşadıklarında ortaya çıkar. İş stresinin yol açtığı fizyolojik, psikolojik ve davranışsal sorunlar arasında üçlü bir tepki örüntüsü (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme) olarak ele alınan tükenmişlik (burnout) olgusu da yer almaktadır. Tükenmişliği, örgütsel kökenli stres kaynaklarından doğan diğer tepkilerden farklı kılan özellik, çalışanların işleri gereği karşılaştıkları kişilerle kurdukları sık ve yoğun etkileşimlerdir. Bu etkileşimlerle başa çıkamadıklarından dolayı tükenmişlik içine giren kişilerin duygusal enerjileri bitmekte, hizmet verdikleri kimselerle ilgili duyarlılıkları yok olmaya yüz tutmakta ve başarı düzeyleriyle ilgili algılamaları olumsuz bir nitelik kazanmaktadır (Torun, 1995).

### 2.1.7.1. Tükenmişliğin Tanımı

Tükenmişlik kavramı olarak klinik psikolog Freudenberger'in yazılarında ortaya çıkmış ve 1974 yılında stresle ilgili "Journal of Social Issues" da yayınladığı çalışmalarında yer almış (Peker, 2002), başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı, insanların iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istek ve taleplerden dolayı ortaya çıkan tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974).

Tükenmişliğin işlevsel tanımı Maslach ve Jackson tarafından yapılmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, "Fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama, diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutları olan bir sendrom" (Maslach ve Jackson 1981) olarak tanımlamışlardır.

Farber (1991) tükenmişliği yapılan işte mekanikleşme, olumsuz tavırlar sergileme ile kendini gösteren ve patlama noktasına gelebilecek düzeydeki yüksek stresle reaksiyon gösterme olarak tanımlamaktadır (Akt. Özabacı ve Yıldız, 2000).

Dolan (1987)'a tükenmişlik, insanların kişisel ve mesleki doyumsuzluk yaşamalarına neden olur. Tükenmişliği yaşayan kişi işe gitmeyi istemez, kendi yeteneklerinden şüphelenir ve kendisinden beklenmeyen bir tarzda davranır.

Cherniss (1980) tükenmişliği, iş gerginliğine tepki olarak meslek insanının tutum ve davranışlarının olumsuz durumlara (hallere) dönüştüğü bir süreç olarak tanımlamıştır.

Edelwich ve Brodsky (1980)'ye göre tükenmişlik iş koşullarına bağlı olarak idealizm, enerji, amaç ve ilginin yavaş yavaş azalmasıdır. Anderson ve Iwanicki'e göre genel olarak tükenmişlik kendini önemsiz hissetmedir –birinin ne kadar çok çalışırsa çalışsın başarı, kabul ya da taktir bakımından ödülleri yoksun olduğu hissidir (Farber, 1984).

Capel (1991) tükenmişlik kavramının stresle karıştırılmaması gerektiğini ileri sürmekte ve stresin uzun ya da kısa dönemli olumlu ya da olumsuz etkileri olan bir gerilim durumu olarak görüldüğünü, tükenmişliğin ise uzun dönemli tümüyle olumsuz etkileri olan bir durum olduğunu ifade etmektedir.

Schaufeli ve Enzmann (1998) tükenmişliği; tükenme, azalmış etkililik duygusu, düşük motivasyon, işlevini kaybetmiş iş tutum ve davranışlarının gelişmesi olarak tanımlamışlardır. Beynin ısrarlı, negatif ve işle bağlantılı durumu olarak görmüşlerdir. Bu durumun yavaş yavaş geliştiğini ve uzun süre fark edilmeden kalacağını belirtmişlerdir. Tükenmişlikle ilgili yetersiz baş etme stratejilerinden dolayı tükenmişlik çoğunlukla devam eder (Akt: Golden, Piedmont, Ciarrocchi, ve Rodgerson, 2004).

Tükenmişlik iş doyumsuzluğu ve mesleki depresyondan farklı bir kavramdır. Tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık biçimlerinde ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel boyutları olan sendromdur (Gökçekan ve Özer, 1999, akt. Çetinkanat, 2002).

Tükenmişliğin nedenleri insanın idealleriyle ilgilidir. Eğer insanın beklentileri olabileceğin çok üzerinde ise ve kişi kafasındaki bu amaca ulaşmak için ısrar ediyorsa, huzursuzluk ve sıkıntı yolda demektir. Böyle kişiler iç dünyalarında yoğun çatışma yaşayabilir. Bunun kaçınılmaz sonucu ise öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir (Tümekaya, 1997).

Tükenmişlik, farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlanmakla birlikte literatürde, üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar, aşağıda da ayrıntılı olarak verilmiştir.

#### **2.1.7.2. Tükenmişliğin Alt Boyutları**

Maslach'a göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık şeklinde üç boyutlu bir sendromdur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Sendromu yaşayan kişinin hayatındaki değişimleri ifade eden bu üç boyut şu şekilde açıklanabilir.

#### **Duygusal Tükenme**

Tükenmişliğin birinci boyutu olan duygusal tükenmişlik, tükenmişlik sendromunun bireysel stres boyutunu belirtmekte, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Duygusal tükenme, insanlara yardım edenler üzerinde aşırı psikolojik ve duygusal gereksinimlerin yol açtığı duygusal yorulma durumudur (Jackson, Turner ve Brief, 1987). Kişi işinden yorgunluk duymaya başlar ve işiyle ilgilenmek için zihinsel gücü yoktur (Iacovides, vd., 2003). Bu boyut; yorulma, enerji kaybı, tükenme (azalma), halsizlik ve bitkinlik olarak tanımlanmıştır. Bu, tükenmişliğin başlıca unsurlarından biridir ve kendini fiziksel, psikolojik ya da ikisinin birleşimi olarak gösterebilir (Hock, 1988).

Duygusal tükenme, duygusal olarak bireyin başka insanlarla aşırı uzun süreli etkileşimiyle tüketilmiş olma duygularına işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986). Duygusal tükenme, enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılmasıyla ortaya çıkar. Bu duygusal yoğunluğu yaşayan kişi, hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve engellenmişlik duyguları ile yüklü olan birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağıdır (Cordes ve Dougherty, 1993).

Duygusal tükenme, kişilerle kurulan empatinin azalması, kişisel başarıdaki azalma duygusu ve işle ilgili stresin sık sık hissedilmesi olarak tanımlanmış, ayrıca bu durumu kişinin iş ortamındaki stres yapıcı unsurlarla başa çıkamaması olarak görülmüştür (Özmen, 2001). Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunan kişi kendini zorlar ve diğer insanların talepleri altında ezilir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepkidir.

Burada kullanılan “tükenmişlik” (exhaustion) terimi, işi gereği insanlara yardım eden insanlarda aşırı psikolojik ve duygusal talebin yol açtığı bir durumdur (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986). Bu duruma yakalananlar kendilerini, yeni bir güne başlayacak enerjiden yoksun hissederler. Duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir; tekrar doldurmak için kaynak bulamazlar (Dursun, 2000).

### **Duyarsızlaşma**

Başkalarına karşı olumsuz ve alaycı tutumlar gösterme, insanlara nesne gibi davranmayı içeren duyarsızlaşma sendromun ikinci ayağıdır (Aydın, 2002). Duyarsızlaşma insanlara karşı, çoğunlukla da bakım ve hizmet sundukları insanlara karşı duygusuz ve hissiz tepkilere işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach,

1986). Bu olumsuz tutum, onlardan uzak durmak (geri çekilmek) kadar, müşterilere karşı yapılan katı, duygudan yoksun, uygunsuz, olumsuz ve duyarsız davranışa dönüştürülebilir (Maslach, 1986). Bu davranış çalışanların müşterilerine bir nesneymiş gibi davranmalarına (isimle hitap etmemek gibi) yol açmaktadır. Bu, aşırı hassaslık ve iş konusunda idealizmin kaybolması şeklinde seyreder (Hock, 1988; Jackson, Turner ve Brief, 1987). İş görenler, etkileşimde bulundukları kişilere ve örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı tavır takınabilirler. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır (Cordes ve Dougherty, 1993).

Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi, diğer insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. Taşıdığı duygusal yükü hafifletmek için sürekli kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla ilişkilerini işini yapmaya yetecek olan en az düzeye indirir. Bunlar duyarsızlaşmanın ilk belirtileridir. Bu aşama kişiyi diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmaktan koparır. Ama hem işi gereği insanlarla yoğun ilişkide olup hem de mesafe koymak kolay değildir. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalır (Işıksan, 2004).

Duyarsızlaşan birey, diğer insanlarla kendi arasında duygusal tampon oluşturur. Hizmet verdiği insanlarla arasına mesafe koyması, kendini uzaklaştırması bireyin duygusal tükenmişliğe karşı bir tepkisi, başka bir anlamda kişinin kendini koruma stratejisidir. Ancak bu kadar olumsuz tutumlar sergilemek, kişinin iyi hali ve etkin çalışma kapasitesini yok edici sonuçlar doğurabilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997).

### **Kişisel Başarısızlık**

Kişinin kendini olumsuz olarak değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığı olarak ifade edilen kişisel başarısızlık hissi, tükenmişliğin üçüncü kısmını tanımlar. Tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil eden düşük kişisel başarı hissi; yetersizlik, başarısızlık duygusu, iş veriminde azalma, düşük moral, üretkenlikte azalma, kişiler arası anlaşmazlık, öz saygıda azalma, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik gibi belirtiler içerir ve kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder (Hock, 1988).

Tükenmişliğin ikinci aşamasından sonra Işıkhan (2004)'a göre başkaları hakkında olumsuz düşünce tarzı geliştiren birey, kendisi hakkında da negatif düşünmeye başlar. Taşıdığı bu düşünce ve yanlış davranışlar nedeniyle kendini suçlu hisseder. Kimsenin kendini sevmediğine ve işi gereği uğraştığı diğer insanlarla ilgilenmede yetersiz kaldığına dair bir duygu geliştirir. Kendisi hakkında “başarısız” hükmünü verir. Bu şekilde düşük kişisel başarı hissini yaşayan kişi işinde ilerleyemediğini hatta gerilediğini düşünür. Kişi bunun sonucunda kendine saygısını kaybedebilir. Harcadığı çabanın karşılıksız kaldığını ve başarılarının değerlendirilmediğini algıladığında stres ve depresyon belirtileri göstermeye başlar. Gösterdiği faaliyetlerinin bir değişiklik yapmayacağına inandığında da uğraşmayı bırakır.

Tükenmişliğin üç boyutunun sonuçlarına bakıldığında, Maslach ve Leiter (1997)'a göre, kişi kronikleşen bir yorgunluk yaşar, işinden soğur, kendi kabuğuna çekilir, giderek artan bir şekilde kendini işinde yetersiz hisseder. Enerji yerini duygusal tükenmeye, birlik duygusu yerini duyarsızlaşmaya, yeterlilik ise yerini yetersizliğe bırakır ( Maslach ve Leiter, 1997).

### **2.1.7.3. Tükenmişlikle İlgili Yaklaşımlar**

Sosyal Karşılaştırma: Buunk v.d. (2006) kişinin iş arkadaşları ile kendi arasında yaptığı karşılaştırma süreçlerinin tükenmişliğin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler, öğretmenler odasında dersler ve öğrenciler hakkında konuşurken sosyal karşılaştırmaya neden olan işleyişleri ile ilgili bilgi sağlarlar.

Sosyal karşılaştırma iki türlü olabilir. İlki yukarı karşılaştırmadır. Bireyler kendileri ve kendilerinden daha başarılı olanlar arasındaki benzerlikler üzerinde yoğunlaşır, kendilerini başkalarında görmeye çalışır ve diğerlerinin durumunu elde edilebilir olarak algırlar. Ancak bunun tam tersine arkadaşlarını onları yenen bir rakip olarak görebilir, bu duygu onlarda kıskançlık ve hayal kırıklığı uyandırabilir ve birey kendini daha başarısız algılayabilir. Aşağı karşılaştırmada ise, birey kendisini daha başarısız kişilere benzer olarak görür, başkalarının başarısızlığı onlar

için olası bir gelecektir ki bu olumsuz duygular yaşamasına neden olur (Halbesleben ve Buckley, 2006).

**Yabancılaşma:** Sosyologlar tükenmişliği farklı şekilde ele alırlar. Onlara göre tükenmişlik güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, izolasyon ve uzaklaşma gibi boyutları kapsayan bir tür yabancılaşmadır. Bu kavrama göre bireyler rol performansları üzerinde anlaşılamayınca ve örgütteki rol beklentilerini belirleyemeyince güçsüz olduklarını hissederler. Bu onları daha sonra anlamsızlığa sürükler. Buna tepki olarak birey kendini ilişkilerinden çekerek izole eder. Örgütsel rolüne katılmasının, öz kavramıyla tutarlı olup olmadığını sorgulamaya başlar. Buna ek olarak örgütün kuralsızlıkla özdeşleştiğini hisseder. Kuralın olmadığını ya da kurala uymanın işlevsiz olduğunu düşünür (Dworkin, 2001).

Tüm sene boyunca 43 öğretmeni inceleyen Blase, her öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını, öğrenme, değerler, kişisel problemlerin çözülmesi gibi şekillerde değişik alanlarda sınıflandırdığını bulmuştur. Öğretmen sınıflandırdığı bu öğrenci ihtiyaçlarını hedefler dönüştürmekte ve örgütün talepleri ve farklı stres kaynaklarıyla mücadele ederek bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Tanımladığı bu amaçlara ulaşamayınca hayal kırıklığı, kendini başarısız olarak değerlendirme gibi duyguları yaşar. İlk başta daha fazla çalışarak mücadelesini sürdürmeyi dener ancak başarısızlığı çabasını azaltmasına neden olur. Bu doyumsuzluk büyür ve bireyi tüketir (Betoret, 2006).

**Eşitlik:** Eşitlik yaklaşımına göre insanlar diğerleriyle olan ilişkilerini girdi ve çıktı bakımından değerlendirirler. İlişkilerinde karşılık arama eğilimindedirler ve kendini çıkarlar bakımından dengesiz bir ilişkide bulan kişi stres yaşar. Kişinin ilişkisindeki yatırım ve çıktıları diğer kişinin yatırım ve çıktılarıyla oransal olduğunda karşılıklılık oluşur (Bakker vd., 2000). Bireyler girdi ve çıktılar arasında bir dengesizlik görürlerse bu durum kişinin duygusal kaynaklarını tüketebilir (Taris vd., 2003).

**Varoluşsal Yaklaşım:** Varoluşsal yaklaşım modeline göre ise tükenmişliğin kökeninde bireyin hayatının anlamlı olduğu, yaptıklarının sonuç olarak önemli olduğuna inanma ihtiyacı vardır. Bu yaklaşım, öğrencilerin istenmeyen

davranışlarının niçin tükenmişliğin en önemli kaynağı olduğunu da açıklamaktadır. Buna göre disiplin problemleri, öğretmenin etkililiğini azaltıyor. Diğer bir deyişle bu tür öğrenciler, öğretmenlerin içlerinden varoluşsal önem duygusunu elde etmelerini imkansız kılıyorlar. Benzer olarak öğrencinin derse ilgisizliği ve derse katılmaması da öğretmen tükenmişliğinin güçlü nedenleri arasındadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin bu tür tutumlarının öğretmene kendini önemsiz olduğunu hissettirmesidir (Pines, 2002).

**Bilişsel-Davranışsal Yaklaşım:** Bilişsel-davranışsal yaklaşıma göre tükenmişlik gerçek iş koşullarıyla örtüşmeyen yanlış beklentilerin sonucu olarak gelişir. Bunlar:

1) **Pekiştirme Beklentileri:** Belirli iş çıktılarının anlamlı ve değerini kapsar. (Örneğin, bir öğretmen sınıfta devamlı soru soran öğrencilerle çalışmak isterken diğeri sessiz bir sınıfa daha tatminkar bulur). Bu tür beklentiler karşılanmadığında tükenmişlik oluşur.

2) **Çıktı Beklentileri:** Çeşitli iş çıktılarına neden olan davranışlardır. Öğretmen ne kadar iyi anlatsa da öğrencilerin zayıf alacaklarını umar. Ne kadar çabalasa sonuç değişmeyecektir. Bu öğretmen “öğrenilmiş çaresizliği” yaşar. Çünkü kişinin davranışı ile elde edilen çıktı arasında bağ yoktur. Bireyde düşük öz saygı ve depresyon gelişir.

3) **Yeterlik Beklentisi:** Öğretmen öğretmek için kişisel yeterliği olmadığını hissettiği için tükenebilir (Schaufeli ve Enzmann, 1998).

#### **2.1.7.4. Tükenmişliğin Nedenleri**

Maslach ve Jackson (1984) kişiselden (beklentiler, motivasyonlar ve kişilik) kişiler arasına (müşteri ilişkisi, meslektaşlar ve denetçi ve aile ve arkadaşlarla olan ilişkiler), örgütsele (iş yükü, bürokrasi, dönüt ve iş baskısı) sıralanan birçok tükenmişlik kaynağı ortaya koymuşlardır. Hiçbir kaynak, tükenmişliğin tek nedeni olarak belirtilmemiştir. Daha ziyade tükenmişlik, bunlardan bazıları diğerlerinden daha etkili olan birçok nedenin bir ürünü olarak görülmüştür (Maslach, 1986). Sarros (1988), tükenmişlik yaşanmasına neden olan iş koşullarının; iş stresi,

bozulmakta olan statü, takdir eksikliği, fazla iş yükü ve yetersiz insan ilişkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Maslach ve Jackson (1982)'a göre tükenmişliğin iş stresinin bir çeşidi olduğu düşünülürse, nedensel faktörlerin birçoğunun iş bağlantılı olduğunun belirlenmiş olması şaşırtıcı değildir. Bunlardan bazıları hizmet ve bakım sunan meslekler için iş durumunun başlıca unsurlarından biri olan müşteri ilişkisi etrafında odaklanır. Müşteri ilişkisinin oranı arttıkça bu daha yüksek bir sorun yükünün ya da doğrudan bağlantı için sağlanan zamanın daha yüksek bir yüzdesi olabilir, tükenmişliğin ortaya çıkma olasılığı da artar. Ayrıca Maslach ve Jackson'a göre müşteri ilişkisinin doğası moral bozucu, sinirlendirici ya da zor olduğunda tükenmişlik daha büyük olacaktır (Maslach, 1986). Cherniss (1980b), Etzion, Kafri ve Pines (1982), Farber (1982) ve Friedman ve Lotan (1985) araştırmalarında; kişinin özelliklerinin ve kişiliğinin bir dereceye kadar belirli çalışma şartları altında tükenmişliğe eğilimini açıklarken, çoğu tükenmişlik durumunda başlıca sebebin çevresel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Akt: Friedman, 1991).

Edelwich (1980)'e göre, dikkatin çoğu tükenmişliğin durumsal ve iş bağlantılı nedenlerine yönelmesine rağmen, bazı kişisel faktörlerin de tükenmişliği etkileyebileceğini ortaya çıkaran araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan başlıcası bireyin meslek ve kişisel başarı hakkında beklentileridir. Meslekle ilgili beklentiler gerçekçi olmadığında ya da karşılanmadığında tükenmişliğin ortaya çıkması muhtemeldir. Gann (1979) ve Heckman (1980), tükenmişlik riskinin düşük özgüven, kararlılığın olmayışı, sınır koyma yeteneksizliği, başkaları tarafından kabul görme ihtiyacı, yüksek sabırsızlık ve düşmanlık gibi belirli kişilik özelliklerine sahip insanlarda daha fazla görüldüğünü belirtmektedirler (Akt: Maslach, 1986).

Friedman (1991), Gold (1985), Jackson, Schwab ve Schuler (1986)'ın de belirttiği gibi, birçok araştırma öğretmen stresi ve tükenmişliğinin nedenlerini çoğunlukla daha çok kişilik faktörlerine (örneğin, takıntılık-saplantılık, dayanıklılık), demografik faktörlere (örneğin, yaş, cinsiyet), işle bağlantılı faktörlere (öğrenci şiddeti, yönetsel duyarsızlık, kalabalık sınıflar, yetersiz maaş, okul kültürü) ve genel toplumsal faktörlere (örneğin, yabancılaşma ve narsizmin yaygınlaşması) odaklanarak araştırmıştır. Friedman ve Lotan (1985)'a göre,

öğretimdeki stres kaynaklarını belirleme girişiminde bulunan çoğu araştırmada öğretmen birçok nedenden kaynaklanan baskılara maruz kalan birisi olarak algılanmıştır, öğretmenin bu baskılara dayanma yeteneği onun tükenmişlik düzeyini açıklamaktadır (Friedman ve Farber,1992). Özabacı, İşmen ve Yıldız (2004) psikolojik danışmanların tükenmişliği üzerine yaptıkları araştırmalarında dışa dönük, iletişim kurabilen, kendisi ile barışık, pratik, rahat, sabırlı ve sevecen olma özellikleriyle duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutları arasında ters yönlü ilişki bulunduğunu saptamışlardır.

Kremer-Hayon ve Kurtz (1985), öğretmen tükenmişliğine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, çevresel faktörlerin tükenmişlikte en başta gelen failer olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bilhassa öğretmenlerin sıkıntılı sorunları, prestij ve ilişkiler öğretmen tatminsizliğinin ve zayıflığının sebebini açıklayan ana faktörlerdir. Çevresel koşulları kontrol etmek ya da değiştirmek kişisel eğilimi değiştirmekten daha kolay olduğu için çevresel faktörlerin etkilerinin çokluğu daha ümit vericidir. Buna rağmen kişi, öğretmenin çevresel faktörlerinin, onun müdürünün ya da denetçisinin kişisel karakteristiklerinden kısmen etkilenme olasılığını düşünebilir.

Jackson ve Schuler (1983), örgütsel davranış hakkındaki literatür taramalarına dayanarak, çalışanın tükenmişlik riskini artıran dört örgütsel koşul öne sürmüşlerdir. Bunlar; ödül yoksunluğu, özellikle olumlu dönüt yoksunluğu, kontrol yoksunluğu, belirsizlik ve destek yoksunluğudur (Maslach ve Jackson, 1984).

Mazur ve Lynch (1989), araştırmalarında liderlik stilinin öğretmen tükenmişliğinin önemli bir belirleyicisi olmadığı, aşırı iş yükü, destek ve soyutlanma gibi örgütsel stres faktörlerinin, ümitsizlik, A ya da B tipi kişilik ve empatik benlik kavramı gibi kişisel özelliklerin öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli belirleyiciler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jackson, Turner ve Brief (1987) yaptıkları araştırmada iş koşullarının tükenmişlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca örgütsel araştırmacıların, iş koşullarının tükenmişliğin ilk nedenleri arasında olduğunu, bireysel özelliklerin daha az öneme sahip olduğunu varsaydıklarını belirtmişlerdir.

A tipi kişilik özelliği Freudenberger (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981) tarafından potansiyel bir tükenmişlik olarak tanımlanmıştır. Çalışmalarında çok fazla yarışmacılık, sabırsızlık, başarı için didinmeyle tanımlanan A tipi kişiliğin, tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu bulmuşlardır (Mazur ve Lynch, 1989). Tükenmişlikle bağlantılı A tipi kişilik özelliğinden başka, diğer bir kişilik özelliği de Kobasa'nın "dayanıklılık" kavramıdır. Bu kavram bireyin işiyle iç içe olmasını (yabancılaşmayla zıt olarak), kontrolü (acizliğe zıt olarak) ve mücadeleye davet isteğini (ilgisizliğe zıt olarak) içerir. Bu nedenle dayanıklı insanlar stres kaynaklarıyla daha etkili bir biçimde baş edebilirler (Iacovides vd., 2003).

Pines (1986) kendini işe en çok adanların daha şiddetli bir biçimde tükenmişliğe eğilimli olduğuna dikkat çekmekte ve tükenmişliğin varoluşsal olduğunu belirtmektedir. Tükenmişlik insanın hayata bir anlam yükleme gereksiniminde yatar. Yapılan iş bunu mümkün kılmadığında tükenmişlik kaçınılmazdır (Akt: Iacovides, vd., 2003).

Okul hem öğrencilerin hem de personelin yaşamlarında genel olarak stresin temel kaynağı olarak düşünülmektedir. Bürokratik bir örgüt yapısı, yoğun kişiler arası ilişkiler, zaman-mekan sınırlamaları, çabanın sürekli değerlendirilmesi stres nedenleri olarak gösterilmektedir. Zaten birçok öğrencinin okulu terk etmesi ve birçok öğretmenin tükenmişlik yaşaması, durumun hiçbir kimse için uygun olmadığına yeterince kanıttır (Sylwester, 1983). Holden (1998), zararlı iş stresinin on nedenini şu şekilde açıklamıştır: Stresle mücadeleyle ilgili formal bir yöntemin olmayışı, tutarsız ve eğitim düzeyi düşük yönetim, tutarsız yönetim iletişimi, zayıf yönetim/meslektaş ilişkileri, strese karşı takınılan faydasız (işe yaramayan) yaklaşım ve tutumlar, yazılı olmayan amaçlar ve belirsiz hedefler, hafife alınma (değerinden aşağı değer verilme) ve takdir edilmeme hissi çalışana yetersiz danışmanlık, gerçekçi olmayan iş yükleri/zaman çizelgeleri, zayıf zaman yönetimi/organizasyon becerileri.

Yüksek psikolojik sıkıntı, hastalığa neden olduğu gibi, bireyin fiziksel sağlığı da onun iyi bir stres yöneticisi olma yeteneğini etkileyebilir. Kötü bir sağlık, öğretmenlerin belirli stres kaynaklarıyla baş etme sabrını ve dayanıklılığını ortadan kaldırır. Çok az ya da hiç duygusal gerginlik yaşamadan başarılılabilecek

(yönetilebilecek) durumlar, hastalık yüzünden sürekli gerginlik kaynağı olurlar (Sparks, 1983).

#### **2.1.7.5. Tükenmişliğin Belirtileri**

Tükenmişlik, kendini farklı belirtilerle gösterir, bu belirtiler ve tükenmişlik derecesi kişiden kişiye değişir. Fiziksel belirtiler kolayca fark edilir. Birey bitkinlik ve yorgunluk hisseder, sürekli devam eden soğuk algınlığını atlatamaz, sık baş ağrıları, mide ile ilgili rahatsızlıklar uykusuzluk ve nefes darlığı çeker (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik, kendini davranışsal belirtilerle de gösterir. Bir personelin çabuk sinirlenmesi, ani öfke ve asabiyet tepkileri davranışsal belirtilerdir. Tükenmişlik adayı için hislerini zaptetmek zordur. Çok çabuk ağlar, en hafif baskı fazla sorumluluk yüklenmiş hissetmesine neden olur, bağırır ve çığlık atar. Çabuk sinirlenmesi şüpheli bir tavra neden olur, bir çeşit şüphecilik ve paranoya yaşar. Mağdur, mesai arkadaşları da dahil olmak üzere herkesin onu aldattığını (dolandırdığını) hissetmeye başlar. Paranoik hal, her şeye gücü yetme hissi doğurur. Tükenmişlik yaşayan kişi başından beri her şeyi görmüş geçirmiş olduğu için, diğerlerinin elde edemediği şansları yakalayabileceğine inanır. Kendisine fazlaca güvenir ve herkese aptalca görünebilir. Aşırı sakinleştirici ve uyku hapi kullanımına başvurabilirler. Kişi bunu; dinlenmeye ihtiyaç duyduğu ve kendini rahatlatmak için yaptığı konusundaki kendine güven duygusuyla yapar. Kişinin düşünceleri neredeyse kapalı bir kitap haline gelir. Aşırı derecede sert, inatçı ve katı olur. Herkesten iyi bildiği için, hiçbir şeye ikna edilemez, inandırılmaz. İlerlemeyi ve yapısal değişimleri engeller. Çünkü değişiklik başka bir şeye uyum sağlama anlamına gelmektedir ve daha fazla değişikliği kabul etmek için çok yorgundur (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik yaşayan bireyler normalde isyan eden kurum karşıtı gruplara dahil değildir. Tam tersine her ne kadar gittikçe artan başarısız sonuçlar elde etseler de genelde eve iş götürdükleri ya da geç saatlere kadar ofislerde kaldıkları görülür. Gerçekte bir örgütte çalışan üyedeki tükenmişliğin ilk işaretleri daha çok ve daha çok, daha uzun ve daha uzun çalışması ama gerçekte daha az ve daha az başarılı oluyor gibi görünmesidir. Katılık, rahatsızlık, alaycılık,

üretken olmayan çabalar gibi belirtiler görüldüğünde, bunları acının haykırıışları olarak tanımlamak gerekir (Freudenberger, 1977).

Stanley (2004) ise tükenmişlik belirtilerini, bedensel ve duygusal belirtiler olarak iki grupta toplamıştır. Bedensel belirtiler; 1-Bedensel yorulma, 2-Sık ve uzun süren soğuk algınlıkları, 3-Baş ağrıları, 4-Uykusuzluk ve kabuslarla dolu uyuma sorunları, 5-Ülser, 6-Mide-bağırsak hastalıkları, 7-Ani kilo kaybı ya da ani kilo artışı; 8-Şeker hastalığı, yüksek tansiyon, astım gibi rahatsızlıkların erken yaşta ortaya çıkması, 9-Çabuk kırılma, 10-Sırt ve boyun ağrılarıdır. Duygusal belirtiler; 1-Çaresizlik, 2-Depresyon, 3-Başarısızlık, 4-Öfke ve engellenme, 5-Umutsuzluktur.

#### **2.1.7.6. Tükenmişliğin Sonuçları**

Tükenmişlik, kendini adanmış, başarılı personelin dikkatini dağıtan, onları daha az üretken, daha az enerjik ve en üzücüsü de mesleklerine daha az ilgili yapan toplu bir fenomendir (Freudenberger, 1977).

İş bağlantılı sonuçlar arasında araştırma için dikkati en çok çeken, iş doyumunu olmuştur. Genel olarak, yüksek düzeydeki tükenmişlik, düşük düzeydeki doyum (Gann, 1979; Golembiewski vd., 1983; Jones, 1981; Maslach ve Jackson, 1984) ve iş hakkında yapılan daha fazla şikayetle ilişkilendirilmiştir.

Tükenmişlik geniş bir sosyo-ekonomik etkiye sahiptir. Bir çok meslek sahibi insanın tükenmişlik sebebiyle mesleklerinden erken bir şekilde emekli oldukları belirtilmiştir (Claxton, vd., 1998; Cooper ve Rout, 1998; Molassiotis ve Haberman, 1996). Birçoğu sıkça sağlık bakım hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. İş günü kayıpları ve üretimde azalma belirgindir. Tükenmişlik bireyin hayatını her yönüyle etkileyebilir, kişiler arası ve aile ilişkilerinde zararlı etkiler yaratabilir ve yaşama karşı olumsuz bir tavır geliştirmesine neden olabilir (Iacovides, vd., 2003).

#### **2.1.7.7. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları**

Aşırı ve uzun süren stres, vücudun normal fizyolojik fonksiyonunu değiştirir. Eğer yeterli baş etme becerileri geliştirilmezse bu aşırı durum tükenmişliğe yol açabilir (Terry, 1997). Başa çıkma (coping), kişinin stresli, aşırı iş yükü olan ya da çok zor olarak düşündüğü bir durumu yönetme ya da kontrol etme çabasına işaret eder (Lazarus ve Folkman, 1984'ten akt: Gerits, Derksen ve

Verbruggen, 2004). Başa çıkma stresörlerin uyandırdığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen davranış ve duygusal tepkilerin bütünüdür (Fleming, Baum ve Singer, 1984; Folkman, 1984; Pearlin ve Schooler, 1978' den akt: Uçman, 1990).

Stres yönetimi yazarları, baş etmede hangi stratejilerin en iyi olduğu konusunda taraf tutma eğilimindedirler. Örneğin Edelwich ve Brodsky (1980), kişisel stratejilerin tercih edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü durumsal kaynakları hakkında çok az şey yapılabilmektedir. Diğer yandan Shinn ve Morch (1983), kişisel stratejilerin etkililik yönünden sınırlı olduğunu ve mağdurları suçlamayı içerdiğini iddia etmekte, bu nedenle, grup ve örgütsel stratejilerin üzerinde yoğunlaşmamız gerektiğini söylemektedirler. Görüleceği üzere alandaki çalışmalar daha çok deneysel düzeydeki müdahalelere doğru meyillidir. Sorunu kabul etmek ilk adımdır. Tükenmişliği sadece fark etmekle beraber daha da önemlisi onun durumsal olduğunu anlamaktır. Sorunun farkında olsalar da birçok insan, bunun kendi hataları olduğunu, düşünmeye meyillidirler.

Tükenmişliği engellemek zordur. Takım çalışmasını vurgulamak ve çalışan kişinin işten doyum aldığını hissetmesi için gerekli olan olumlu psikolojik dönütü sağlamak gerekir. Bireyin işe karşı olan ilgisini korumak için, çoğu kere konumunu ve görevlerini sıkça değiştirmek gereklidir. Fakat, bu değişim çok sık olmamalı ve kişinin niteliklerine saygı göstermelidir (yani sadece konumunu değiştirmek maksadıyla kişi daha alt bir pozisyona getirilmemelidir) (Iacovides vd., 2003).

Stres ve tükenmişlikle baş etme, iki temel stratejiyi içermektedir Birincisi, stres kaynağıyla olumlu şekilde mücadeleyi içeren doğrudan harekettir. İkincisi ise stres kaynağını kabul eden fakat stresin duygusal deneyimini azaltmaya çalışan hafifletici teknikler kullanmaktır. Hafifletici teknikler, iki gruba ayrılır. Öğretmenin içinde bulunduğu durumlarla ilgili algısını değiştiren ruhsal teknikler ve fiziksel tekniklerdir. Hafifletici teknikler etkili olabilirken, eğer stres kaynağı devam ederse, stresin yaşanılması kaçınılmaz olacaktır (Kyriacou, 1987).

Tükenmişlikle mücadele etmek için birçok baş etme stratejisi önerilmiştir. Bazı stratejiler duygusal tükenme kaynaklarını hafifletmeye ya da bununla başa çıkmak için daha iyi kaynaklar sağlama üzerine odaklanmıştır. Bazı stratejiler ise

müşteri ilişkisinin yapısını ya da çalışanın beklentilerini değiştirerek müşterilerin kişisel ilişkileri kesme (duyarsızlaşma), görüşlerine karşı koyma çabası gösterirler. Diğer stratejiler pozitif deneyimleri vurgulayarak ve iş ortamı dışında ödüllendirici faaliyetler ve ilişkiler geliştirerek bireyin başarıları hakkındaki olumsuz değerlendirmelerinin önüne geçmek için çaba sarf eder. Bu baş etme stratejileri, kişisel, sosyal ve örgütsel gibi birçok farklı düzeyde ortaya çıkabilir. Kişisel stratejiler, tükenmişlikle başa çıkmak için bireyin kendisinin yapabileceği şeyleri kastetmektedir. Sosyal stratejiler, bir grup insanın (çalışanın iş arkadaşları gibi) ortak çabasını gerektirir. Örgütsel stratejiler; örgütsel politika, örgüt, kaynaklar ve personel hizmetlerine dayanan yönetsel kararları içermektedir (Maslach, 1986). Forman (1983) tükenmişlik önleme programlarının hem bireysel hem de örgütsel düzeyde ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

### **Kişisel Stratejiler:**

İş taleplerine verilen genel bir yanıt, daha çok çalışmak; yani aynı şeyleri önceki gibi fakat daha hızlı yapmak olmuştur. Daha çok çalışma, iş yükü ve tükenmişlik riskini arttırabilir, bu yüzden tavsiyeler “daha ustaca çalış” yönünde yapılmalıdır (Maslach, 1986).

Değişen iş davranışlarına ilaveten, iş beklentileri; daha somut ve başarılabılır hedefler yönünde değiştirilebilir. Eğer insanlar asıl ve önemli idealleri için basamak oluşturan anlamlı hedefler geliştirirlerse, başarı ve öz değer duygusuna sahip olacaklardır (Maslach, 1986).

Dinlenme aralarının etkili kullanımı, daha ustaca çalışmanın ve tükenmişliği yenmenin diğer bir boyutudur. Genelde dinlenme araları; görevleri yetiştirmek, birkaç insanı daha araya sıkıştırmak ve daha fazla çalışmak için kullanılır. Fakat dinlenme araları kişinin daha fazla insan ve sorunla karşı karşıya gelmeden önce gevşemesini, rahatlamasını ve enerji depolamasını sağlayan, duygusal nefes alma olarak hizmet edebilir. Dinlenme araları ayrıca, daha sonra pişman olunabilecek şeyleri söylemeden ya da yapmadan önce hiddeti salıvermeyi sağlayan güvenlik supabı olarak işlev görebilir (Maslach, 1986).

Kişinin kendine dikkat etmesinin diğer bir boyutu, kişinin kendisini tanımasıdır. Yani güçlü yanlarını, zayıflıklarını, tutumlarını, hislerini vb. yönlerini bilmesidir. Eğer insanlar, yeteneklerinin gerçekçi değerlendirmesini yaparlar ve kendi sınırlarını bilirlerse, “hayır” demeleri, nefes almaları (rahatlamaları), başkalarından yardım almaları ve meslek değiştirmeleri gereken zamanı anlayabilirler. Diğer insanlar ve meslekleri hakkındaki hislerindeki değişikliklere hassas olurlarsa bu değişikliklerin kaynaklarını daha iyi keşfedebilirler ve uygun önlemler alabilirler (Maslach, 1986). Ayrıca sevilen iş koşulları yaratarak tükenmişliği azaltabilirler (Jackson, Turner ve Brief, 1987).

Bireyin ev hayatı, işe ara vermesinde önemli bir etkidir ve tükenmişliğe karşı mücadelede önemli bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. Bu, bir insanın ev hayatı işle ilgili (işin gerektirdiği) taleplerden önemli derecede ayrı olduğundan ve ilgiler, aktiviteler ve kişisel ilişkilerde (ev hayatında) çeşitlilik içerdiğinde başarıya ulaşır. Eğer bir insanın ev hayatı işiyle çakıştığı sürece (örneğin, eğer kişi sürekli hazır olduğunda, mesai yaptığında, eve iş getirdiğinde ya da evdeyken işini düşündüğünde ya da işi hakkında konuştuğunda) insan, işler yolunda gitmediğinde özsaygıdaki çöküş riski kadar, duygusal tükenme riski altındadır. Bireyin işi dışında başka bir yaşama sahip olması, kendi kendini değerlendirici bilgi kaynağı olarak işine daha az bağımlı olması ve insanların işinde var olan olumsuz eğilimleri (hükümleri) dengede tutmak için önemli başarıların ve olumlu deneyimlerin olması anlamına gelir. Bu kaynaklar bir eş, aile ya da arkadaşlarla iyi ilişkileri, ilginç hobileri, eğlenceli boş vakit aktiviteleri gibi bir sürü şeyi içerir (Maslach, 1986).

### **Sosyal ve Örgütsel Stratejiler:**

Örgütler, stresi birçok yolla azaltabilir ve stresle başa çıkmayı kolaylaştırabilir. Örgütler, sürekli eğitim ve hizmet içi eğitim programlarına destek sağlayabilir. Bazı örgütler, sosyal destek programlarına, bireysel tükenmişlik kontrollerine ve personelleri için danışmanlığa sponsor olmaktadır (Cherniss ve Dantzig, 1986).

Okulun kontrolünde stres kaynaklarını azaltan yönetim uygulamaları, örgütsel ve yönetsel düzenlemeler, personel ilişkileri, çalışma koşulları ve program süreçlerini kullanarak personeller için stresi nasıl azaltabilecekleri

konusuna önemle dikkat edilmesi gerekir (Kyriacou, 1987). Jackson, Turner ve Brief (1987) yaptıkları araştırmada sevilen iş koşulları yaratılarak tükenmişliğin azaltılabileceğini belirtmişlerdir.

Bireye evdeki ve işteki diğer insanların çabalarıyla da yardımcı olunabilir. Sosyal destek buradaki başlıca anahtar unsurdur. Sosyal destek, insanların birbirlerine çeşitli yönlerden yardım ve rahatlık sağlamasına dayanan ilişkileri kastetmektedir. Eğer kişiyi önemseyen ve kişiye yardımcı olabilen ya da olmak isteyen insanlar varsa; kişi, stresle daha etkili bir biçimde başa çıkabilir. Diğer insanlar, kişinin kendisi için her zaman sağlayamayacağı birçok şeyi- yeni bilgiler ve görüşler, yeni becerilerde eğitim, onay ve dönüt, tavsiye, duygusal destek, sosyal karşılaştırma ve araç gereç yardımı- sağlayabilirler (Maslach, 1986).

Bazı durumlarda, insanlar mesleki yardım isteyerek tükenmişlikle mücadele edebilirler ve bu tedavi stratejisi örgütsel politikalardan etkilenebilir. Örgütler bunu, personel için psikolojik hizmetler sağlayarak ya da çalışanların psikolojik tedavileri için sağlık sigortası öne sürerek teşvik edebilirler. Halbuki bir çalışanın danışma ya da terapi isteme kararının tamamen gizli olması önemlidir. Eğer kişinin psikolojik tedavi aldığından personel biriminin bilgisi olursa ya da diğer personel tarafından görülürse, var olan hizmetlerin yararlı olmayacağı da kesindir (Maslach, 1986).

Freudenberger (1974), tükenmişliğin engellenemeyeceğini, fakat tükenmişlikten mümkün olduğunca sakınmak için; çalışanı olağan işinden tamamen farklı bir iş yapmasının sağlanması için görev değişimini, kişinin çalıştığı saatlerin sınırlandırılmasını, sık aralıklarla izin kullanımını, personelin fiziksel egzersiz yapmalarını konusunda teşvik edilmesini önermektedir.

Birçok araştırmacı, stresin bireyin kişiliği ve çevresi arasındaki etkileşim olduğunu savunurlar (Swent, 1983). Zamanlarının büyük çoğunluğunu başka insanlarla yoğun ilişki içinde çalışarak geçiren insanlara yardım etmek için kronik stres duygusal olarak boşaltılabilir ve tükenmişlik önlenir (Maslach ve Jackson, 1981).

Gmelch (1988), tükenmişliği önlemek için kişilerin; insanlarla sürekli iletişim kurmaya ara vermelerini, mesleğinin ne tür strese yol açtığı konusunda bilinçlenmelerini, sorunla kendilerine gelen kişilerin sorunlarını çözme

sorumluluğunu üstüne almak yerine sorunu nasıl çözebilecekleri konusunda düşünmelerine yardımcı olmayı, bazı konularda hayır diyebilmelerini, sorumluluğun devredilmesini ve büyük işlerin küçük parçalara bölünmesini önermektedir

Swent (1983) 1245 okul yöneticisiyle yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin başvurduğu stres azaltma stratejilerini üç ana başlıkta ele almıştır. Bunlar:

1. Fizyolojik aktiviteler: Fizyolojik aktiviteler kendi içinde üçe ayrılır. İlk alan atletik aktiviteler, bahçeyle uğraşma, odun kesme gibi bazı fiziksel egzersiz ya da işle ilgili aktivitelerden oluşur. İnsanların kendileri ve işleri arasına biraz duygusal mesafe koymasını sağlayan sıkı çalışma ya da fiziksel egzersiz gibi vakit geçirme aktivitelerinin önemini vurgulamaktadır. Diğer alan meditasyon ve rahatlama teknikleri gibi özellikle rahatlama amacıyla uygulanan stres idare etme teknikleri etrafında odaklanmıştır. Üçüncü alan ise okul yöneticilerinin en stresli anlarında kendilerini desteklemek için alkol ya da reçeteli ilaç kullanımıdır.

2. Bilişsel ve psikolojik aktiviteler: Bir yaşam felsefesi olarak tanımlandırılabilen ya da gerginlikle olumlu bir tarzda başa çıkmada faydalanılacak aktivite ya da tutumlar bilişsel/psikolojik alanda sınıflandırılmıştır. Okul yöneticilerinin çoğu işe ve soruna olumlu yaklaşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin sıklıkla başvurduğunu belirttikleri başka bir alan, işe sağduyuyla yaklaşmaktır. Gülüş harika bir ilaçtır ve Fisher (1978) tarafından önerildiği gibi insanların en kolay ulaşabileceği, en iyi ve en kolay uygulanabilen stres azaltma tekniği olabilir. Okul yöneticilerinden birkaçı ev yaşamı ile iş yaşamını ayırmak için gösterdikleri bilinçli çaba etrafında odaklandıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir çözüm iş günü boyunca kısa bir süre için işten uzaklaşmaktır (5 dakikalık yürüyüş, kapıyı kapatıp okumak gibi). Özellikle ilköğretim okulu müdürlerinden gelen diğer yanıtlar, işlerindeki baskıların bazılarının kurtulmak için gün boyunca öğrencilerle iç içe olmayı başarılı bir teknik olarak bulduklarını göstermiştir.

Diğer alan, yöneticilerin bilinçli olarak kendilerini işlerinden uzaklaştırmak için başvurdukları hem fiziksel hem de psikolojik bilişsel aktiviteleri içerir. Bunlar, hobileri, seyahat etmeyi, aileyle vakit geçirmeyi ve sosyal aktiviteleri içermektedir.

Eğitsel aktivitelerden en son kaçış tekniği birçok yönetici tarafından listelenmiştir. Emekliliği, istifayı veya başka işlerle uğraşmak için eğitim işinden ayrılmayı önermişlerdir. Yıllardır birçok yazar iyi okul yöneticilerinin ne olur ne olmaz diye her zaman için alternatif bir meslek edindiklerini belirtmişlerdir.

3. Kişiler arası ve örgütsel yönetim becerileri: Bu alan, bireyin işi üzerindeki etkililiğini artıran becerilerden faydalanılmasıyla ilgili aktiviteleri içermiştir. Bu kategorideki yanıtlar; zaman yönetimi, çatışma çözümü, takım yönetimi ve iletişim becerilerini kapsayan hünerleri içerir. Birçok yönetici örgütsel ve kişisel stres azaltma planlarına yardımcı olması için işe yetenekli personel görevlendirmeyi yanıtlarında belirtmişlerdir. Personelle yaratıcı sorun çözme de iş stresini azaltmaya yardımcı olarak görülmüştür (Swent, 1983).

Swent (1983) stresle baş etmede, en fazla zihinsel ve kişiler arası becerilerin gelişmesine önem verilmesi gerektiğini, hem yönetsel hazırlık hem de mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamıştır.

Pearlin ve Schooler (1978), stres yönetim stratejilerinin 3 genel kategorisini önermişlerdir: 1) Yüksek psikolojik sıkıntının fizyolojik ya da duygusal sonuçlarını kontrol eden tepkiler (fiziksel sağlık faktörleri, kas rahatlaması), 2) Yüksek psikolojik sıkıntı veren bir olayın anlamını kontrol eden tepkiler (gerginlik üreten düşünceleri değiştirmek, dengelenmiş bir bakış açısı geliştirmek), 3) Yüksek psikolojik sıkıntının çıktığı durumu değiştiren tepkiler (mesleki destek grupları, örgütsel değişim stratejileri, personel geliştirme programları, alternatif meslekler, vs.) (Sparks, 1983).

Rol ve örgütsel değişkenlerden ortaya çıkan tükenmişliğin kökenleri muhtemelen kişilik değişkenlerinden kaynaklanandan daha güçlüdür. Bu görüş stresi etkileyen birçok kaynağı değerlendirmeye çalışan araştırmacıların tükenmişlik ile ilgili çalışmalarıyla desteklenmektedir. Örgütsel düzleme yapılacak müdahalelerle tükenmişliğin yaşanma oranı ve şiddet derecesini azaltmak daha kolay olabilir. Bu teori bir örgüte temel ve anlamlı değişiklikleri tanıtmaya girişimleriyle hayal kırıklığına uğramış kişilere imkansız gibi görülebilir. Fakat insanların niteliklerini ve doğalarını değiştirmek imkansız olmasa bile zor olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle örgütsel düzeyde yapılacak müdahaleler daha etkili

olabilir ve kaynakların özdeş yatırımıyla daha çok insanı etkileme olasılığı taşıyabilir (Friedman, 1991).

Dayanma gücü tükenmişliği engelleyebilir. Dayanma gücü; iniş çıkışları, dışlamaları, kayıpları, hayal kırıklıklarını değiştirmek ve geri kazanabilmek demektir. Dayanma gücü olan insanlar nasıl başlayacaklarını, nasıl duracaklarını, bir grupta nasıl yalnız çalışılacağını bilirler. Ayrıca nasıl odaklanılacağını ve yaratıcı olunacağını, muhalif ve uzlaşmacı düşünmeyi de bilirler. Eğer bireyin sadece tek bir ruh hali, yalnızca bir stili, çevresindekilerle anlaşabilmek için tek bir yolu varsa bu da makinenin aynı parçasını tekrar tekrar kullanmaya benzer. Makinenin sık kullanılan parçasının yıpranmasına neden olur. Oysa tüm parçaların kullanılması, tek bir parçanın kullanımından kaynaklanan yıpranmayı önleyeceğinden makinenin ömrünü büyük oranda uzatır. Duygusal zekayla çalışmak tüm donanımın kullanılmasını olanaklı kılacağından tükenmişliği engelleyici işlevi vardır (Dunn, 2004).

Tükenmişliği önlemek için, işte tükenmişlikle baş etme tekniklerinden; strese karşı eğitim, dinlenme, zaman yönetimi, ısrarlı olma eğitimi, akılcı duygusal terapi, insanlar arası ve sosyal beceriler eğitimi, takım kurma, mesleki taleplerin yönetimi ve meditasyon önerilmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

### **2.1.8. Tükenmişliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri**

Tükenmişlik kavramı, başlangıçta insanlarla yüz yüze ve yoğun etkileşim içinde bulunan sağlık çalışanlarında incelenmeye başlanmış ve daha sonra polislik, öğretmenlik gibi benzer etkileşimlerin bulunduğu meslek dallarında da araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004).

Yapılan işin niteliği, stresle kaşı karşıya kalmayı belirleyen önemli bir etkidir. Çeşitli meslek grupları, örgütsel yapıları ve çalışma koşulları sebebiyle yüksek düzeyde stres yaşamaktadır. Öğretmenlik mesleği ise Baltaş ve Baltaş (1998)'ın da ifade ettiği gibi, Amerikan Stres Enstitüsü'nün yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarında, sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak gösterilmiştir.

Olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, bir yandan öğretmenin verdiği hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya neden olurken (Baysal, 1995), diğer yandan birey olarak sağlığını da etkilemiştir (Belacastro, 1982). Bu etkileniş, öğretmenlerin öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azaltmakta, hizmet verirken etkileştiği kişilere olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Öğretmenlerin tükenmişliği; stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretme durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Tümekaya, 1996). Öğretmenler, her gün öğrencileri ve meslektaşları ile yüz yüze iletişim kurmak zorundadır. Bu iletişim biçimi onların benlik kavramlarını etkileyebilmektedir. İnsanlarla iletişim kurulan mesleklerde tükenmişliğin yaşanma düzeyi oldukça yüksektir (Murat, 2003). Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, norm kadro fazlalığı, rol katılığı, rol karmaşası ve rol çatışması, öğretmenlere yönelik acımasız eleştiriler ve öğretim sürecine yapılan müdahale gibi faktörler, öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır (Farber, 1984).

Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını sürdürmelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında negatif duygular beslemeye başlar, öğrencilerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz bir tutum geliştirir ve öğrencilerle iletişiminde kopukluklar yaşar. Fiziksel ve ruhsal hastalıklarda artış olur. Tükenmişlik kişinin özel hayatını da olumsuz etkiler hatta uykusuzluk ya da madde bağımlılığı gibi sağlık sorunlarına yol açar (Dorman, 2003).

Mesleki tükenmişliğin sonuçları hem örgütü hem de çalışanı etkiler. Tükenmişliğe gösterilen tepkilerden biri çekilmedir. Çekilme işi bırakma, daha uzun molalar verme, işe geç gelme ya da gelmeme gibi fiziksel olduğu kadar kişinin kendisi ile işi ve arkadaşları, öğrencileri arasına mesafe koymak gibi psikolojik de olabilir (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Farber (1984) öğretmen tükenmişliğini şu şekilde açıklar: Tükenen öğretmenler öğrencilere karşı daha az sempatik olurlar. Sınıfta olan olaylara daha az sempati gösterirler, daha az ve daha dikkatsiz plan yaparlar, mesleği bırakmayı

hayal ederler, sık sık kendilerini duygusal ve fiziksel olarak yorgun, gergin ve depresyonda hissederler. Genel olarak işlerine daha az bağlı ve adanmışlardır.

Cunningham (1983)'a göre ise tükenmişlik öğretmen doyumsuzluğu, motivasyon eksikliği, başarısızlığıyla sonuçlanır. Tükenmişliğin sonucu olarak devamsızlıklarda, kariyer değişikliklerinde ve erken emeklilikte artış görülmektedir.

Baysal (1995)'a göre öğretmenlikte ya da eğitimcilikte tükenmişlik, bir profesyonel olarak öğretmenin öğrencilerine karşı ilgisini kaybetmesine, daha sonra da öğrencilere alaycı, insanlık dışı bir şekilde davranmasına ve onlara küçültücü tarzlarda hitap etmesine neden olmaktadır.

### **2.1.9. İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki**

Etkili okul, okul geliştirme ve öğretimin etkililiğine ilişkin araştırmalar, okulun etkililiği ile öğretmen ve sınıf etkililiği arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Okul etkililiği, öğretmen ve sınıf etkililiğinin ötesinde uygun bir öğretim ortamı ve okul kültürü sağlamayı gerektirse de, bir okulun etkili olmasının merkezinde, öğretmen ve sınıf etkililiği bulunur. Okul etkililiğinde bu denli önemli bir yer tutan sınıf etkililiği, başarılı bir sınıf yönetimine bağlıdır (Balay, 2003). Sınıf yönetiminde öğretmen için sorun olan en önemli unsur ise istenmeyen öğrenci davranışlarıdır.

Eğitimin toplumsal işlevinin önemi öğretmenlik mesleği için büyük bir sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde yerine getirmesinde yaşanan olumsuzluklar direkt olarak öğrenciye yansıtılabilecek ve öğrenci üzerinde derin izleri beraberinde getirecektir. Eğitimin her kademesinin birbirine bağlı ve birbirini bütünleyen nitelikte olması nedeniyle herhangi bir kademedeki yaşanan sorunlar diğerine yansıtacaktır. İstenmeyen öğrenci davranışları da bu sorunlardan bir tanesi hatta öğretmenler için en önemlilerdendir. Çünkü çözülemeyen olumsuz davranışlar öğretmenlerde strese ve devamında tükenmişliğe neden olabilir.

Öğretmenlerdeki stresle ilgili olgunun gelişmesini sağlayan okul tipleri, kalabalık sınıflarıyla büyük kent okulları, yönetim takımları olmayan aşırı bürokratik okullar, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasında desteğin olmadığı okullardır (Farber, 2000). Okul kavramı içinde öğretmenin en fazla iletişim kurduğu öğrencileridir. Daha az oranda ise velileridir. Öğretmenlerdeki tükenmişliğin en önemli nedenlerinden biri olarak olumsuz öğrenci davranışları olarak görülmektedir. Bunu izleyen diğer faktörler gürültü, kalabalık sınıflar, motivasyon eksikliği, derse karşı kayıtsızlıktır.

Pines (2002) da öğretmen tükenmişliğinin nedenlerinin disiplin problemleri, motivasyonu düşük ilgisiz öğrenciler, okul yönetimi, bürokrasi, aileler ve yetersiz kaynaklar olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler tükenmişliğe maruz kaldıklarında fiziksel ve duygusal sağlıklarında problem yaşayabilirler ve hitap ettikleri kesime bu problemlerin yansıması kaçınılmaz hale gelir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalardan seçilenler kısaca tanıtılmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda;

Girgin (1995), ilkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri analiz ettiği çalışmada 401 ilkokul öğretmeni üzerinde incelemeler yapmıştır. Bu incelemeler için Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılmış ve araştırmalar sonucunda; erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu, yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığı, medeni durum ve çocuk sayısının tükenmişliği etkilemediği bulunmuştur.

Baysal (1995), lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler ile ilgili 551 öğretmen üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalışmış oldukları mesleki-teknik liselerin,metropol alan içinde olması ve olmaması durumunu göre, MBI alt ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçekleri için anlamlı düzeyde bulunduğu ve metropol alan dışında bulunan mesleki-teknik lise öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalamalarının bu iki alt ölçek için daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bir başka önemli sonuç ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmasıdır. Kadın öğretmenlerin, bu alt ölçek için aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, erkeklerden daha yüksektir. Yaş faktöründe öğretmenlerin MBI’nın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden aldıkları tükenmişlik puanları üzerinde etkili bulunmuştur. Özellikle 23-30 yaş grubu, tükenmişlik için en riskli grup olduğunu bulmuştur.

Tümkiye (1996), 720 öğretmen üzerinde yaptığı “Öğretmenlerde tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları” adlı çalışmada; tükenmişlik düzeyinin, cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, çalışılan okul, okuldaki görev, çalışma yılı ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Altıntaş (1997), teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bazı faktörler ve yordalayıcı değişkenleri, 150 öğretmen üzerinde, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, meslekteki branş gibi değişkenleri göz önünde tutarak inceleme yapılmıştır. Gruplara göre ayrılmış deneklere göre: cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, meslekteki branş gibi değişkenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun olarak algılayanların algılamayanlara göre, öğretmenlik mesleğinde manevi doyum sağlayanların sağlamayanlara göre, öğretmen arkadaşlarından takdir görenlerin görmeyenlere göre duygusal tükenme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Çokluk (1999), işitme ve zihinsel engelliler okullarında görev yapan 60 yönetici ile 105 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada; bu okullarda çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve her iki grubun tükenmişlik düzeylerini yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu, kişisel başarı boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; hizmet süresi ve genel-özel yükleme biçiminin öğretmenlerde işe bağlı stresle başa çıkma konusundaki tükenmişliği tek başına yordadığı, çalışma süresi arttıkça tükenmişliğin arttığı; bayan, eğitim düzeyi yüksek ve dışsal yükleme yapan öğretmenlerde tükenmişliğin daha yoğun yaşanmakta olduğu; eğitim düzeyi arttıkça ve hizmet süresi azaldıkça tükenmişliğin daha çok yaşandığı bulunmuştur.

Yerlikaya (2000), köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırma sonucunda; köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik puanlarının şehirdekilere göre daha yüksek olduğu, cinsiyetin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, tükenmişliğin üç alt boyutunda

da bekar öğretmenlerin evlilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türnüklü (2000), 1997-1998 öğretim yılında İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademesinde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için kullandıkları yöntemler ve sınıf düzeni karşılaştırılmasına dayalı araştırmasında, iki ülkede de en çok gözlenen olumsuz davranış, gürültü ve izin almadan konuşmadır. İzin almadan sınıfta dolaşmak da en çok gözlenen diğer bir olumsuz davranıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yöntemlerinde her iki ülke öğretmenleri arasında önemli ölçüde benzerlik bulunurken en önemli farklılık olarak önleme davranışı çerçevesinde bulunmuş. İngiltere'de her okulun zorunlu bir davranış politikası olmasına karşın Türkiye'deki okullarda bu tür bir davranış politikası bulunamamıştır. Sınıf düzenlerinde ise. İngiltere'de hemen hemen tüm öğrenciler grup düzeninde otururken, Türkiye'deki öğrencilerin büyük bir kısmı sıra düzeninde oturdukları bulgular arasında yer almıştır.

Öztürk (2001), Kayseri ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ve küme örnekleme yoluyla belirlenen 18 ilköğretim okulundaki 320 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarını hangi sıklıkta gözlemlediklerini ve bu davranışlarla baş edebilmek için hangi yolları tercih ettiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek sıklıkta gözlenen bazı istenmeyen davranışlar saptamıştır. Öztürk'ün araştırmasında kullandığı gruplamaya göre: (1) Ders akışını engelleyici davranışlar; gereksiz soru sormak, sürekli şikayette bulunmak, sürekli tuvalet izni istemek, sürekli konuşmak. (2) Kişilere ve çevreye fiziksel zarar verici davranışlar: Arkadaşlarının canını acıtma, vurup kaçma, saçını çekme gibi şiddet içeren şakalar yapmak, sorunlarını kavga ederek çözmek. (3) Toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlar; söz almadan konuşmak, (4) Sorumluluklarını yerine getirmeme davranışları; ev ödevlerini yapmamak, sınıf içi görevlerini yerine getirmemek, ders için gerekli materyalleri getirmemek. (5) Derse ilgi eksikliği davranışları: derste dalıp gitmek, dinliyor gibi görünmek, konu ya da cevabı

bilmesine karşın derse katılmamak, derste ders dışı şeylerle ilgilenmek, en sıklıkla gözlenen istenmeyen davranışlar olarak belirlenmiştir.

Atıcı (2001), İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, bunlarla baş etmede kullandıkları yöntemler, öğretmenlerin yetkinliklerinin düşük ya da yüksek olmasının sınıf disiplini sağlamada farklılık yaratıp yaratmadığı açılarından karşılaştırmalarının yapıldığı araştırmasında hem İngiltere'de, hem de Türkiye'de istenmeyen öğrenci davranışları olarak, derste yapılan etkinliklere karşı ilgisizlik, arkadaşlarını rahatsız etme davranışları olarak belirlemiştir. Hemen hemen tüm istenmeyen davranışların nedeni olarak aile gösterilirken. İngiltere'deki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede eğitim almalarına karşın Türkiye'de böyle bir eğitim alınmadığı ortaya konulmuştur.

Dolunay (2001), Keçiören ilçesi genel ve ticaret-teknik-meslek liselerinde tükenmişlik durumunu tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada 366 öğretmen üzerinde Maslach tükenmişlik ölçeğinden ve kişisel bilgi formundan oluşan anket formu uygulamıştır. Araştırma grubunun genel tükenmişlik (GT) puanları arasında, yaş, toplam hizmet süresi, öğretmenlik yapmalarının temel nedenleri, mesleği isteyerek seçme, mesleği kendine uygun bulma, mesleği uygulamadaki verim düzeyi, mesleki geleceği değerlendirme, çalışma ortamından memnun olma, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulması, eğitim sisteminden memnun olma durumu, aylık net gelir ve geleceğe ilişkin görüş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin % 54.4'ü geleceklerine ilişkin görüşlerini öğretmen olarak mesleğe devam etmek, % 25.1'i mesleği sürdürürken ek iş yapmak, % 10.4'ü bir başka mesleğe geçmek, % 4.9'u meslekten ayrılıp çalışmamak, % 5.2'si diğer olarak belirtmişlerdir.

Türnüklü ve Yıldız (2002), ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarını belirlemek, bu davranışlardan öğretmenlerin duydukları rahatsızlık düzeylerini ve öğrenci istenmeyen davranışlarının ortaya çıkma sıklığı ile öğretmene vermiş olduğu rahatsızlık düzeyi arasında ilişkiyi saptamak, öğretmenlerin sınıflarında

karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarıyla hangi davranış yönetim stratejileriyle başa çıktıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır.

1999-2000 eğitim öğretim yılında İzmir merkez (Konak) ve Buca ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden rastlantısal seçilen 18 ilköğretim okulundan birinci kademedен 133 öğretmenle tarama, 12 ilköğretim okulunda birinci kademedе çalışan rastlantısal yolla seçilmiş 46 öğretmenle yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak şu bulgulara ulaşmışlardır:

İlköğretim birinci kademe sınıflarında en sık rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, yerinde kıpırdanıp durma, derse yerleşememe. öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmedir. En az rastlanan istenmeyen davranışlar ise, derste aşırı gülme, okul araç ve gereğine zarar verme, öğretmenlerin istemlerine karşı çıkma, öğretmene kabaca yanıt verme, kendi kendine konuşma, kopya çekme ve hırsızlıktır.

Araştırmaya göre, öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları öğrenci istenmeyen davranışları ise; arkadaşlarına küfür etme, arkadaşına fiziksel saldırganlıkta bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç ve gereçlerine zarar verme, başkasının eşyasına zarar vermedir.

Şahin ve Avşaroğlu (2002) okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi başlığı ile yaptığı araştırmasında Maslach tükenmişlik envanterini kullanmıştır. Araştırma evreni Konya ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı ve özel anaokulu öğretmenleri, çalışma evreni ise genel evren içinden tesadüfi küme örnekleme tekniği ile seçilen 122'si resmi okulöncesi, 30'u özel anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmasında mesleki durum ve tükenmişlik, öğrenin düzeyi ve tükenmişlik, çalışma süresi ve tükenmişlik, gelir düzeyi ve tükenmişlik ilişkisini incelemiş; medeni durum ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye göre; evli ve dul öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin bekar öğretmenlere göre yüksek olduğu, öğretim düzeyi ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye göre; öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarının da arttığı, gelir düzeyi ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye göre; aylık

gelirlerini yetersiz bulan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanlarının arttığı, çalıştığı kurum türü ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye göre; Milli eğitim bünyesinde çalışan öğretmenlerin çalıştığı kurumun fiziksel koşullarının iyi olmaması bu durumu düzeltmek içinde gerekli maddi imkanların sağlanmamasın duygusal yönden öğretmenlerin tükenmişliğini artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Çavuşoğlu (2005), endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Bolu İli'nde bulunan 3 endüstri meslek lisesinde görev yapan değişik branşlardaki 124 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmazken; çalışılan okula göre, duygusal tükenmişlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur.

Babaoğlu (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlikle ilgili 2003-2004 eğitim öğretim yılında Düzce İli'nde görevli 204 okul yöneticisi üzerinde yaptığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: İlköğretim okulu yöneticileri duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az düzeyde yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği çok az düzeyde yaşamaktadırlar.

Yöneticilerin duygusal tükenme düzeyleri, hem duyarsızlaşma hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek iken; duyarsızlaşma düzeyleri hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik düzeyinden anlamlı olarak daha düşüktür.

Kadın ve erkek yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları anlamlı fark göstermemektedir. Toplam tükenmişlikte ise kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Yöneticilerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları, medeni duruma göre anlamlı fark göstermekte, bekarlar evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Yöneticilerin duyarsızlaşma puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermemektedir.

Yöneticilerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları eş desteğine göre anlamlı fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma boyutunda eş desteği almayan yöneticiler, eş desteği alan yöneticilere göre anlamlı derecede daha fazla duyarsızlaşma hissi yaşamaktadırlar.

Duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanları yöneticilerin çocuk sahibi olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticiler çocuk sahibi olan yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Yöneticilerin branşı; duygusal tükenme kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları üzerinde anlamlı fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma boyutunda ise sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan olan yöneticiler, sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Okul yöneticilerinin yaşı ve mesleki kıdemi, duygusal tükenme kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarında anlamlı bir farklılık göstermemekte, duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarında anlamlı farklılık göstermemekte, duygusal tükenme ve toplam tükenmişlikte göstermektedir. Eğitim durumu ise hiçbir boyutta anlamlı farklılık göstermemektedir.

Şahin (2007), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle, Keçiören ilçelerini kapsayan bir araştırma yapmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma öğretmenlerin büyük yaş grubunda yüksektir. Kişisel başarı öğretmenlerin yaşlarından etkilenmemektedir. Öğrenim durumuna göre Eğitim Enstitüsü mezunları daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Kişisel başarı öğretmenlerin mesleki kıdemlerinden etkilenmezken, 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu arttıkça kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeyleri de artmaktadır. Duygusal tükenme ve kişisel başarı öğretmenlerin çalıştıkları okul türünden etkilenmezken, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin her üçü de öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısından, üstlerinden takdir görme

durumlarından, mesleki verimlerini değerlendirmelerinden, mesleklerini isteyerek yapma durumlarından, duydukları manevi doyumdan etkilenmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda;

Maslach ve Jackson (1981) kadın eğitimcilerin duygusal tükenme boyutunda erkek eğitimcilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların duygusal tükenme puanlarının erkeklerden daha yüksek olmasını; kadın rolünün bakımı, beslemeyi, diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığını, kadının rolü gereği duygusallığa daha yatkın olmakla birlikte, kadının insanlara ve onların sorunlarını duygusal olarak paylaşmaya daha yatkın oldukları, kadınların ailelerinin gereksinimlerinden de daha fazla sorumlu oldukları, bu yüzden hem evde hem de işte kendilerini duygusal olarak daha fazla yorduklarıyla açıklamaktadır.

Gmelch (1988); eğitim yöneticilerinin genellikle daha az stres yaşadıklarını, düşük stresin sebebinin yönetsel dayanıklılık ve içsel kontrol olabileceğini söylemektedir. Yöneticinin katılık, yoğun etkileşim ve anlık karar verme ile baş etmelerini destekleyen yönetsel bir zihni yapının var olabileceğini söylemektedir. Ayrıca; deneyim, iyi bir zamanlama duygusu, olayların göreceli önemi, yaratılış ve sağduyu yönetsel strese filtre rolü oynayabilir.

Byrne (1991) zaman kısıtlamalarını, öğrenci sayısını, yönetsel ve veli desteğinin olmamasını eğitimci tükenmişliğine yol açan stres kaynakları olarak bulmuştur. Ayrıca kadın eğitimcilerin kişisel başarısızlık boyutunda erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasını, işlerinde duygusal olarak tüketilen kadınların, kendilerini kişisel olarak daha başarısız algılayabileceklerini, bu nedenle duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Shaufeli ve Enzmann (1998), tükenmişliğin değerlendirmesinin geniş kapsamlı ve eleştirel görünüşünü sunmak, tükenmişliğin etkisini ortaya koymak, farklı iş alanlarını veya işler arasında belirli tükenmişlik profilinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada Tükenmişlik ölçeğini (Burnout Measure-BM) ile Maslach Tükenmişlik Envanterini (Maslach Burnout Inventory- MBI) ayrı ayrı incelenmesi ve karşılaştırılması sonucunda MBI' nın çok boyutlu, maddelerinin iş ile ilgili olduğunu ayrıca güvenilirlik, geçerlilik, test-tekrar test korelasyonunun yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) öğretmenlerde cinsiyetin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik duygusu yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Halbesleben ve Buckley (2006) sosyal karşılaştırma ve tükenmişlik üzerinde çalışmışlar ve aşağıya doğru yapılan karşılaştırmanın daha az tükenmişliğe, aksine kendinden daha iyilerle yapılan karşılaştırmanın ise daha fazla tükenmişliğe neden olduğunu bulmuşlardır.

Betoret (2006)'ın yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenleri üzerinde öğretmenlerin stres kaynakları, yeterlik, baş etme kaynakları ve tükenmişlik yaşantıları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler, okul ortamındaki uygulamalarına müdahale edildiğinde ya da engellendiğinde tükenmişliğin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak sonuçlar yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu ve dolayısıyla tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama metotları ve araçları, veri analizi ve araştırmaya katılan okul ve öğretmenlerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1994: 81).

Araştırma, kişisel ve mesleki bilgileri içeren bilgi formu, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığını tespit etmeye yönelik anket ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanan veriler üzerinden yürütülmüştür.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

##### 3.2.1. Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Merkez İlçe ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Merkez ilçede bulunan 65 ilköğretim okulunda, 3519 öğretmen bulunmaktadır.

##### 3.2.2. Örneklem

Örneklem için öncelikle;

$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+pq}$  (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) formülünden evreni temsil edebilecek gerekli sayı tespit edilmiştir. Formüldeki;

$n$  = Örneklem hacmini yani örnekleme girecek birey sayısını

$N$  = Hedef kitledeki birey sayısını (3519)

$p$ = İncelenen olayın oluş sıklığını yani gerçekleşme olasılığını (0.50)

$q$ = İncelenecek olayın olmayış sıklığını yani gerçekleşmeme olasılığını (0.50)

$t$ = Belirli bir anlamlılık düzeyinde,  $t$  tablosundan bulunan teorik değeri (1.96)

$d$ = Olayın oluş sıklığına göre kabul edilen  $\pm$  örnekleme hatasını (0.05) göstermektedir.

Formüldeki değerler yerine konulduğunda;

$$n = 3519 \times 3.8 \times 0.5 \times 0.5 / 0.0025 \times 3518 + 3.8 \times 0.5 \times 0.5 = 342 \text{ bulunmuştur.}$$

Yapılan hesaplama sonucunda, 342 öğretmenin evrende yer alan 3519 öğretmeni temsil edebileceği görülmektedir. Ancak ücretli öğretmenlerin sürekli görev yapmadıkları için kapsam dışında bırakılacak olmaları, araştırmanın amacına uygun olmayan anketlerin değerlendirmeye alınmayacak olması ve dağıtılacak anketlerden bazılarının geri dönmeme olasılıklarının bulunması nedeniyle 640 civarında anketin dağıtılması, dolayısıyla bu sayıda bir örneklemin seçilmesi uygun görülmüştür. Bu amaçla;

Örnekleme de yer alacak okullar, “küme örnekleme” yöntemi tercih edilerek random yoluyla belirlenmiştir. Bu belirlemede, random yöntemiyle seçilen her bir okulun öğretmen sayılarına bakılmış, sayı 640 oluncaya kadar okulların tespiti devam etmiştir. Böylece toplam 15 okul örnekleme oluşturmıştır. Örnekleme deki 15 okulda yaklaşık olarak 640 öğretmen görev yapmaktadır. Ancak ücretli öğretmenler kapsam dışında bırakıldığından 500 öğretmene anket dağıtılmış, dağıtılan anketlerden 455’i geri dönmüş, geri dönen anketler incelendikten sonra, araştırmanın amacına uygun olmayanlar değerlendirme dışında bırakılarak 405 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Örnekleme ile ilgili bilgiler Tablo 1’de, evrende yer alan okullar Ek-3’te verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Örnekleme Alınan Okullar ve Bu Okullara Dağıtılıp Dönen Anket Sayıları**

| Örnekleme Alınan Okullar | Dağıtılan Anket Sayıları | Dönen Anket Sayıları |
|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Yunus Emre İMKB İ.O.     | 60                       | 54                   |
| Telekom İ.O.             | 15                       | 15                   |
| Ziyaeddin Akbulut İ.O.   | 40                       | 36                   |
| Vakıflar 2002 İ.O.       | 50                       | 45                   |
| Karaköprü İ.O.           | 15                       | 14                   |
| Hatice Gelener İ.O.      | 40                       | 34                   |
| Vatan İ.O.               | 45                       | 41                   |
| Profilo İ.O.             | 40                       | 37                   |
| Merkez İ.O.              | 15                       | 15                   |
| Cengiz Topel İ.O.        | 15                       | 15                   |
| Dr. Cavit Özyeğin İ.O.   | 30                       | 30                   |
| İsmetpaşa İ.O.           | 40                       | 34                   |
| Fatih Sultan Mehmet İ.O. | 50                       | 46                   |
| Mithatpaşa İ.O.          | 30                       | 26                   |
| Karaköprü 100. Yıl İ.O.  | 15                       | 13                   |
| <b>TOPLAM</b>            | <b>500</b>               | <b>455</b>           |

### 3.3. Verilerin Toplanması

Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Anket üzerindeki sorular beşli bir skala üzerinde cevaplandırılmıştır. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile ilgili anket ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Şanlıurfa ilinde 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 500 öğretmene elden ulaştırılmış ve elden toplanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerini içeren bilgi formu ile birlikte, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığını tespit etmek için, literatür taramasından sonra araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için ise, Maslach Tükenmişlik Envanteri-MTE (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak oluşturulan anket, üç bölümden oluşmaktadır.

### 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve meslekteki kıdemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Bkz. Tablo 2).

**Tablo 2**  
**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bilgiler**

| Değişkenler   |                 | Frekans (f) | Yüzde (%)    |
|---------------|-----------------|-------------|--------------|
| CİNSİYET      | Kadın           | 191         | 47.2         |
|               | Erkek           | 214         | 52.8         |
|               | <b>Toplam</b>   | <b>405</b>  | <b>100.0</b> |
| BRANŞ         | Sınıf öğretmeni | 248         | 61.2         |
|               | Diğer branşlar  | 157         | 38.8         |
|               | <b>Toplam</b>   | <b>405</b>  | <b>100.0</b> |
| MESLEKİ KIDEM | 1-5 yıl         | 97          | 24.0         |
|               | 6-11 yıl        | 93          | 23.0         |
|               | 12-17 yıl       | 79          | 19.5         |
|               | 18-23 yıl       | 71          | 17.5         |
|               | 24 yıl ve üzeri | 65          | 16.0         |
|               | <b>Toplam</b>   | <b>405</b>  | <b>100.0</b> |

Tablo 2’de görüldüğü gibi deneklerin % 47.2’si kadın, % 52.8’i erkektir. Branşa göre denek grubunun % 61.2’si sınıf öğretmeni, % 38.8’i diğer branşlardan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenliği dışındaki branşların denek sayıları yetersiz olduğu için branşlara göre yapılan analizde “Sınıf Öğretmenliği” ve “Diğer Branşlar”

şeklinde gruplama yapılarak yorumlanmıştır. Mesleki kıdeme göre, deneklerin; % 24'ü 1-5 yıl, % 23'ü 6-11 yıl, % 19.5'i 12-17 yıl, % 17.5'i 18-23 yıl, % 16'sı 24 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler çoğunluğu oluştururken, 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler grup içinde en az orana sahiptir.

## **2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı Anketi**

İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığını tespit etmek için, öğretmenlere en sık karşılaştıkları sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu sorularak alınan yanıtlar doğrultusunda 45 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Daha sonra bu anket “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman ve her zaman” şeklinde düzenlenen 5'li bir skala üzerinde değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda “çoğu zaman” ve “her zaman” seçeneklerine verilen yanıtlar tespit edilerek en sık karşılaşılan 26 madde tespit edilmiştir. Tespit edilen bu 26 maddenin geçerliği için uzman\* görüşüne başvurulmuş yapılan değerlendirmeler sonucunda 22 maddelik bir anket oluşturulmuştur.

Bu süreçten sonra ölçeğin güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini bulmak için, “SPSS for Windows” paket programından yararlanılmış ve Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı  $\alpha=.81$  olarak bulunmuştur.

### 3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri -MTE (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır.

Maslach tükenmişliğin birleşik bir kavram olarak görülmesine karşı çıkmıştır. Ayrıca deneysel kanıtlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının kavramsal olarak farklı unsurlar olduğu düşüncesini desteklemektedir (Iwanicki ve Schwab, 1981; Maslach ve Jackson, 1981'den akt: Cordes ve Dougherty, 1993). Bulgular yüksek oranda tutarlı olmasına karşın, bazı değişkenler bu üç unsurun her biriyle ya farklı olarak ilişkilendirilmiş ya da hiç ilişkilendirilmemiştir. Ayrıca tükenmişlik unsurlarıyla diğer değişkenler eğer farklı ilişkilendirilmişse hitap edilen tükenmişlik unsuruna dayanarak, müdahale stratejilerinin de farklı şekilde etkili olması muhtemeldir. Tükenmişliğin bütünüyle ölçülmesi bilgi kaybıyla sonuçlanır (Cordes ve Dougherty, 1993). Bu nedenle, her üç alt ölçeğin ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılır. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve değişik fonksiyonları içerdiği için tek bir puanla ifade edilmez. Bir bireyde tükenmişlik var ya da yok denilemez. Her üç ölçeğin birlikte değerlendirilmesi ile durum ortaya konur (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişliği üç alt evrede değerlendiren Maslach Tükenmişlik Envanterinin birinci alt ölçeği, 9 maddeden (1,2,3,6,8,13,14,16,20) oluşan duygusal tükenme, ikincisi 5 maddeden (5,10,11,15,22) oluşan duyarsızlaşma ve üçüncüsü de 8 maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21) oluşan kişisel başarısızlık alt ölçeğidir (Ergin, 1993).

Bu araştırmada, alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğini oluşturan maddeler 0=hiçbir zaman, 1= çok nadir, 2=bazen, 3= çoğu zaman ve 4=her zaman şeklinde puanlanmış; ölçekten elde edilen verilerin genel olarak tükenmişliği ölçebilmesi için kişisel başarı alt ölçeğini oluşturan maddeler ise tersine 4=hiçbir zaman, 3=çok nadir, 2=bazen, 1=çoğu zaman ve 0=her zaman şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir (Ergin, 1993). Kişisel başarı alt puanları tersine puanlandığından, bu araştırmada

kişisel başarısızlık olarak ele alınmıştır (Çetinkanat, 2002). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarısızlık boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Kişisel başarı boyutu tersine puanlandığı takdirde yüksek puanlar tükenmişlikteki artışı gösterir. Bu sayede, toplam tükenmişlik puanını elde etmek için üç alt ölçeğin puanları toplanır hale getirilirken, alt ölçek puanları da standartlaştırılarak birbiriyle kıyaslanır hale getirilmiştir.

Maddeler 0-4 aralığında puanlandığı zaman alt ölçeklerin en yüksek ve en düşük puanları aşağıdaki gibidir:

Duygusal Tükenme (DT) (9 madde) : En yüksek: 36, en düşük: 0

Duyarsızlaşma (D) (5 madde) : En yüksek: 20, en düşük: 0

Kişisel Başarısızlık (KB) (8 madde) : En yüksek: 32, en düşük: 0

Bu araştırmada, alt ölçeklerin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi için, alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve analizler aritmetik ortalamalara göre yapılmıştır. Öncelikle her bir bireyin alt ölçekten aldığı puan, alt ölçekteki madde sayısına bölünmüştür. Daha sonra her birey için elde edilen bu ortalamalar toplanarak birey sayısına bölünmüş ve elde edilen bu değerler Tablo 3'teki aralıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde Tablo 3'te yer alan ölçüt kullanılmıştır:

**Tablo 3**

**Aritmetik Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları**

| Ağırlık puanı | Seçenek      | Puan Aralığı | Puan Aralıklarına Karşılık Gelen Yorum |
|---------------|--------------|--------------|----------------------------------------|
| 0             | Hiçbir Zaman | 0-0.79       | Çok Az (Tükenmiş)                      |
| 1             | Çok Nadir    | 0.80-1.59    | Az (Tükenmiş)                          |
| 2             | Bazen        | 1.60-2.39    | Orta Düzeyde(Tükenmiş)                 |
| 3             | Çoğu Zaman   | 2.40-3.19    | Çoğunlukla (Tükenmiş)                  |
| 4             | Her Zaman    | 3.20-4.00    | Çok Fazla (Tükenmiş)                   |

### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri “SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0” programından yararlanılarak yapılmıştır.

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında;

I. alt problem (Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?) için öncelikle uygulamadan elde edilen verilerin frekans, yüzde, standart sapma ve ortalamaları hesaplanmıştır. Sonra görüşler bağımsız değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede cinsiyet ve branş için t-testi yapılmış, fark için ortalamalar karşılaştırılmıştır. Mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış fark için Tukey HSD testi yapılarak farkın hangi gruplardan kaynaklandığı 0.05 düzeyinde test edilmiştir.

II. alt problem (Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?) için önce tükenmişlik alt boyutlarının (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık) ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonra öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine göre dağılımları yüzde ve frekansları gösterilerek yorumlanmıştır. Daha sonra görüşler bağımsız değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede her bir alt boyutta, cinsiyet ve branş için t-testi yapılmış, fark için ortalamalar karşılaştırılmıştır. Mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış fark için Tukey HSD testi yapılarak farkın hangi gruplardan kaynaklandığı 0.05 düzeyinde test edilmiştir.

III. alt problem (Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? için Korelasyon analizi yapılmış, istenmeyen öğrenci davranışları anketindeki her bir madde ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İlişkilerin düzeyi tablo 4’teki puan aralıklarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Korelasyon analizinden sonra, öğretmenlerin tükenmişliklerinde hangi sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının daha etkili olduğunu belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4****Korelasyona Göre Değerlendirme Puan Aralıkları**

| <b>Puan Aralığı</b> | <b>Puan Aralıklarına Karşılık Gelen Yorum</b> |
|---------------------|-----------------------------------------------|
| 0-0.19              | Çok zayıf ilişki                              |
| 0.20-0.39           | Zayıf ilişki                                  |
| 0.40-0.59           | Orta düzeyde ilişki                           |
| 0.60-0.79           | İyi düzeyde ilişki                            |
| 0.80-1.00           | Çok iyi düzeyde ilişki                        |

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda belirtilen başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır.

- a) İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin bulgular.
- b) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular.
- c) İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular.

Yukarıda belirtilen maddelere göre denek gruplarına ilişkin veriler tablolara işlenmiştir. Tablolarda yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, tukey testi korelasyon analizi çoklu doğrusal regresyon analizi verileri ve bu verilere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### **4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

##### **4.1.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı**

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına**  
**İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

| SINIF İÇİ<br>İSTENMEYEN<br>ÖĞRENCİ<br>DAVRANIŞLARI               | ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ |     |           |      |       |             |            |             |           |      |        |     |      |             |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|-----------|------|-------|-------------|------------|-------------|-----------|------|--------|-----|------|-------------|
|                                                                  | Hiçbir zaman            |     | Çok nadir |      | Bazen |             | Çoğu zaman |             | Her zaman |      | TOPLAM |     | s.s. | $\bar{X}$   |
|                                                                  | f                       | %   | f         | %    | f     | %           | f          | %           | f         | %    | f      | %   |      |             |
| 1. Söz almadan konuşmak.                                         | -                       | -   | 2         | .5   | 76    | 18.8        | 276        | <b>68.1</b> | 51        | 12.6 | 405    | 100 | .57  | <b>2.92</b> |
| 2. Sınıf içinde izinsiz dolaşmak.                                | 2                       | .5  | 19        | 4.7  | 195   | <b>48.1</b> | 164        | 40.5        | 25        | 6.2  | 405    | 100 | .70  | <b>2.47</b> |
| 3. Arkadaşlarını rahatsız etmek.                                 | -                       | -   | 8         | 2.0  | 100   | 24.7        | 262        | <b>64.7</b> | 35        | 8.6  | 405    | 100 | .61  | <b>2.80</b> |
| 4. Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak.                             | 1                       | .2  | 30        | 7.4  | 134   | 33.1        | 204        | <b>50.4</b> | 36        | 8.9  | 405    | 100 | .76  | <b>2.60</b> |
| 5. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.             | 1                       | .2  | 33        | 8.1  | 136   | 33.6        | 199        | <b>49.1</b> | 36        | 8.9  | 405    | 100 | .77  | <b>2.58</b> |
| 6. Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak.                  | -                       | -   | 7         | 1.7  | 104   | 25.7        | 259        | <b>64.0</b> | 35        | 8.6  | 405    | 100 | .60  | <b>2.79</b> |
| 7. Verilen görevleri yapmama.                                    | -                       | -   | 5         | 1.2  | 101   | 24.9        | 261        | <b>64.4</b> | 38        | 9.4  | 405    | 100 | .60  | <b>2.81</b> |
| 8. Dersi dinlememe.                                              | -                       | -   | 10        | 2.5  | 118   | 29.1        | 244        | <b>60.2</b> | 33        | 8.1  | 405    | 100 | .63  | <b>2.74</b> |
| 9. Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak.                           | -                       | -   | 12        | 3.0  | 113   | 27.9        | 210        | <b>51.9</b> | 70        | 17.3 | 405    | 100 | .73  | <b>2.83</b> |
| 10. Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak.                        | -                       | -   | 13        | 3.2  | 112   | 27.7        | 238        | <b>58.8</b> | 42        | 10.4 | 405    | 100 | .67  | <b>2.76</b> |
| 11. Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek. | 4                       | 1.0 | 53        | 13.1 | 173   | <b>42.7</b> | 161        | 39.8        | 14        | 3.5  | 405    | 100 | .77  | <b>2.31</b> |
| 12. Sınıf içinde koşmak.                                         | 3                       | .7  | 49        | 12.1 | 200   | <b>49.4</b> | 140        | 34.6        | 13        | 3.2  | 405    | 100 | .74  | <b>2.27</b> |
| 13. Sıraya vurmamak.                                             | 2                       | .5  | 31        | 7.7  | 119   | 29.4        | 237        | <b>58.5</b> | 16        | 4.0  | 405    | 100 | .71  | <b>2.57</b> |
| 14. Sürekli nesnelerle oynamak.                                  | 1                       | .2  | 15        | 3.7  | 86    | 21.2        | 270        | <b>66.7</b> | 33        | 8.1  | 405    | 100 | .64  | <b>2.78</b> |
| 15. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.                 | 2                       | .5  | 23        | 5.7  | 104   | 25.7        | 244        | <b>60.2</b> | 32        | 7.9  | 405    | 100 | .71  | <b>2.69</b> |
| 16. Ders sırasında bir şeyler yemek.                             | 3                       | .7  | 44        | 10.9 | 218   | <b>53.8</b> | 126        | 31.1        | 14        | 3.5  | 405    | 100 | .72  | <b>2.25</b> |
| 17. İlgisiz yorumlarda bulunmak.                                 | 5                       | 1.2 | 19        | 4.7  | 112   | 27.7        | 242        | <b>59.8</b> | 27        | 6.7  | 405    | 100 | .72  | <b>2.65</b> |
| 18. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek               | -                       | -   | 20        | 4.9  | 137   | 33.8        | 238        | <b>58.8</b> | 10        | 2.5  | 405    | 100 | .62  | <b>2.58</b> |
| 19. Derste uyumak.                                               | 15                      | 3.7 | 103       | 25.4 | 218   | <b>53.8</b> | 62         | 15.3        | 7         | 1.7  | 405    | 100 | .77  | <b>1.85</b> |
| 20. Kopya çekmek veya çektirmek.                                 | 13                      | 3.2 | 73        | 18.0 | 220   | <b>54.3</b> | 90         | 22.2        | 9         | 2.2  | 405    | 100 | .78  | <b>2.02</b> |
| 21. Sınıf etkinliklerinde yer almamak.                           | 4                       | 1.0 | 32        | 7.9  | 151   | 37.3        | 210        | <b>51.9</b> | 8         | 2.0  | 405    | 100 | .71  | <b>2.45</b> |
| 22. Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek.                         | -                       | -   | 5         | 1.2  | 43    | 10.6        | 216        | <b>53.3</b> | 141       | 34.8 | 405    | 100 | .67  | <b>3.21</b> |

Tablo 5 incelendiğinde;

Söz almadan konuşma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (% 68.1) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%18.8), her zaman (%12.6) ve çok nadir (% 0.5) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sınıf içinde söz almadan konuşma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x} = 2.92$ ) görüldüğü,

Sınıf içinde izinsiz dolaşma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların bazen (%48.1) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla çoğu zaman (%40.5), her zaman (%6.2), çok nadir (%4.7) ve hiçbir zaman (%0.5) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x} = 2.47$ ) görüldüğü,

Arkadaşlarını rahatsız etme maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%64.7) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%24.7), her zaman (%8.6) ve çok nadir (%2.0) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, arkadaşlarını rahatsız etme davranışının çoğu zaman ( $\bar{x} = 2.80$ ) görüldüğü,

Kaba ve kırıcı bir dil kullanma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (% 50.4) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%33.1), her zaman (%8.9) çok nadir (%7.4) ve hiçbir zaman (%0.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x} = 2.60$ ) görüldüğü,

Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%49.1) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%33.6), her zaman (%8.9) çok nadir (%8.1) ve hiçbir zaman (%0.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x} = 2.58$ ) görüldüğü,

Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%64.0) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%25.7), her zaman (%8.6) ve çok nadir (%1.7) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışının çoğu zaman ( $\bar{x} = 2.79$ ) görüldüğü,

Verilen görevleri yapmama maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%64.4) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%24.9), her

zaman (%9.4) ve çok nadir (%1.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, verilen görevleri yapmama davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.81$ ) görüldüğü,

Dersi dinlememe maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%60.2) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%29.1), her zaman (%8.1) ve çok nadir (%2.5) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, dersi dinlememe davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.74$ ) görüldüğü,

Sınıfa gürültüyle girip çıkma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%51.9) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%27.9), her zaman (%17.3) ve çok nadir (%3.0) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.83$ ) görüldüğü,

Sınıfını ve çevresini temiz tutmama maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%58.8) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%27.7), her zaman (%10.4) ve çok nadir (%3.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.76$ ) görüldüğü,

Arkadaşlarının, öğretmenin, sınıfın eşyalarına zarar verme maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların bazen (%42.7) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla çoğu zaman (%39.8), çok nadir (%13.1) her zaman (%3.5) ve hiçbir zaman (%1.0) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, arkadaşlarının, öğretmenin, sınıfın eşyalarına zarar verme davranışının bazen ( $\bar{x}=2.31$ ) görüldüğü,

Sınıf içinde koşma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların bazen (%49.4) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla çoğu zaman (%34.6), çok nadir (%12.1) her zaman (%3.2) ve hiçbir zaman (%0.7) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sınıf içinde koşma davranışının bazen ( $\bar{x}=2.27$ ) görüldüğü,

Sıraya vurma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%58.5) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%29.4), çok nadir (%7.7) her zaman (%4.0) ve hiçbir zaman (%0.5) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sıraya vurma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.57$ ) görüldüğü,

Sürekli nesnelerle oynama maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%66.7) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%21.2), her zaman (%8.1) çok nadir (%3.7) ve hiçbir zaman (%0.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sürekli nesnelerle oynama davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.78$ ) görüldüğü,

Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%60.2) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%25.7), her zaman (%7.9) çok nadir (%5.7) ve hiçbir zaman (%0.5) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.69$ ) görüldüğü,

Ders sırasında bir şeyler yeme maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların bazen (%53.8) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla çoğu zaman (%31.1), çok nadir (%10.9) her zaman (%3.5) ve hiçbir zaman (%0.7) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, ders sırasında bir şeyler yeme davranışının bazen ( $\bar{x}=2.25$ ) görüldüğü,

İlgisiz yorumlarda bulunma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%59.8) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%27.7), her zaman (%6.7) çok nadir (%4.7) ve hiçbir zaman (%1.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, ilgisiz yorumlarda bulunma davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.65$ ) görüldüğü,

Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%58.8) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%33.8), çok nadir (%4.9) ve her zaman (%2.5) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.58$ ) görüldüğü,

Derste uyuma maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların bazen (%53.8) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla çok nadir (%25.4), çoğu zaman (%15.3) hiçbir zaman (%3.7) ve her zaman (%1.7) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, derste uyuma davranışının bazen ( $\bar{x}=1.85$ ) görüldüğü,

Kopya çekme veya çektirme maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların bazen (%54.3) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla çoğu zaman (%22.2), çok nadir (%18.0) hiçbir zaman (%3.2) ve her zaman (%2.2) seçeneklerinin izlediği,

ortalamaya bakıldığında ise, kopya çekme veya çektirme davranışının bazen ( $\bar{x}=2.02$ ) görüldüğü,

Sınıf etkinliklerinde yer almama maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%51.9) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla bazen (%37.3), çok nadir (%7.9) her zaman (%2.0) ve hiçbir zaman (%1.0) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, sınıf etkinliklerinde yer almama davranışının çoğu zaman ( $\bar{x}=2.45$ ) görüldüğü,

Arkadaşlarını sürekli şikayet etme maddesine öğretmenlerin verdiği yanıtların çoğu zaman (%53.3) seçeneğinde yığılma gösterip bunu sırasıyla her zaman (%34.8), bazen (%10.6) ve çok nadir (%1.2) seçeneklerinin izlediği, ortalamaya bakıldığında ise, arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışının her zaman ( $\bar{x}=3.21$ ) görüldüğü belirtilmektedir.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleriyle ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında;

En sık görülen davranışın, her zaman ( $\bar{x}=3.21$ ) ortalamasıyla “arkadaşlarını sürekli şikayet etme” davranışı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin en çok karşılaştığı sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı, öğrencilerin sürekli arkadaşlarını şikayet etmesidir.

Sınıf içinde en az görülen davranış ise bazen ( $\bar{x}=1.85$ ) ortalamasıyla “derste uyuma” davranışı olmuştur. Başka bir ifadeyle öğrencilerin derste uyuması, öğretmenlerin sınıf içinde en az karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışdır.

Ortalamalara göre sınıf içinde “çoğu zaman” karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır: “Söz almadan konuşmak, sınıf içinde izinsiz dolaşmak, arkadaşlarını rahatsız etmek, kaba ve kırıcı bir dil kullanmak, arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak, ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak, verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.), dersi dinlememe, sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, sıraya vurmak, sürekli nesnelerle oynamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (örneğin, gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.), ilgisiz yorumlarda bulunmak, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (örneğin, ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.), sınıf etkinliklerinde yer almamak”,

Ortalamalara göre sınıf içinde “bazen” karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ise şunlardır: “Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek, sınıf içinde koşmak, ders sırasında bir şeyler yemek, derste uyumak, kopya çekmek veya çektirmek”.

#### **4.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Bu başlık adı altında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri arasında;

a) Cinsiyet,

b) Branş,

c) Mesleki kıdem,

değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

##### **4.1.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farkı**

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Buna göre; cinsiyete değişkeni bakımından, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, sadece “Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışında anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p=.019<.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin görüşlerinin ( $\bar{X}= 2.21$ ) ortalamasıyla “bazen”, erkek öğretmenlerin görüşlerinin ( $\bar{X}= 2.40$ ) ortalamasıyla “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri, diğer sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 6**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına**  
**İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)**

| <b>SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI</b>                 | <b>Cinsiyet</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s.s.</b> | <b>s.d.</b> | <b>t</b> | <b>p</b>    |
|------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|-----------------------------|-------------|-------------|----------|-------------|
| 1. Söz almadan konuşmak.                                         | Kadın           | 191      | 2.94                        | .53         | 403         | .64      | .524        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.91                        | .61         |             |          |             |
| 2. Sınıf içinde izinsiz dolaşmak.                                | Kadın           | 191      | 2.46                        | .76         | 403         | .29      | .770        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.48                        | .64         |             |          |             |
| 3. Arkadaşlarını rahatsız etmek.                                 | Kadın           | 191      | 2.79                        | .62         | 403         | .13      | .896        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.80                        | .59         |             |          |             |
| 4. Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak.                             | Kadın           | 191      | 2.65                        | .79         | 403         | 1.29     | .195        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.55                        | .73         |             |          |             |
| 5. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.             | Kadın           | 191      | 2.61                        | .75         | 403         | .86      | .390        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.55                        | .79         |             |          |             |
| 6. Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak.                  | Kadın           | 191      | 2.81                        | .61         | 403         | .51      | .608        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.78                        | .60         |             |          |             |
| 7. Verilen görevleri yapmama.                                    | Kadın           | 191      | 2.82                        | .58         | 403         | .23      | .813        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.81                        | .61         |             |          |             |
| 8. Dersi dinlememe.                                              | Kadın           | 191      | 2.76                        | .63         | 403         | .86      | .389        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.71                        | .64         |             |          |             |
| 9. Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak.                           | Kadın           | 191      | 2.87                        | .71         | 403         | 1.16     | .247        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.79                        | .75         |             |          |             |
| 10. Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak.                        | Kadın           | 191      | 2.75                        | .65         | 403         | .11      | .915        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.76                        | .69         |             |          |             |
| 11. Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek. | Kadın           | 191      | 2.21                        | .76         | 403         | 2.35     | <b>.019</b> |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.40                        | .78         |             |          |             |
| 12. Sınıf içinde koşmak.                                         | Kadın           | 191      | 2.28                        | .74         | 403         | .22      | .825        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.26                        | .73         |             |          |             |
| 13. Sıraya vurmak.                                               | Kadın           | 191      | 2.58                        | .74         | 403         | .09      | .928        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.57                        | .67         |             |          |             |
| 14. Sürekli nesnelerle oynamak.                                  | Kadın           | 191      | 2.75                        | .68         | 403         | .99      | .323        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.81                        | .61         |             |          |             |
| 15. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.                 | Kadın           | 191      | 2.73                        | .77         | 403         | 1.03     | .300        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.65                        | .66         |             |          |             |
| 16. Ders sırasında bir şeyler yemek.                             | Kadın           | 191      | 2.26                        | .77         | 403         | .13      | .896        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.25                        | .67         |             |          |             |
| 17. İlgisiz yorumlarda bulunmak.                                 | Kadın           | 191      | 2.64                        | .71         | 403         | .26      | .793        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.66                        | .73         |             |          |             |
| 18. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek               | Kadın           | 191      | 2.58                        | .64         | 403         | .03      | .969        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.58                        | .61         |             |          |             |
| 19. Derste uyumak.                                               | Kadın           | 191      | 1.86                        | .80         | 403         | .11      | .910        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 1.85                        | .75         |             |          |             |
| 20. Kopya çekmek veya çektirmek.                                 | Kadın           | 191      | 1.98                        | .81         | 403         | .78      | .431        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.05                        | .76         |             |          |             |
| 21. Sınıf etkinliklerinde yer almamak.                           | Kadın           | 191      | 2.47                        | .75         | 403         | .31      | .750        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 2.44                        | .67         |             |          |             |
| 22. Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek.                         | Kadın           | 191      | 3.27                        | .72         | 403         | 1.69     | .091        |
|                                                                  | Erkek           | 214      | 3.16                        | .62         |             |          |             |

#### **4.1.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Farkı**

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin sınıf öğretmeni ve diğer branşlardaki öğretmenlerin puanlarındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Buna göre; branş değişkeni bakımından, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri; “Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak, ilgisiz yorumlarda bulunmak, sınıf etkinliklerinde yer almamak” davranışlarında istatistiksel bakımdan anlamlı fark göstermekte, diğer davranışlarda anlamlı fark göstermemektedir. Anlamlı fark görülen davranışların tümünde, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, dolayısıyla bu davranışların, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin sınıflarında daha fazla görüldüğü söylenebilir.

**Tablo 7**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına**  
**İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)**

| SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI                        | Branş | N   | $\bar{X}$ | s.s. | s.d. | t    | p    |
|------------------------------------------------------------------|-------|-----|-----------|------|------|------|------|
| 1. Söz almadan konuşmak.                                         | Sınıf | 248 | 2.88      | .58  | 403  | 1.82 | .069 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.99      | .54  |      |      |      |
| 2. Sınıf içinde izinsiz dolaşmak.                                | Sınıf | 248 | 2.47      | .67  | 403  | .01  | .995 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.47      | .75  |      |      |      |
| 3. Arkadaşlarını rahatsız etmek.                                 | Sınıf | 248 | 2.78      | .61  | 403  | .73  | .463 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.82      | .61  |      |      |      |
| 4. Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak.                             | Sınıf | 248 | 2.51      | .75  | 403  | 2.88 | .004 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.73      | .76  |      |      |      |
| 5. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.             | Sınıf | 248 | 2.53      | .80  | 403  | 1.51 | .130 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.65      | .72  |      |      |      |
| 6. Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak.                  | Sınıf | 248 | 2.78      | .56  | 403  | .53  | .596 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.81      | .66  |      |      |      |
| 7. Verilen görevleri yapmama.                                    | Sınıf | 248 | 2.80      | .60  | 403  | .55  | .576 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.84      | .59  |      |      |      |
| 8. Dersi dinlememe.                                              | Sınıf | 248 | 2.72      | .64  | 403  | .59  | .554 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.76      | .63  |      |      |      |
| 9. Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak.                           | Sınıf | 248 | 2.78      | .77  | 403  | 1.79 | .073 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.91      | .66  |      |      |      |
| 10. Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak.                        | Sınıf | 248 | 2.69      | .72  | 403  | 2.47 | .014 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.86      | .57  |      |      |      |
| 11. Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek. | Sınıf | 248 | 2.27      | .81  | 403  | 1.35 | .175 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.38      | .72  |      |      |      |
| 12. Sınıf içinde koşmak.                                         | Sınıf | 248 | 2.22      | .72  | 403  | 1.51 | .132 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.34      | .76  |      |      |      |
| 13. Sıra vurma.                                                  | Sınıf | 248 | 2.53      | .71  | 403  | 1.62 | .106 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.64      | .70  |      |      |      |
| 14. Sürekli nesnelerle oynamak.                                  | Sınıf | 248 | 2.77      | .64  | 403  | .52  | .600 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.80      | .66  |      |      |      |
| 15. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.                 | Sınıf | 248 | 2.58      | .74  | 403  | 3.76 | .000 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.85      | .63  |      |      |      |
| 16. Ders sırasında bir şeyler yemek.                             | Sınıf | 248 | 2.20      | .70  | 403  | 1.93 | .054 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.34      | .74  |      |      |      |
| 17. İlgisiz yorumlarda bulunmak.                                 | Sınıf | 248 | 2.59      | .73  | 403  | 2.18 | .029 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.75      | .71  |      |      |      |
| 18. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek               | Sınıf | 248 | 2.57      | .61  | 403  | .44  | .656 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.60      | .63  |      |      |      |
| 19. Derste uyumak.                                               | Sınıf | 248 | 1.80      | .80  | 403  | 1.85 | .065 |
|                                                                  | Branş | 157 | 1.94      | .73  |      |      |      |
| 20. Kopya çekmek veya çektirmek.                                 | Sınıf | 248 | 1.96      | .79  | 403  | 1.88 | .060 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.11      | .76  |      |      |      |
| 21. Sınıf etkinliklerinde yer almamak.                           | Sınıf | 248 | 2.39      | .73  | 403  | 2.14 | .033 |
|                                                                  | Branş | 157 | 2.55      | .66  |      |      |      |
| 22. Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek.                         | Sınıf | 248 | 3.18      | .68  | 403  | 1.34 | .181 |
|                                                                  | Branş | 157 | 3.27      | .65  |      |      |      |

#### 4.1.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farkı

Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin puanlarının mesleki kıdeme göre istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına**  
**İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**  
**(Tek Yönlü Varyans Analizi)**

| SINIF İÇİ İSTENMEYEN<br>ÖĞRENCİ<br>DAVRANIŞLARI      | Varyans<br>Kaynakları | Kareler<br>Toplamı | s.d. | Kareler<br>Ortalaması | F     | P           |
|------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------|------|-----------------------|-------|-------------|
| 1. Söz almadan konuşmak.                             | Gruplar arası         | 5.321              | 4    | 1.330                 | 4.170 | <b>.003</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 127.602            | 400  | .319                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 132.923            | 404  |                       |       |             |
| 2. Sınıf içinde izinsiz dolaşmak.                    | Gruplar arası         | 15.865             | 4    | 3.966                 | 8.573 | <b>.000</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 185.059            | 400  | .463                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 200.923            | 404  |                       |       |             |
| 3. Arkadaşlarını rahatsız etmek.                     | Gruplar arası         | 3.474              | 4    | .868                  | 2.358 | .053        |
|                                                      | Gruplar içi           | 147.326            | 400  | .368                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 150.800            | 404  |                       |       |             |
| 4. Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak.                 | Gruplar arası         | 7.224              | 4    | 1.806                 | 3.172 | <b>.014</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 227.774            | 400  | .569                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 234.998            | 404  |                       |       |             |
| 5. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak. | Gruplar arası         | 10.887             | 4    | 2.722                 | 4.701 | <b>.001</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 231.592            | 400  | .579                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 242.479            | 404  |                       |       |             |
| 6. Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak.      | Gruplar arası         | 7.594              | 4    | 1.899                 | 5.333 | <b>.000</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 142.396            | 400  | .356                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 149.990            | 404  |                       |       |             |
| 7. Verilen görevleri yapmama.                        | Gruplar arası         | 4.951              | 4    | 1.238                 | 3.514 | <b>.008</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 140.891            | 400  | .352                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 145.842            | 404  |                       |       |             |
| 8. Dersi dinlememe.                                  | Gruplar arası         | 6.944              | 4    | 1.736                 | 4.428 | <b>.002</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 156.834            | 400  | .392                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 163.778            | 404  |                       |       |             |
| 9. Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak.               | Gruplar arası         | 6.643              | 4    | 1.661                 | 3.115 | <b>.015</b> |
|                                                      | Gruplar içi           | 213.273            | 400  | .533                  |       |             |
|                                                      | <b>Toplam</b>         | 219.916            | 404  |                       |       |             |

|                                                                  |               |         |     |       |       |             |
|------------------------------------------------------------------|---------------|---------|-----|-------|-------|-------------|
| 10. Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak.                        | Gruplar arası | 12.661  | 4   | 3.165 | 7.422 | <b>.000</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 170.583 | 400 | .426  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 183.244 | 404 |       |       |             |
| 11. Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek. | Gruplar arası | 8.563   | 4   | 2.141 | 3.613 | <b>.007</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 236.983 | 400 | .592  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 245.546 | 404 |       |       |             |
| 12. Sınıf içinde koşmak.                                         | Gruplar arası | 2.008   | 4   | .502  | .910  | .458        |
|                                                                  | Gruplar içi   | 220.570 | 400 | .551  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 222.578 | 404 |       |       |             |
| 13. Sıraya vurmak.                                               | Gruplar arası | 4.982   | 4   | 1.245 | 2.493 | <b>.043</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 199.818 | 400 | .500  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 204.800 | 404 |       |       |             |
| 14. Sürekli nesnelerle oynamak.                                  | Gruplar arası | 6.638   | 4   | 1.659 | 4.070 | <b>.003</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 163.100 | 400 | .408  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 169.738 | 404 |       |       |             |
| 15. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.                 | Gruplar arası | 12.740  | 4   | 3.185 | 6.524 | <b>.000</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 195.294 | 400 | .488  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 208.035 | 404 |       |       |             |
| 16. Ders sırasında bir şeyler yemek.                             | Gruplar arası | 3.590   | 4   | .897  | 1.728 | .143        |
|                                                                  | Gruplar içi   | 207.704 | 400 | .519  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 211.294 | 404 |       |       |             |
| 17. İlgisiz yorumlarda bulunmak.                                 | Gruplar arası | 7.562   | 4   | 1.890 | 3.681 | <b>.006</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 205.416 | 400 | .514  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 212.978 | 404 |       |       |             |
| 18. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek.              | Gruplar arası | 10.152  | 4   | 2.538 | 6.860 | <b>.000</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 147.986 | 400 | .370  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 158.138 | 404 |       |       |             |
| 19. Derste uyumak.                                               | Gruplar arası | 1.830   | 4   | .458  | .753  | .557        |
|                                                                  | Gruplar içi   | 243.148 | 400 | .608  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 244.978 | 404 |       |       |             |
| 20. Kopya çekmek veya çektirmek.                                 | Gruplar arası | 6.718   | 4   | 1.679 | 2.752 | <b>.028</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 244.082 | 400 | .610  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 250.800 | 404 |       |       |             |
| 21. Sınıf etkinliklerinde yer almamak.                           | Gruplar arası | 4.888   | 4   | 1.222 | 2.448 | <b>.046</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 199.690 | 400 | .499  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 204.578 | 404 |       |       |             |
| 22. Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek.                         | Gruplar arası | 9.514   | 4   | 2.378 | 5.425 | <b>.000</b> |
|                                                                  | Gruplar içi   | 175.365 | 400 | .438  |       |             |
|                                                                  | <b>Toplam</b> | 184.879 | 404 |       |       |             |

Tablo 8’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, mesleki kıdem değişkeni bakımından, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri; “Arkadaşlarını rahatsız etme, sınıf içinde koşma, ders sırasında bir şeyler yeme, derste uyuma” davranışlarında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemekte geriye kalan tüm davranışlarda anlamlı fark göstermektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına**  
**İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre Farkı için Tukey Testi Sonuçları**

| Anlamlı Fark Olan Maddeler                           |            |            |             |           |     |      |       |       |      |
|------------------------------------------------------|------------|------------|-------------|-----------|-----|------|-------|-------|------|
|                                                      | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
| 1. Söz almadan konuşmak.                             | 97         | .53        | 3.01        | 1-5 yıl   |     |      | *     |       |      |
|                                                      | 93         | .61        | 2.83        | 6-11 yıl  |     |      |       |       |      |
|                                                      | 79         | .53        | 2.75        | 12-17 yıl | *   |      |       |       | *    |
|                                                      | 71         | .54        | 2.98        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                      | 65         | .59        | 3.07        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                      | <b>405</b> | <b>.57</b> | <b>2.92</b> |           |     |      |       |       |      |
| 2. Sınıf içinde izinsiz dolaşmak.                    | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                      | 97         | .70        | 2.64        | 1-5 yıl   |     | *    | *     |       |      |
|                                                      | 93         | .69        | 2.32        | 6-11 yıl  | *   |      |       |       | *    |
|                                                      | 79         | .64        | 2.25        | 12-17 yıl | *   |      |       |       | *    |
|                                                      | 71         | .66        | 2.38        | 18-23 yıl |     |      |       |       | *    |
|                                                      | 65         | .67        | 2.78        | 24 +      |     | *    | *     | *     |      |
|                                                      | <b>405</b> | <b>.69</b> | <b>2.47</b> |           |     |      |       |       |      |
| 4. Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak.                 | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                      | 97         | .71        | 2.72        | 1-5 yıl   |     |      | *     |       |      |
|                                                      | 93         | .81        | 2.52        | 6-11 yıl  |     |      |       |       |      |
|                                                      | 79         | .79        | 2.39        | 12-17 yıl | *   |      |       |       | *    |
|                                                      | 71         | .61        | 2.61        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                      | 65         | .80        | 2.76        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                      | <b>405</b> | <b>.76</b> | <b>2.60</b> |           |     |      |       |       |      |
| 5. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak. | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                      | 97         | .071       | 2.78        | 1-5 yıl   |     | *    | *     |       |      |
|                                                      | 93         | .79        | 2.36        | 6-11 yıl  | *   |      |       |       |      |
|                                                      | 79         | .81        | 2.45        | 12-17 yıl | *   |      |       |       |      |
|                                                      | 71         | .70        | 2.60        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                      | 65         | .78        | 2.72        | 24 +      |     |      |       |       |      |
|                                                      | <b>405</b> | <b>.77</b> | <b>2.58</b> |           |     |      |       |       |      |
| 6. Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak.      | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                      | 97         | .61        | 2.90        | 1-5 yıl   |     | *    | *     |       |      |
|                                                      | 93         | .59        | 2.66        | 6-11 yıl  | *   |      |       |       |      |
|                                                      | 79         | .56        | 2.62        | 12-17 yıl | *   |      |       |       | *    |
|                                                      | 71         | .60        | 2.83        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                      | 65         | .59        | 2.98        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                      | <b>405</b> | <b>.60</b> | <b>2.79</b> |           |     |      |       |       |      |
| 7. Verilen görevleri yapmama.                        | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                      | 97         | .59        | 2.85        | 1-5 yıl   |     |      |       |       |      |
|                                                      | 93         | .58        | 2.78        | 6-11 yıl  |     |      |       |       |      |
|                                                      | 79         | .52        | 2.67        | 12-17 yıl |     |      |       |       | *    |
|                                                      | 71         | .58        | 2.78        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                      | 65         | .68        | 3.03        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                      | <b>405</b> | <b>.60</b> | <b>2.81</b> |           |     |      |       |       |      |

**Tablo 9 Devam**  
**Tukey Testi Sonuçları**

| Anlamlı Fark Olan Maddeler                                         |            |            |             |           |     |      |       |       |      |
|--------------------------------------------------------------------|------------|------------|-------------|-----------|-----|------|-------|-------|------|
|                                                                    | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
| 8. Dersi dinlememe.                                                | 97         | .58        | 2.89        | 1-5 yıl   |     |      | *     |       |      |
|                                                                    | 93         | .65        | 2.65        | 6-11 yıl  |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 79         | .63        | 2.55        | 12-17 yıl | *   |      |       |       | *    |
|                                                                    | 71         | .63        | 2.71        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 65         | .62        | 2.87        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                                    | <b>405</b> | <b>.63</b> | <b>2.74</b> |           |     |      |       |       |      |
|                                                                    |            |            |             |           |     |      |       |       |      |
| 9. Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak.                             | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                                    | 97         | .64        | 2.88        | 1-5 yıl   |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 93         | .74        | 2.69        | 6-11 yıl  |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 79         | .79        | 2.68        | 12-17 yıl |     |      |       |       | *    |
|                                                                    | 71         | .69        | 3.00        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 65         | .77        | 2.95        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                                    | <b>405</b> | <b>.73</b> | <b>2.83</b> |           |     |      |       |       |      |
| 10. Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak.                          | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                                    | 97         | .58        | 2.91        | 1-5 yıl   |     | *    | *     |       |      |
|                                                                    | 93         | .66        | 2.56        | 6-11 yıl  | *   |      |       |       |      |
|                                                                    | 79         | .74        | 2.54        | 12-17 yıl | *   |      |       |       | *    |
|                                                                    | 71         | .62        | 2.88        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 65         | .63        | 2.93        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                                    | <b>405</b> | <b>.67</b> | <b>2.76</b> |           |     |      |       |       |      |
| 11. Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar vermek. | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                                    | 97         | .77        | 2.44        | 1-5 yıl   |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 93         | .78        | 2.17        | 6-11 yıl  |     |      |       |       | *    |
|                                                                    | 79         | .77        | 2.21        | 12-17 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 71         | .68        | 2.22        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 65         | .81        | 2.55        | 24 +      |     | *    |       |       |      |
|                                                                    | <b>405</b> | <b>.77</b> | <b>2.31</b> |           |     |      |       |       |      |
| 13. Sıraya vurmak.                                                 | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                                    | 97         | .70        | 2.60        | 1-5 yıl   |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 93         | .70        | 2.53        | 6-11 yıl  |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 79         | .70        | 2.39        | 12-17 yıl |     |      |       |       | *    |
|                                                                    | 71         | .61        | 2.64        | 18-23 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 65         | .81        | 2.73        | 24 +      |     |      | *     |       |      |
|                                                                    | <b>405</b> | <b>.71</b> | <b>2.57</b> |           |     |      |       |       |      |
| 14. Sürekli nesnelerle oynamak.                                    | N          | s.s.       | $\bar{X}$   | Kıdem     | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                                    | 97         | .54        | 2.87        | 1-5 yıl   |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 93         | .76        | 2.63        | 6-11 yıl  |     |      |       | *     |      |
|                                                                    | 79         | .73        | 2.64        | 12-17 yıl |     |      |       |       |      |
|                                                                    | 71         | .55        | 2.91        | 18-23 yıl |     | *    |       |       |      |
|                                                                    | 65         | .52        | 2.90        | 24 +      |     |      |       |       |      |
|                                                                    | <b>405</b> | <b>.64</b> | <b>2.78</b> |           |     |      |       |       |      |

**Tablo 9 Devam**  
**Tukey Testi Sonuçları**

| Anlamlı Fark Olan Maddeler                          |            |             |                             |              |     |      |       |       |      |
|-----------------------------------------------------|------------|-------------|-----------------------------|--------------|-----|------|-------|-------|------|
| 15. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.    | <b>N</b>   | <b>s.s.</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Kıdem</b> | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                     | 97         | .63         | 2.89                        | 1-5 yıl      |     | *    | *     |       |      |
|                                                     | 93         | .72         | 2.55                        | 6-11 yıl     | *   |      |       |       |      |
|                                                     | 79         | .77         | 2.43                        | 12-17 yıl    | *   |      |       |       | *    |
|                                                     | 71         | .56         | 2.83                        | 18-23 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 65         | .77         | 2.75                        | 24 +         |     |      | *     |       |      |
|                                                     | <b>405</b> | <b>.71</b>  | <b>2.69</b>                 |              |     |      |       |       |      |
| 17. İlgisiz yorumlarda bulunmak.                    | <b>N</b>   | <b>s.s.</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Kıdem</b> | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                     | 97         | .75         | 2.73                        | 1-5 yıl      |     |      |       |       |      |
|                                                     | 93         | .77         | 2.50                        | 6-11 yıl     |     |      |       |       | *    |
|                                                     | 79         | .71         | 2.50                        | 12-17 yıl    |     |      |       |       | *    |
|                                                     | 71         | .62         | 2.76                        | 18-23 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 65         | .66         | 2.84                        | 24 +         |     | *    | *     |       |      |
|                                                     | <b>405</b> | <b>.72</b>  | <b>2.65</b>                 |              |     |      |       |       |      |
| 18. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek. | <b>N</b>   | <b>s.s.</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Kıdem</b> | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                     | 97         | .58         | 2.74                        | 1-5 yıl      |     | *    | *     |       |      |
|                                                     | 93         | .71         | 2.41                        | 6-11 yıl     | *   |      |       |       | *    |
|                                                     | 79         | .64         | 2.39                        | 12-17 yıl    | *   |      |       |       | *    |
|                                                     | 71         | .50         | 2.66                        | 18-23 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 65         | .53         | 2.75                        | 24 +         |     | *    | *     |       |      |
|                                                     | <b>405</b> | <b>.62</b>  | <b>2.58</b>                 |              |     |      |       |       |      |
| 20. Kopya çekmek veya çektirmek.                    | <b>N</b>   | <b>s.s.</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Kıdem</b> | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                     | 97         | .76         | 2.24                        | 1-5 yıl      |     | *    |       |       |      |
|                                                     | 93         | .84         | 1.91                        | 6-11 yıl     | *   |      |       |       |      |
|                                                     | 79         | .83         | 1.97                        | 12-17 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 71         | .69         | 1.94                        | 18-23 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 65         | .73         | 1.98                        | 24 +         |     |      |       |       |      |
|                                                     | <b>405</b> | <b>.78</b>  | <b>2.02</b>                 |              |     |      |       |       |      |
| 21. Sınıf etkinliklerinde yer almamak.              | <b>N</b>   | <b>s.s.</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Kıdem</b> | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                     | 97         | .60         | 2.61                        | 1-5 yıl      |     | *    |       |       |      |
|                                                     | 93         | .88         | 2.31                        | 6-11 yıl     | *   |      |       |       |      |
|                                                     | 79         | .63         | 2.40                        | 12-17 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 71         | .67         | 2.50                        | 18-23 yıl    |     |      |       |       |      |
|                                                     | 65         | .68         | 2.44                        | 24 +         |     |      |       |       |      |
|                                                     | <b>405</b> | <b>.71</b>  | <b>2.45</b>                 |              |     |      |       |       |      |
| 22. Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek.            | <b>N</b>   | <b>s.s.</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>Kıdem</b> | 1-5 | 6-11 | 12-17 | 18-23 | 24 + |
|                                                     | 97         | .54         | 3.36                        | 1-5 yıl      |     |      | *     |       |      |
|                                                     | 93         | .69         | 3.12                        | 6-11 yıl     |     |      |       |       |      |
|                                                     | 79         | .72         | 2.98                        | 12-17 yıl    | *   |      |       | *     |      |
|                                                     | 71         | .66         | 3.40                        | 18-23 yıl    |     |      | *     |       |      |
|                                                     | 65         | .68         | 3.20                        | 24 +         |     |      |       |       |      |
|                                                     | <b>405</b> | <b>.67</b>  | <b>3.21</b>                 |              |     |      |       |       |      |

Tablo 9'daki sonuçlara göre, anlamlı farklılık görülen mesleki kıdem gruplarının sıralanışı şu şekildedir:

En çok anlamlı farklılık görülen mesleki kıdem grupları, 12-17 yıl ile 24 ve daha fazla yıldır. Bu kıdem gruplarının anlamlı farklılık gösterdiği sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır; “Söz almadan konuşmak, sınıf içinde izinsiz dolaşmak, kaba ve kırıcı bir dil kullanmak, ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak, verilen görevleri yapmamak, dersi dinlememek, sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, sıraya vurmamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak, ilgisiz yorumlarda bulunmak, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek”. Bu davranışların tümünde de 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranışlar, 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıfında, 12-17 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir. Bu kıdem gruplarını aşağıdaki gruplar izlemektedir:

1-5 yıl ile 12-17 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır: “Söz almadan konuşmak, sınıf içinde izinsiz dolaşmak, kaba ve kırıcı bir dil kullanmak, arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak, ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak, dersi dinlememek, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek, arkadaşlarını sürekli şikayet etmek”. Bu davranışların tümünde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranışlar, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında, 12-17 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir.

1-5 yıl ile 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır: “Sınıf içinde izinsiz dolaşmak, arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak, ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek, kopya çekmek veya çektirmek, sınıf etkinliklerinde yer almamak”. Bu davranışların tümünde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin

puanlarından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranışlar, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında, 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir.

6-11 yıl ile 24 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır: “Sınıf içinde izinsiz dolaşmak, arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek, ilgisiz yorumlarda bulunmak, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek”. Bu davranışların tümünde 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranışlar, 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında, 6-11 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir.

6-11 yıl ile 18-23 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışı: “Sürekli nesnelerle oynama” davranışdır. Bu davranışta 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranış, 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında, 6-11 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha fazla görülmektedir.

12-17 yıl ile 18-23 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışı: “Arkadaşlarını sürekli şikayet etme” davranışdır. Bu davranışta 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranış, 18-23 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıfında, 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir.

18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışı: “Sınıf içinde izinsiz dolaşma” davranışdır. Bu davranışta, 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanı 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanından yüksektir. Diğer bir ifadeyle bu davranış, 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında, 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla görülmektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

##### 4.2.1. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri Tablo 10/a’ da, tükenmişlik alt boyutlarındaki her bir madde ile ilgili görüşleri Tablo 10/b’ de verilmiştir.

**Tablo 10/a**  
**Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Düzeyleri**

| Alt Boyutlar                | $\bar{X}$   | N          | SS         | Tükenmişlik Düzeyleri | N   | %    |
|-----------------------------|-------------|------------|------------|-----------------------|-----|------|
| <b>Duygusal Tükenme</b>     | <b>2.40</b> | <b>405</b> | <b>.46</b> | Çok az tükenmiş       | 2   | 0.5  |
|                             |             |            |            | Az tükenmiş           | 18  | 4.4  |
|                             |             |            |            | Orta düzeyde tükenmiş | 159 | 39.3 |
|                             |             |            |            | Çoğunlukla tükenmiş   | 214 | 52.8 |
|                             |             |            |            | Çok fazla tükenmiş    | 12  | 3.0  |
| <b>Duyarsızlaşma</b>        | <b>1.79</b> | <b>405</b> | <b>.57</b> | Çok az tükenmiş       | 16  | 4.0  |
|                             |             |            |            | Az tükenmiş           | 97  | 24.0 |
|                             |             |            |            | Orta düzeyde tükenmiş | 212 | 52.3 |
|                             |             |            |            | Çoğunlukla tükenmiş   | 77  | 19.0 |
|                             |             |            |            | Çok fazla tükenmiş    | 3   | 0.7  |
| <b>Kişisel Başarısızlık</b> | <b>.89</b>  | <b>405</b> | <b>.40</b> | Çok az tükenmiş       | 191 | 47.2 |
|                             |             |            |            | Az tükenmiş           | 183 | 45.2 |
|                             |             |            |            | Orta düzeyde tükenmiş | 31  | 7.7  |
|                             |             |            |            | Çoğunlukla tükenmiş   | 0   | 0    |
|                             |             |            |            | Çok fazla tükenmiş    | 0   | 0    |

Tablo 10/a' ya göre; öğretmenlerin duygusal tükenme puanları ( $\bar{X}$ = 2.40) olup çoğu zaman tükenmişlik yaşamakta, duyarsızlaşma puanları ( $\bar{X}$ = 1.79) olup orta düzeyde tükenmişlik yaşamakta, kişisel başarısızlık puanları ( $\bar{X}$ = .89) olup az düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ayrıca boyutlar tek tek analiz edildiğinde;

Duygusal tükenme boyutunda, öğretmenlerin %52.8'i çoğunlukla tükenmişlik yaşarken, %39.3'ü orta düzeyde, %4.4'ü az düzeyde, %3.0'ü çok fazla düzeyde ve %0.5'i çok az düzeyde duygusal tükenmişlik yaşamaktadır.

Duyarsızlaşma boyutunda, öğretmenlerin %52.3'ü orta düzeyde duyarsızlaşma yaşarken, %24.0'ü az düzeyde, %19.0'u çoğunlukla, %4.0'ü çok az düzeyde ve %0.7'si çok fazla düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Kişisel başarısızlık boyutunda, öğretmenlerin %47.2'si çok az düzeyde, %45.2'si az düzeyde ve %7.7'si orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşamakta olup çoğunlukla ve çok fazla düzeyde kişisel başarısızlık yaşayan hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 10/b Öğretmenlerin Tükenmişlik Alt Boyutlarındaki Her Bir Madde ile İlgili Görüşleri

| TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI |                                                                                                                    | ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ |      |           |             |       |             |            |             |           |      |        |     |      |           |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------|-----------|-------------|-------|-------------|------------|-------------|-----------|------|--------|-----|------|-----------|
|                           |                                                                                                                    | Hiçbir zaman            |      | Çok nadir |             | Bazen |             | Çoğu zaman |             | Her zaman |      | TOPLAM |     | s.s. | $\bar{X}$ |
|                           |                                                                                                                    | f                       | %    | f         | %           | f     | %           | f          | %           | f         | %    | f      | %   |      |           |
| DUYGUSAL TÜKENME          | 1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.                                                                                | 6                       | 1.5  | 49        | 12.1        | 206   | <b>50.9</b> | 130        | 32.1        | 14        | 3.5  | 405    | 100 | .76  | 2.23      |
|                           | 2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.                                                                  | 1                       | .2   | 21        | 5.2         | 128   | 31.6        | 214        | <b>52.8</b> | 41        | 10.1 | 405    | 100 | .73  | 2.67      |
|                           | 3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.                                           | 9                       | 2.2  | 67        | 16.5        | 154   | 38.0        | 160        | <b>39.5</b> | 15        | 3.7  | 405    | 100 | .85  | 2.25      |
|                           | 6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.                                               | 1                       | .2   | 28        | 6.9         | 109   | 26.9        | 229        | <b>56.5</b> | 38        | 9.4  | 405    | 100 | .74  | 2.67      |
|                           | 8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.                                                                          | 4                       | 1.0  | 38        | 9.4         | 177   | <b>43.7</b> | 163        | 40.2        | 23        | 5.7  | 405    | 100 | .77  | 2.40      |
|                           | 13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.                                                                        | 4                       | 1.0  | 31        | 7.7         | 136   | 33.6        | 195        | <b>48.1</b> | 39        | 9.6  | 405    | 100 | .80  | 2.57      |
|                           | 14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.                                                                     | 1                       | .2   | 18        | 4.4         | 92    | 22.7        | 230        | <b>56.8</b> | 64        | 15.8 | 405    | 100 | .74  | 2.83      |
|                           | 16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.                                          | 5                       | 1.2  | 20        | 4.9         | 159   | 39.3        | 198        | <b>48.9</b> | 23        | 5.7  | 405    | 100 | .73  | 2.52      |
| DUYARSIZLAŞMA             | 20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.                                                                           | 78                      | 19   | 133       | 32.9        | 151   | <b>37.4</b> | 34         | 8.4         | 9         | 2.3  | 405    | 100 | .96  | 1.41      |
|                           | 5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.               | 96                      | 23.7 | 165       | <b>40.7</b> | 124   | 30.6        | 16         | 4.0         | 4         | 1.0  | 405    | 100 | .87  | 1.17      |
|                           | 10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.                                               | 8                       | 2.0  | 47        | 11.6        | 167   | <b>41.2</b> | 164        | 40.5        | 19        | 4.7  | 405    | 100 | .81  | 2.34      |
|                           | 11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum                                                             | 7                       | 1.7  | 39        | 9.6         | 141   | 34.8        | 197        | <b>48.6</b> | 21        | 5.2  | 405    | 100 | .80  | 2.45      |
|                           | 15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.                                                  | 83                      | 20.5 | 143       | 35.3        | 150   | <b>37.0</b> | 28         | 6.9         | 1         | .2   | 405    | 100 | .88  | 1.31      |
|                           | 22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum | 62                      | 15.3 | 105       | 25.9        | 147   | <b>36.3</b> | 80         | 19.8        | 11        | 2.7  | 405    | 100 | 1.0  | 1.68      |
| KİŞİSEL BAŞARISIZLIK      | 4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.                                             | 88                      | 21.7 | 230       | <b>56.8</b> | 71    | 17.5        | 14         | 3.5         | 2         | .5   | 405    | 100 | .75  | 1.04      |
|                           | 7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum                               | 14                      | 3.5  | 207       | <b>51.1</b> | 53    | 13.1        | 3          | .7          | -         | -    | 405    | 100 | .68  | .79       |
|                           | 9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.                                       | 17                      | 4.3  | 183       | <b>45.2</b> | 42    | 10.4        | 3          | .7          | 1         | .2   | 405    | 100 | .72  | .69       |
|                           | 12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.                                                                               | 13                      | 3.3  | 214       | <b>52.8</b> | 53    | 13.1        | 2          | .5          | -         | -    | 405    | 100 | .67  | .80       |
|                           | 17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.                                        | 13                      | 3.3  | 214       | <b>52.8</b> | 45    | 11.1        | 9          | 2.2         | -         | -    | 405    | 100 | .71  | .81       |
|                           | 18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum                                           | 91                      | 22.5 | 233       | <b>57.5</b> | 71    | 17.5        | 8          | 2.0         | 2         | .5   | 405    | 100 | .72  | 1.00      |
|                           | 19. Bu işte bir çok kayda değer başarı elde ettim.                                                                 | 88                      | 21.7 | 248       | <b>61.2</b> | 61    | 15.1        | 6          | 1.5         | 2         | .5   | 405    | 100 | .68  | .97       |
|                           | 21. İşimdeki duygusal sorunlara serin kanlılıkla yaklaşıyorum.                                                     | 10                      | 2.5  | 223       | <b>55.1</b> | 66    | 16.3        | 13         | 3.2         | 3         | .7   | 405    | 100 | .77  | 1.00      |

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu başlık adı altında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında;

- a) Cinsiyet,
- b) Branş,
- c) Mesleki kıdem, değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

##### 4.2.2.1. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11**  
**Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**  
**(t-testi sonuçları)**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | s.s. | s.d. | t    | p    |
|----------|-----|-----------|------|------|------|------|
| Kadın    | 191 | 2.37      | .45  | 403  | 1.00 | .315 |
| Erkek    | 214 | 2.42      | .47  |      |      |      |

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği ( $p = .315 > .05$ ) görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin duygusal tükenme puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık göstermemektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12**  
**Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**  
**(t-testi sonuçları)**

| <b>Cinsiyet</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s.s.</b> | <b>s.d.</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-----------------|----------|-----------------------------|-------------|-------------|----------|----------|
| Kadın           | 191      | 1.75                        | .56         | 403         | 1.47     | .141     |
| Erkek           | 214      | 1.83                        | .58         |             |          |          |

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği ( $p = .141 > .05$ ) görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bakımdan önemli bir farklılık göstermemektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

**Tablo 13**  
**Kişisel Başarısızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**  
**(t-testi sonuçları)**

| <b>Cinsiyet</b> | <b>N</b> | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>s.s.</b> | <b>s.d.</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-----------------|----------|-----------------------------|-------------|-------------|----------|----------|
| Kadın           | 191      | .79                         | .34         | 403         | .24      | .806     |
| Erkek           | 214      | .78                         | .37         |             |          |          |

Tablo 13’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p = .806 > .05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

#### 4.2.2.2. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puanlarının Branşa Göre Farkı

Sınıf öğretmeni ve diğer branşlardaki öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

**Tablo 14**  
**Duygusal Tükenme Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**  
**(t-testi sonuçları)**

| Branş           | N   | $\bar{X}$ | s.s. | s.d. | t   | p    |
|-----------------|-----|-----------|------|------|-----|------|
| Sınıf Öğretmeni | 248 | 2.38      | .47  | 403  | .80 | .420 |
| Diğer Branşlar  | 157 | 2.42      | .45  |      |     |      |

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının branşa göre anlamlı fark göstermediği ( $p = .420 > .05$ ) görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin duygusal tükenme puanları branş değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemekte, her iki grupta hemen hemen aynı düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır.

Sınıf öğretmeni ve diğer branşlardaki öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’te görülmektedir.

**Tablo 15**  
**Duyarsızlaşma Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**  
**(t-testi sonuçları)**

| Branş           | N   | $\bar{X}$ | s.s. | s.d. | t    | p    |
|-----------------|-----|-----------|------|------|------|------|
| Sınıf Öğretmeni | 248 | 1.76      | .59  | 403  | 1.21 | .223 |
| Diğer Branşlar  | 157 | 1.83      | .54  |      |      |      |

Tablo 15’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları branşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p = .223 > .05$ ). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları branşa göre değişmemekte, her iki grup (sınıf öğretmenleri  $\bar{X}=1.76$ , diğer branşlar  $\bar{X}=1.83$ ) orta düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Sınıf öğretmeni ve diğer branşlardaki öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

**Tablo 16**  
**Kişisel Başarısızlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**  
**(t-testi sonuçları)**

| Branş           | N   | $\bar{X}$ | s.s. | s.d. | t    | p     |
|-----------------|-----|-----------|------|------|------|-------|
| Sınıf Öğretmeni | 248 | .76       | .36  | 403  | 2.25 | .025* |
| Diğer Branşlar  | 157 | .84       | .35  |      |      |       |

Tablo 16 incelendiğinde; öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları branşa göre anlamlı fark göstermektedir ( $p = .025 < .05$ ). Ortalamalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin puanının ( $\bar{X}=0.76$ ), diğer branşlardaki öğretmenlerin puanının ( $\bar{X}=0.84$ ) olduğu görülmektedir. Bu da sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinde kişisel başarısızlığın daha fazla görüldüğünü göstermektedir.

#### **4.2.2.3. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı**

Öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının mesleki kıdeme göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 17’de yer almaktadır.

**Tablo 17**  
**Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik**  
**Ortalamaları ve Standart sapmaları**

| Mesleki Kıdem    | N          | $\bar{X}$   | s.s.          |
|------------------|------------|-------------|---------------|
| 1-5 yıl          | 97         | 2.40        | .43560        |
| 6-11 yıl         | 93         | 2.33        | .46826        |
| 12-17 yıl        | 79         | 2.30        | .41439        |
| 18-23 yıl        | 71         | 2.55        | .42079        |
| 24 ve daha fazla | 65         | 2.44        | .57248        |
| <b>Toplam</b>    | <b>405</b> | <b>2.40</b> | <b>.46692</b> |

Ortalamaların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18**  
**Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre**  
**Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)**

| Varyans Kaynakları | s.d.       | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F     | P     |
|--------------------|------------|-----------------|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası      | 4          | 2.927           | .732               | 3.438 | .009* |
| Gruplar içi        | 400        | 85.151          | .213               |       |       |
| <b>Toplam</b>      | <b>404</b> | <b>88.079</b>   |                    |       |       |

Tablo 18’den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğretmenlerin duygusal tükenme puanları arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p=.009<.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin duygusal tükenme puanları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

**Tablo 19**  
**Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı için Tukey Testi**

| $\bar{X}$ | KIDEM            | 1-5 yıl | 6-11 yıl | 12-17 yıl | 18-23 yıl | 24 ve daha fazla |
|-----------|------------------|---------|----------|-----------|-----------|------------------|
| 2.40      | 1-5 yıl          |         |          |           |           |                  |
| 2.33      | 6-11 yıl         |         |          |           | *         |                  |
| 2.30      | 12-17 yıl        |         |          |           | *         |                  |
| 2.55      | 18-23 yıl        |         | *        | *         |           |                  |
| 2.44      | 24 ve daha fazla |         |          |           |           |                  |

Tablo 19 incelendiğinde, duygusal tükenme puanlarındaki farklılığın, 6-11 yıl ile 18-23 yıl ve 12-17 yıl ile 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, 18-23 yıl ( $\bar{X}= 2.55$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının, 6-11 yıl ( $\bar{X}=2.33$ ) ve 12-17 yıl ( $\bar{X}= 2.30$ ) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle 18-23 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-11 yıl ve 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar ve bu tükenmişlik “çoğunlukla” düzeyindedir. Ayrıca duygusal tükenmeyi en az yaşayan mesleki kıdem grubu, ( $\bar{X}=2.30$ ) puan ortalamasıyla 12-17 yıl, en fazla yaşayan kıdem grubu ise ( $\bar{X}=2.55$ ) puan ortalamasıyla 18-23 yıldır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının mesleki kıdeme göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 20’de yer almaktadır.

**Tablo 20**  
**Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik**  
**Ortalamaları ve Standart sapmaları**

| Mesleki Kıdem    | N          | $\bar{X}$   | s.s.          |
|------------------|------------|-------------|---------------|
| 1-5 yıl          | 97         | 1.80        | .52714        |
| 6-11 yıl         | 93         | 1.68        | .57286        |
| 12-17 yıl        | 79         | 1.69        | .50111        |
| 18-23 yıl        | 71         | 1.92        | .51545        |
| 24 ve daha fazla | 65         | 1.92        | .74473        |
| <b>Toplam</b>    | <b>405</b> | <b>1.79</b> | <b>.57736</b> |

Ortalamaların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21**  
**Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre**  
**Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)**

| Varyans Kaynakları | s.d.       | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F     | P     |
|--------------------|------------|-----------------|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası      | 4          | 4.123           | 1.031              | 3.158 | .014* |
| Gruplar içi        | 400        | 130.549         | .326               |       |       |
| <b>Toplam</b>      | <b>404</b> | <b>134.672</b>  |                    |       |       |

Tablo 21’den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p=.014<.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçları Tablo 22’de görülmektedir.

**Tablo 22**  
**Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre**  
**Farkı için Tukey Testi**

| $\bar{X}$ | KIDEM            | 1-5 yıl | 6-11 yıl | 12-17 yıl | 18-23 yıl | 24 ve daha fazla |
|-----------|------------------|---------|----------|-----------|-----------|------------------|
| 1.80      | 1-5 yıl          |         |          |           |           |                  |
| 1.68      | 6-11 yıl         |         |          |           | *         | *                |
| 1.69      | 12-17 yıl        |         |          |           | *         | *                |
| 1.92      | 18-23 yıl        |         | *        | *         |           |                  |
| 1.92      | 24 ve daha fazla |         | *        | *         |           |                  |

Tablo 22 incelendiğinde, 6-11 yıl ( $\bar{X}= 1.68$ ) ile 12-17 yıl ( $\bar{X}= 1.69$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının birbirine çok yakın olduğu, 18-23 yıl ( $\bar{X}= 1.92$ ) ile 24 ve daha fazla yıl ( $\bar{X}= 1.92$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenler hemen hemen aynı düzeyde, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler de aynı düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Duyarsızlaşma puanlarındaki farklılık da bu ikili gruplar arasında olmaktadır. Aritmetik ortalamalar da dikkate alındığında, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının, 6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar ve bu tükenmişlik “orta” düzeydedir.

Öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanlarının mesleki kıdeme göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 23’te yer almaktadır.

**Tablo 23**  
**Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik**  
**Ortalamaları ve Standart sapmaları**

| Mesleki Kıdem    | N          | $\bar{X}$  | s.s.          |
|------------------|------------|------------|---------------|
| 1-5 yıl          | 97         | .81        | .35022        |
| 6-11 yıl         | 93         | .93        | .36487        |
| 12-17 yıl        | 79         | .82        | .38757        |
| 18-23 yıl        | 71         | .65        | .30490        |
| 24 ve daha fazla | 65         | .67        | .31629        |
| <b>Toplam</b>    | <b>405</b> | <b>.79</b> | <b>.36163</b> |

Ortalamaların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24**  
**Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre**  
**Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)**

| Varyans Kaynakları | s.d. | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F     | P     |
|--------------------|------|-----------------|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası      | 4    | 4.184           | 1.046              | 8.601 | .000* |
| Gruplar içi        | 400  | 48.649          | .122               |       |       |
| <b>Toplam</b>      | 404  | 52.834          |                    |       |       |

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p=.000<.05$ ). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçları Tablo 25’te görülmektedir.

**Tablo 25**  
**Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı için Tukey Testi**

| $\bar{X}$ | KIDEM            | 1-5 yıl | 6-11 yıl | 12-17 yıl | 18-23 yıl | 24 ve daha fazla |
|-----------|------------------|---------|----------|-----------|-----------|------------------|
| .81       | 1-5 yıl          |         |          |           | *         |                  |
| .93       | 6-11 yıl         |         |          |           | *         | *                |
| .82       | 12-17 yıl        |         |          |           | *         |                  |
| .65       | 18-23 yıl        | *       | *        | *         |           |                  |
| .67       | 24 ve daha fazla |         | *        |           |           |                  |

Tablo 25 incelendiğinde, kişisel başarısızlık puanlarındaki farklılığın, 1-5 yıl ile 18-23 yıl, 6-11 yıl ile 18-23 yıl, 12-17 yıl ile 18-23 yıl ve 6-11 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, 18-23 yıl ( $\bar{X}=.65$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının, 1-5 yıl ( $\bar{X}=.81$ ), 6-11 yıl ( $\bar{X}=.93$ ) ve 12-17 yıl ( $\bar{X}=.82$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak düşük olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle 18-23 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl, 6-11 yıl ve 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde kişisel başarısızlık yaşamaktadırlar. Ayrıca 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında da kişisel başarısızlık puanları anlamlı olarak farklılık göstermektedir. 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=.93$ ) iken 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=.67$ )'dir. Buna göre, 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kişisel başarısızlık yaşamaktadırlar.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### 4.3.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu başlık altında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde, sınıf içinde görülen her bir davranışın tükenmişlik alt boyutlarıyla ilişkisine bakılmış, sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır. İlişkilerin istatistiksel bakımdan anlamlılığına 0.01 düzeyinde bakılmış olup aşağıdaki puan aralıkları kullanılmıştır.

#### Korelasyona Göre Değerlendirme Puan Aralıkları

| Puan Aralığı | Puan Aralıklarına Karşılık Gelen Yorum |
|--------------|----------------------------------------|
| 0-0.19       | Çok zayıf ilişki                       |
| 0.20-0.39    | Zayıf ilişki                           |
| 0.40-0.59    | Orta düzeyde ilişki                    |
| 0.60-0.79    | İyi düzeyde ilişki                     |
| 0.80-1.00    | Çok iyi düzeyde ilişki                 |

### Söz almadan konuşmak

Söz almadan konuşma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26**  
**Söz Almadan Konuşma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik**  
**Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                      |                        | Söz almadan konuşma |
|----------------------|------------------------|---------------------|
| Söz almadan konuşma  | Pearson Korelasyon (r) | 1                   |
|                      | N                      | 405                 |
| Duygusal Tükenme     | Pearson Korelasyon (r) | .183**              |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                |
|                      | N                      | 405                 |
| Duyarsızlaşma        | Pearson Korelasyon (r) | .199**              |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                |
|                      | N                      | 405                 |
| Kişisel Başarısızlık | Pearson Korelasyon (r) | .113**              |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .003                |
|                      | N                      | 405                 |

Tablo 26’daki veriler incelendiğinde;

a) Söz almadan konuşma davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.183$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre söz almadan konuşma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Söz almadan konuşma davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.199$ ,  $p < 0.01$ ). Söz almadan konuşma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Söz almadan konuşma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r = 0.113$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre söz almadan konuşma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Sınıf içinde izinsiz dolaşmak

Sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27**

### Sınıf İçinde İzinsiz Dolaşma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                              |                        | Sınıf içinde izinsiz dolaşma |
|------------------------------|------------------------|------------------------------|
| Sınıf içinde izinsiz dolaşma | Pearson Korelasyon (r) | 1                            |
|                              | N                      | 405                          |
| Duygusal Tükenme             | Pearson Korelasyon (r) | .161**                       |
|                              | Sig. (2-tailed) (p)    | .001                         |
|                              | N                      | 405                          |
| Duyarsızlaşma                | Pearson Korelasyon (r) | .121**                       |
|                              | Sig. (2-tailed) (p)    | .005                         |
|                              | N                      | 405                          |
| Kişisel Başarısızlık         | Pearson Korelasyon (r) | .123**                       |
|                              | Sig. (2-tailed) (p)    | .003                         |
|                              | N                      | 405                          |

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde;

a) Sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.161$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.121$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r = 0.123$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sınıf içinde izinsiz dolaşma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Arkadaşlarını rahatsız etmek

Arkadaşlarını rahatsız etme davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28**

### Arkadaşlarını Rahatsız Etme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                             |                        | Arkadaşlarını rahatsız etme |
|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Arkadaşlarını rahatsız etme | Pearson Korelasyon (r) | 1                           |
|                             | N                      | 405                         |
| Duygusal Tükenme            | Pearson Korelasyon (r) | .204**                      |
|                             | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                        |
|                             | N                      | 405                         |
| Duyarsızlaşma               | Pearson Korelasyon (r) | .142**                      |
|                             | Sig. (2-tailed) (p)    | .004                        |
|                             | N                      | 405                         |
| Kişisel Başarısızlık        | Pearson Korelasyon (r) | .123**                      |
|                             | Sig. (2-tailed) (p)    | .003                        |
|                             | N                      | 405                         |

Tablo 28’deki veriler incelendiğinde;

a) Arkadaşlarını rahatsız etme davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.204$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre arkadaşlarını rahatsız etme davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Arkadaşlarını rahatsız etme davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.142$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre arkadaşlarını rahatsız etme davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Arkadaşlarını rahatsız etme davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r = 0.123$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarını rahatsız etme davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak

Kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29**

### Kaba ve Kırıcı Bir Dil Kullanma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                 |                        | Kaba ve kırıcı bir dil kullanma |
|---------------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Kaba ve kırıcı bir dil kullanma | Pearson Korelasyon (r) | 1                               |
|                                 | N                      | 405                             |
| Duygusal Tükenme                | Pearson Korelasyon (r) | .219**                          |
|                                 | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                            |
|                                 | N                      | 405                             |
| Duyarsızlaşma                   | Pearson Korelasyon (r) | .177**                          |
|                                 | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                            |
|                                 | N                      | 405                             |
| Kişisel Başarısızlık            | Pearson Korelasyon (r) | .191**                          |
|                                 | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                            |
|                                 | N                      | 405                             |

Tablo 29’daki veriler incelendiğinde;

a) Kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.219$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.177$ ,  $p < 0.01$ ). Kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r = 0.191$ ,  $p < 0.01$ ). Kaba ve kırıcı bir dil kullanma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak

Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30**

### Arkadaşlarının Eşyalarını İzin Almadan Kullanma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                                 |                        | Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma |
|-------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------|
| Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma | Pearson Korelasyon (r) | 1                                               |
|                                                 | N                      | 405                                             |
| Duygusal Tükenme                                | Pearson Korelasyon (r) | .126**                                          |
|                                                 | Sig. (2-tailed) (p)    | .001                                            |
|                                                 | N                      | 405                                             |
| Duyarsızlaşma                                   | Pearson Korelasyon (r) | .135**                                          |
|                                                 | Sig. (2-tailed) (p)    | .006                                            |
|                                                 | N                      | 405                                             |
| Kişisel Başarısızlık                            | Pearson Korelasyon (r) | .285**                                          |
|                                                 | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                                            |
|                                                 | N                      | 405                                             |

Tablo 30’daki veriler incelendiğinde;

a) Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.126$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.135$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.285$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak

Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31**

### Ders İçin Gerekli Araç-Gereci Bulundurmama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                            |                        | Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama |
|--------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------|
| Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama | Pearson Korelasyon (r) | 1                                          |
|                                            | N                      | 405                                        |
| Duygusal Tükenme                           | Pearson Korelasyon (r) | .103**                                     |
|                                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .008                                       |
|                                            | N                      | 405                                        |
| Duyarsızlaşma                              | Pearson Korelasyon (r) | .130**                                     |
|                                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .009                                       |
|                                            | N                      | 405                                        |
| Kişisel Başarısızlık                       | Pearson Korelasyon (r) | .159**                                     |
|                                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .001                                       |
|                                            | N                      | 405                                        |

Tablo 31’deki veriler incelendiğinde;

a) Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.103$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.130$ ,  $p < 0.01$ ). Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.159$ ,  $p < 0.01$ ). Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

**Verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.)**

Verilen görevleri yapmama davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32**

**Verilen Görevleri Yapmama Davranışı ile Öğretmenlerin  
Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                           |                        | Verilen görevleri yapmama |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|
| Verilen görevleri yapmama | Pearson Korelasyon (r) | 1                         |
|                           | N                      | 405                       |
| Duygusal Tükenme          | Pearson Korelasyon (r) | .210**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                      |
|                           | N                      | 405                       |
| Duyarsızlaşma             | Pearson Korelasyon (r) | .199**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                      |
|                           | N                      | 405                       |
| Kişisel Başarısızlık      | Pearson Korelasyon (r) | .113**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .003                      |
|                           | N                      | 405                       |

Tablo 32’deki veriler incelendiğinde;

a) Verilen görevleri yapmama davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.210$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre verilen görevleri yapmama davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Verilen görevleri yapmama davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.199$ ,  $p < 0.01$ ). Verilen görevleri yapmama davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Verilen görevleri yapmama davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.113$ ,  $p < 0.01$ ). Verilen görevleri yapmama davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Dersi dinlememe

Dersi dinlememe davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33**  
**Dersi Dinlememe Davranışı ile Öğretmenlerin**  
**Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                      |                        | Dersi dinlememe |
|----------------------|------------------------|-----------------|
| Dersi dinlememe      | Pearson Korelasyon (r) | 1               |
|                      | N                      | 405             |
| Duygusal Tükenme     | Pearson Korelasyon (r) | .219**          |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .000            |
|                      | N                      | 405             |
| Duyarsızlaşma        | Pearson Korelasyon (r) | .198**          |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .000            |
|                      | N                      | 405             |
| Kişisel Başarısızlık | Pearson Korelasyon (r) | .141**          |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .005            |
|                      | N                      | 405             |

Tablo 33’teki veriler incelendiğinde;

a) Dersi dinlememe davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.219$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre dersi dinlememe davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Dersi dinlememe davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.198$ ,  $p < 0.01$ ). Dersi dinlememe davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Dersi dinlememe davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.141$ ,  $p < 0.01$ ). Dersi dinlememe davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak

Sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 34**

### Sınıfa Gürültüyle Girip Çıkma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                               |                        | Sınıfa gürültüyle girip çıkma |
|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Sınıfa gürültüyle girip çıkma | Pearson Korelasyon (r) | 1                             |
|                               | N                      | 405                           |
| Duygusal Tükenme              | Pearson Korelasyon (r) | .220**                        |
|                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                          |
|                               | N                      | 405                           |
| Duyarsızlaşma                 | Pearson Korelasyon (r) | .146**                        |
|                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .003                          |
|                               | N                      | 405                           |
| Kişisel Başarısızlık          | Pearson Korelasyon (r) | .130**                        |
|                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .009                          |
|                               | N                      | 405                           |

Tablo 34’teki veriler incelendiğinde;

a) Sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.220$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.146$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.130$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak

Sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35**

### Sınıfını ve Çevresini Temiz Tutmama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                               |                        | Sınıfa gürültüyle girip çıkma |
|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Sınıfa gürültüyle girip çıkma | Pearson Korelasyon (r) | 1                             |
|                               | N                      | 405                           |
| Duygusal Tükenme              | Pearson Korelasyon (r) | .189**                        |
|                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                          |
|                               | N                      | 405                           |
| Duyarsızlaşma                 | Pearson Korelasyon (r) | .205**                        |
|                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                          |
|                               | N                      | 405                           |
| Kişisel Başarısızlık          | Pearson Korelasyon (r) | .203**                        |
|                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                          |
|                               | N                      | 405                           |

Tablo 35’teki veriler incelendiğinde;

a) Sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.189$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışı ile duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.205$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışı ile kişisel başarısızlık arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.203$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar vermek

Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36**

### Arkadaşlarının, Sınıfın, Öğretmeninin Eşyalarına Zarar Verme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                                              |                        | Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme |
|--------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme | Pearson Korelasyon (r) | 1                                                            |
|                                                              | N                      | 405                                                          |
| Duygusal Tükenme                                             | Pearson Korelasyon (r) | .125**                                                       |
|                                                              | Sig. (2-tailed) (p)    | .002                                                         |
|                                                              | N                      | 405                                                          |
| Duyarsızlaşma                                                | Pearson Korelasyon (r) | .132**                                                       |
|                                                              | Sig. (2-tailed) (p)    | .005                                                         |
|                                                              | N                      | 405                                                          |
| Kişisel Başarısızlık                                         | Pearson Korelasyon (r) | .017                                                         |
|                                                              | Sig. (2-tailed) (p)    | .730                                                         |
|                                                              | N                      | 405                                                          |

Tablo 36’daki veriler incelendiğinde;

a) Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.125$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.132$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmeninin eşyalarına zarar verme davranışı ile kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.017$ ,  $p > 0.01$ ).

### Sınıf içinde koşmak

Sınıf içinde koşma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37**

### Sınıf İçinde Koşma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                      |                        | Sınıf içinde koşma |
|----------------------|------------------------|--------------------|
| Sınıf içinde koşma   | Pearson Korelasyon (r) | 1                  |
|                      | N                      | 405                |
| Duygusal Tükenme     | Pearson Korelasyon (r) | .053               |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .291               |
|                      | N                      | 405                |
| Duyarsızlaşma        | Pearson Korelasyon (r) | .010               |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .844               |
|                      | N                      | 405                |
| Kişisel Başarısızlık | Pearson Korelasyon (r) | .006               |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .901               |
|                      | N                      | 405                |

Tablo 37’deki veriler incelendiğinde;

a) Sınıf içinde koşma davranışı ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.053$ ,  $p > 0.01$ ).

b) Sınıf içinde koşma davranışı ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.010$ ,  $p > 0.01$ ).

c) Sınıf içinde koşma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.006$ ,  $p > 0.01$ ).

### Sıraya vurma

Sıraya vurma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38**  
**Sıraya Vurma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**  
**Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                      |                        | Sıraya vurma |
|----------------------|------------------------|--------------|
| Sıraya vurma         | Pearson Korelasyon (r) | 1            |
|                      | N                      | 405          |
| Duygusal Tükenme     | Pearson Korelasyon (r) | .166**       |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .001         |
|                      | N                      | 405          |
| Duyarsızlaşma        | Pearson Korelasyon (r) | .139**       |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .005         |
|                      | N                      | 405          |
| Kişisel Başarısızlık | Pearson Korelasyon (r) | .066         |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .185         |
|                      | N                      | 405          |

Tablo 38’deki veriler incelendiğinde;

a) Sıraya vurma davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.166$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sıraya vurma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Sıraya vurma davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.139$ ,  $p < 0.01$ ). Sıraya vurma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Sıraya vurma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.066$ ,  $p > 0.01$ ).

### Sürekli nesnelerle oynamak

Sürekli nesnelerle oynama davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39**

### Sürekli Nesnelerle Oynama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                           |                        | Sürekli nesnelerle oynama |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|
| Sürekli nesnelerle oynama | Pearson Korelasyon (r) | 1                         |
|                           | N                      | 405                       |
| Duygusal Tükenme          | Pearson Korelasyon (r) | .277**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                      |
|                           | N                      | 405                       |
| Duyarsızlaşma             | Pearson Korelasyon (r) | .209**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                      |
|                           | N                      | 405                       |
| Kişisel Başarısızlık      | Pearson Korelasyon (r) | .140**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .005                      |
|                           | N                      | 405                       |

Tablo 39’daki veriler incelendiğinde;

a) Sürekli nesnelerle oynama davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.277$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sürekli nesnelerle oynama davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Sürekli nesnelerle oynama davranışı ile duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.209$ ,  $p < 0.01$ ). Sürekli nesnelerle oynama davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Sürekli nesnelerle oynama davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.140$ ,  $p < 0.01$ ). Sürekli nesnelerle oynama davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

**Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (Örneğin gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.)**

Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

**Tablo 40**

**Ders Akışını Bozacak Davranışlarda Bulunma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                                            |                        | Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma |
|--------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------|
| Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma | Pearson Korelasyon (r) | 1                                          |
|                                            | N                      | 405                                        |
| Duygusal Tükenme                           | Pearson Korelasyon (r) | .292**                                     |
|                                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                                       |
|                                            | N                      | 405                                        |
| Duyarsızlaşma                              | Pearson Korelasyon (r) | .306**                                     |
|                                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                                       |
|                                            | N                      | 405                                        |
| Kişisel Başarısızlık                       | Pearson Korelasyon (r) | .187**                                     |
|                                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                                       |
|                                            | N                      | 405                                        |

Tablo 40’taki veriler incelendiğinde;

a) Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.292$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışı ile duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.306$ ,  $p < 0.01$ ). Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.187$ ,  $p < 0.01$ ). Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Ders sırasında bir şeyler yemek

Ders sırasında bir şeyler yeme davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41**

### Ders Sırasında Bir Şeyler Yeme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                |                        | Ders sırasında bir şeyler yeme |
|--------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Ders sırasında bir şeyler yeme | Pearson Korelasyon (r) | 1                              |
|                                | N                      | 405                            |
| Duygusal Tükenme               | Pearson Korelasyon (r) | .134**                         |
|                                | Sig. (2-tailed) (p)    | .007                           |
|                                | N                      | 405                            |
| Duyarsızlaşma                  | Pearson Korelasyon (r) | .146**                         |
|                                | Sig. (2-tailed) (p)    | .003                           |
|                                | N                      | 405                            |
| Kişisel Başarısızlık           | Pearson Korelasyon (r) | .125**                         |
|                                | Sig. (2-tailed) (p)    | .006                           |
|                                | N                      | 405                            |

Tablo 41’deki veriler incelendiğinde;

a) Ders sırasında bir şeyler yeme davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.134$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre ders sırasında bir şeyler yeme davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Ders sırasında bir şeyler yeme davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.146$ ,  $p < 0.01$ ). Ders sırasında bir şeyler yeme davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Ders sırasında bir şeyler yeme davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.125$ ,  $p < 0.01$ ). Ders sırasında bir şeyler yeme davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### İlgisiz yorumlarda bulunmak

İlgisiz yorumlarda bulunma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42**

### İlgisiz Yorumlarda Bulunma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                            |                        | İlgisiz yorumlarda bulunma |
|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| İlgisiz yorumlarda bulunma | Pearson Korelasyon (r) | 1                          |
|                            | N                      | 405                        |
| Duygusal Tükenme           | Pearson Korelasyon (r) | .272**                     |
|                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                       |
|                            | N                      | 405                        |
| Duyarsızlaşma              | Pearson Korelasyon (r) | .279**                     |
|                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                       |
|                            | N                      | 405                        |
| Kişisel Başarısızlık       | Pearson Korelasyon (r) | .151**                     |
|                            | Sig. (2-tailed) (p)    | .002                       |
|                            | N                      | 405                        |

Tablo 42’deki veriler incelendiğinde;

a) İlgisiz yorumlarda bulunma davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.272$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre ilgisiz yorumlarda bulunma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) İlgisiz yorumlarda bulunma davranışı ile duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.279$ ,  $p < 0.01$ ). İlgisiz yorumlarda bulunma davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) İlgisiz yorumlarda bulunma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.151$ ,  $p < 0.01$ ). İlgisiz yorumlarda bulunma davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

**Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (Örneğin, ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.)**

Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

**Tablo 43**

**Ders Sırasında Ders Dışı Şeyler ile İlgilenme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                                               |                        | Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme |
|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------|
| Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme | Pearson Korelasyon (r) | 1                                             |
|                                               | N                      | 405                                           |
| Duygusal Tükenme                              | Pearson Korelasyon (r) | .315**                                        |
|                                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                                          |
|                                               | N                      | 405                                           |
| Duyarsızlaşma                                 | Pearson Korelasyon (r) | .290**                                        |
|                                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                                          |
|                                               | N                      | 405                                           |
| Kişisel Başarısızlık                          | Pearson Korelasyon (r) | .127**                                        |
|                                               | Sig. (2-tailed) (p)    | .001                                          |
|                                               | N                      | 405                                           |

Tablo 43'teki veriler incelendiğinde;

a) Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.315$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışı ile duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.290$ ,  $p < 0.01$ ). Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.127$ ,  $p < 0.01$ ). Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Derste uyumak

Derste uyuma davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

**Tablo 44**  
**Derste Uyuma Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**  
**Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)**

|                      |                        | Derste uyuma |
|----------------------|------------------------|--------------|
| Derste uyuma         | Pearson Korelasyon (r) | 1            |
|                      | N                      | 405          |
| Duygusal Tükenme     | Pearson Korelasyon (r) | .128**       |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .000         |
|                      | N                      | 405          |
| Duyarsızlaşma        | Pearson Korelasyon (r) | .079         |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .112         |
|                      | N                      | 405          |
| Kişisel Başarısızlık | Pearson Korelasyon (r) | .034         |
|                      | Sig. (2-tailed) (p)    | .490         |
|                      | N                      | 405          |

Tablo 44’teki veriler incelendiğinde;

a) Derste uyuma davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.128$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre derste uyuma davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Derste uyuma davranışı ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.079$ ,  $p > 0.01$ ).

c) Derste uyuma davranışı ile kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.034$ ,  $p > 0.01$ ).

### Kopya çekmek veya çektirmek

Kopya çekme veya çektirme davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

**Tablo 45**

### Kopya Çekme veya Çektirme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                           |                        | Kopya çekme veya çektirme |
|---------------------------|------------------------|---------------------------|
| Kopya çekme veya çektirme | Pearson Korelasyon (r) | 1                         |
|                           | N                      | 405                       |
| Duygusal Tükenme          | Pearson Korelasyon (r) | .199**                    |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                      |
|                           | N                      | 405                       |
| Duyarsızlaşma             | Pearson Korelasyon (r) | .073                      |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .142                      |
|                           | N                      | 405                       |
| Kişisel Başarısızlık      | Pearson Korelasyon (r) | .072                      |
|                           | Sig. (2-tailed) (p)    | .147                      |
|                           | N                      | 405                       |

Tablo 45'teki veriler incelendiğinde;

a) Kopya çekme veya çektirme davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.199$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre kopya çekme veya çektirme davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Kopya çekme veya çektirme davranışı ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.073$ ,  $p > 0.01$ ).

c) Kopya çekme veya çektirme davranışı ile kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = 0.072$ ,  $p > 0.01$ ).

### Sınıf etkinliklerinde yer almamak

Sınıf etkinliklerinde yer almama davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

**Tablo 46**

### Sınıf Etkinliklerinde Yer Almama Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                  |                        | Sınıf etkinliklerinde yer almama |
|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Sınıf etkinliklerinde yer almama | Pearson Korelasyon (r) | 1                                |
|                                  | N                      | 405                              |
| Duygusal Tükenme                 | Pearson Korelasyon (r) | .172**                           |
|                                  | Sig. (2-tailed) (p)    | .001                             |
|                                  | N                      | 405                              |
| Duyarsızlaşma                    | Pearson Korelasyon (r) | .174**                           |
|                                  | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                             |
|                                  | N                      | 405                              |
| Kişisel Başarısızlık             | Pearson Korelasyon (r) | .135**                           |
|                                  | Sig. (2-tailed) (p)    | .005                             |
|                                  | N                      | 405                              |

Tablo 46’daki veriler incelendiğinde;

a) Sınıf etkinliklerinde yer almama davranışı ile duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.172$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre sınıf etkinliklerinde yer almama davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Sınıf etkinliklerinde yer almama davranışı ile duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.174$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıf etkinliklerinde yer almama davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Sınıf etkinliklerinde yer almama davranışı ile kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.135$ ,  $p < 0.01$ ). Sınıf etkinliklerinde yer almama davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

### Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek

Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışıyla tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

**Tablo 47**

### Arkadaşlarını Sürekli Şikayet Etme Davranışı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

|                                    |                        | Arkadaşlarını sürekli şikayet etme |
|------------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| Arkadaşlarını sürekli şikayet etme | Pearson Korelasyon (r) | 1                                  |
|                                    | N                      | 405                                |
| Duygusal Tükenme                   | Pearson Korelasyon (r) | .341**                             |
|                                    | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                               |
|                                    | N                      | 405                                |
| Duyarsızlaşma                      | Pearson Korelasyon (r) | .214**                             |
|                                    | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                               |
|                                    | N                      | 405                                |
| Kişisel Başarısızlık               | Pearson Korelasyon (r) | .241**                             |
|                                    | Sig. (2-tailed) (p)    | .000                               |
|                                    | N                      | 405                                |

Tablo 47’deki veriler incelendiğinde;

a) Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışı ile duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.341$ ,  $p < 0.01$ ). Buna göre arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışının görülme sıklığı arttıkça duygusal tükenme de artmaktadır.

b) Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışı ile duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.214$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışının görülme sıklığı arttıkça duyarsızlaşma da artmaktadır.

c) Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışı ile kişisel başarısızlık arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.241$ ,  $p < 0.01$ ). Arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışının görülme sıklığı arttıkça kişisel başarısızlık da artmaktadır.

#### 4.3.2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Üzerindeki Etkileri

Bu başlık altında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Bu etkileri tespit edebilmek için istenmeyen öğrenci davranışları (bağımsız değişken) ile tükenmişlik alt boyutları (bağımlı değişken) arasında “aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi” yapılmıştır. Bu analizde, regresyon modeline sadece bağımlı değişkenin önemli yordayıcıları, yani bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenler alınmış, diğer değişkenler modelin dışında bırakılmıştır. Model oluşturulurken, bağımlı değişkenin varyansına en fazla katkı sağlayan bağımsız değişkenden başlanmış, diğer bağımsız değişkenler katkı derecelerine göre sıralanmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının duygusal tükenme üzerindeki etkilerini tespit etmek için yapılan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 48’de görülmektedir.

**Tablo 48**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlikleri Üzerindeki Etkileri (Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları)**

| Model                                                                       | B    | Std. Hata B | Beta (β) | t     | p    | r <sup>2</sup> | Toplam r <sup>2</sup> |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|-------------|----------|-------|------|----------------|-----------------------|
| <b>Sabit</b>                                                                | .581 | .161        | -        | 3.613 | .000 | -              | 0.257                 |
| Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek                                         | .148 | .032        | .214     | 4.644 | .000 | .116           |                       |
| Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (Ders dışı kitap okumak vb.) | .147 | .034        | .196     | 4.256 | .000 | .069           |                       |
| Verilen görevleri yapmama                                                   | .112 | .034        | .144     | 3.285 | .001 | .026           |                       |
| İlgisiz yorumlarda bulunmak                                                 | .089 | .029        | .138     | 3.038 | .003 | .023           |                       |
| Sürekli nesnelerle oynamak                                                  | .086 | .033        | .119     | 2.566 | .011 | .015           |                       |
| Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak                                          | .061 | .029        | .097     | 2.132 | .034 | .008           |                       |

Tablo 48'deki analiz sonuçları değerlendirildiğinde;

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından 6 tanesinin (22 maddeden), görülme sıklığı bakımından öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin etki derecesi bakımından sıralanışları ve modele sağladıkları katkı şu şekildedir:

I- “Arkadaşlarını sürekli şikayet etme” davranışının duygusal tükenme modelindeki oranı %11.6’dır ( $r^2=.116$ ). Yani arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışı duygusal tükenmeye ilişkin açıklanan varyansa %11.6’lık bir katkı sağlamaktadır.

II- “Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme (Örneğin ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.)” davranışının duygusal tükenme modelindeki oranı %6.9’dur ( $r^2=.069$ ). Yani ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışı duygusal tükenmeye ilişkin açıklanan varyansa %6.9’luk bir katkı sağlamaktadır.

III- “Verilen görevleri yapmama” davranışının duygusal tükenme modelindeki oranı %2.6’dır ( $r^2=.026$ ). Yani verilen görevleri yapmama davranışı duygusal tükenmeye ilişkin açıklanan varyansa %2.6’lık bir katkı sağlamaktadır.

IV- “İlgisiz yorumlarda bulunma” davranışının duygusal tükenme modelindeki oranı %2.3’tür ( $r^2=.023$ ). Yani ilgisiz yorumlarda bulunma davranışı duygusal tükenmeye ilişkin açıklanan varyansa %2.3’lük bir katkı sağlamaktadır.

V- “Sürekli nesnelerle oynama” davranışının duygusal tükenme modelindeki oranı %1.5’tir ( $r^2=.015$ ). Yani sürekli nesnelerle oynama davranışı duygusal tükenmeye ilişkin açıklanan varyansa %1.5’lik bir katkı sağlamaktadır.

VI- “Sınıfa gürültüyle girme ve çıkma” davranışının duygusal tükenme modelindeki oranı %0.8’dir ( $r^2=.008$ ). Yani sınıfa gürültüyle girip çıkma davranışı duygusal tükenmeye ilişkin açıklanan varyansa %0.8’lik bir katkı sağlamaktadır.

Bu altı değişken birlikte, duygusal tükenmedeki toplam varyansın % 25.7’sini ( $r^2=.257$ ) açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde görülen duygusal tükenmenin % 25.7’sinin bu istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının duyarsızlaşma üzerindeki etkilerini tespit etmek için yapılan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 49’da görülmektedir.

**Tablo 49**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının**  
**Öğretmenlerin Duyarsızlaşmaları Üzerindeki Etkileri**  
**(Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları)**

| Model                                                                       | B    | Std.<br>Hata B | Beta<br>( $\beta$ ) | t     | p    | r <sup>2</sup> | Toplam<br>r <sup>2</sup> |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|----------------|---------------------|-------|------|----------------|--------------------------|
| <b>Sabit</b>                                                                | .070 | .203           | -                   | .343  | .000 | -              | 0.20                     |
| İlgisiz yorumlarda bulunma                                                  | .136 | .038           | .171                | 3.622 | .000 | .094           |                          |
| Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (Gülmek, ıslık çalmak vb.)      | .136 | .040           | .169                | 3.435 | .001 | .041           |                          |
| Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (Ders dışı kitap okumak vb.) | .154 | .045           | .167                | 3.460 | .001 | .028           |                          |
| Verilen görevleri yapmama                                                   | .145 | .043           | .151                | 3.345 | .001 | .025           |                          |
| Söz almadan konuşmak                                                        | .112 | .046           | .111                | 2.426 | .016 | .012           |                          |

Tablo 49’daki analiz sonuçları değerlendirildiğinde;

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından 5 tanesinin, görülme sıklığı bakımından öğretmenlerin duyarsızlaşmaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin etki derecesi bakımından sıralanışları ve modele sağladıkları katkı şu şekildedir:

I- “İlgisiz yorumlarda bulunma” davranışının duyarsızlaşma modelindeki oranı %9.4’tür ( $r^2=.094$ ). Yani ilgisiz yorumlarda bulunma davranışı duyarsızlaşmaya ilişkin açıklanan varyansa %9.4’lük bir katkı sağlamaktadır.

II- “Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma (Örneğin, gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.)” davranışının duyarsızlaşma modelindeki oranı %4.1’dir ( $r^2=.041$ ). Yani ders akışını bozacak davranışlarda bulunma davranışı duyarsızlaşmaya ilişkin açıklanan varyansa %4.1’lik bir katkı sağlamaktadır.

III- “Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme (Örneğin ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.)” davranışının duyarsızlaşma modelindeki oranı

%2.8'dir ( $r^2=.028$ ). Yani ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme davranışı duyarsızlaşmaya ilişkin açıklanan varyansa %2.8'lik bir katkı sağlamaktadır.

IV- “Verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.)” davranışının duyarsızlaşma modelindeki oranı %2.5'tir ( $r^2=.025$ ). Yani verilen görevleri yapmama davranışı, duyarsızlaşmaya ilişkin açıklanan varyansa %2.5'lik bir katkı sağlamaktadır.

V- “Söz almadan konuşma” davranışının duyarsızlaşma modelindeki oranı %1.2'dir ( $r^2=.012$ ). Yani söz almadan konuşma davranışı, duyarsızlaşmaya ilişkin açıklanan varyansa %1.2'lik bir katkı sağlamaktadır.

Bu beş değişken birlikte, duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 20'sini ( $r^2=.20$ ) açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde görülen duyarsızlaşmanın % 20'sinin bu istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının kişisel başarısızlık üzerindeki etkilerini tespit etmek için yapılan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 50'de görülmektedir.

**Tablo 50**  
**Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığının**  
**Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlıkları Üzerindeki Etkileri**  
**(Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları)**

| Model                                                       | B     | Std.<br>Hata B | Beta<br>( $\beta$ ) | t      | p    | $r^2$ | Toplam<br>$r^2$ |
|-------------------------------------------------------------|-------|----------------|---------------------|--------|------|-------|-----------------|
| <b>Sabit</b>                                                | 1.688 | .120           | -                   | 14.026 | .000 | -     | 0.146           |
| Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak            | .124  | .025           | .237                | 4.918  | .000 | .081  |                 |
| Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek                         | .109  | .029           | .181                | 3.793  | .000 | .035  |                 |
| Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak                        | .097  | .029           | .161                | 3.309  | .001 | .017  |                 |
| Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek | .062  | .025           | .118                | 2.454  | .015 | .013  |                 |

Tablo 50'deki analiz sonuçları değerlendirildiğinde;

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından 4 tanesinin, görülme sıklığı bakımından öğretmenlerin kişisel başarısızlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin etki derecesi bakımından sıralanışları ve modele sağladıkları katkı şu şekildedir:

I- “Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma” davranışının kişisel başarısızlık modelindeki oranı %8.1'dir ( $r^2=.081$ ). Yani arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışı, kişisel başarısızlığa ilişkin açıklanan varyansa %8.1'lik bir katkı sağlamaktadır.

II- “Arkadaşlarını sürekli şikayet etme” davranışının kişisel başarısızlık modelindeki oranı %3.5'tir ( $r^2=.035$ ). Yani arkadaşlarını sürekli şikayet etme davranışı, kişisel başarısızlığa ilişkin açıklanan varyansa %3.5'lik bir katkı sağlamaktadır.

III- “Sınıfını ve çevresini temiz tutmama” davranışının kişisel başarısızlık modelindeki oranı %1.7'dir ( $r^2=.017$ ). Yani sınıfını ve çevresini temiz tutmama davranışı, kişisel başarısızlığa ilişkin açıklanan varyansa %1.7'lik bir katkı sağlamaktadır.

IV- “Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışının kişisel başarısızlık modelindeki oranı %1.3'tür ( $r^2=.013$ ). Yani arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme davranışı, kişisel başarısızlığa ilişkin açıklanan varyansa %1.3'lük bir katkı sağlamaktadır.

Bu dört değişken birlikte, kişisel başarısızlıktaki toplam varyansın %14.6'sını ( $r^2=.146$ ) açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde görülen kişisel başarısızlığın % 14.6'sının bu istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin sonuçlar ve sonuçlarla ilgili tartışma yer almaktadır. Önce sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin sonuçlara ve tartışmaya, sonra öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlara ve tartışmaya, en son olarak da sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

#### **5.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma (Birinci Alt Problem)**

**D)** Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde;

En sık görülen davranış, her zaman ortalamasıyla “Arkadaşlarını sürekli şikayet etme” davranışı olmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin en çok karşılaştığı sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı, öğrencilerin sürekli arkadaşlarını şikayet etmesidir. Bu davranışın sık görülmesinin nedeni, öğrencilerin dikkat çekme isteği, beğenilme, takdir görme arzusu olabilir. Bu davranışın azaltılması için öğretmenin, öncelikle tüm öğrencileriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu aşamadan sonra öğretmen, her şikayetin sınıfa getirilmemesi için öğrencilerini sorun çözme yaklaşımları konusunda bilinçlendirmeli, şikayetleri sınıfın önünde değil bireysel olarak çözme yoluna gitmelidir.

Sınıf içinde en az görülen davranış ise bazen ortalamasıyla “derste uyuma” davranışı olmuştur. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin derste uyuması, öğretmenlerin sınıf içinde en az karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışıdır.

Ortalamalara göre sınıf içinde “çoğu zaman” karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır: “Söz almadan konuşmak, sınıf içinde izinsiz dolaşmak, arkadaşlarını rahatsız etmek, kaba ve kırıcı bir dil kullanmak, arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak, ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak,

verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.), dersi dinlememe, sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, sıraya vurmak, sürekli nesnelerle oynamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (örneğin, gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.), ilgisiz yorumlarda bulunmak, ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (örneğin, ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.), sınıf etkinliklerinde yer almamak”,

Ortalamalara göre sınıf içinde “bazen” karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ise şunlardır: “Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek, sınıf içinde koşmak, ders sırasında bir şeyler yemek, derste uyumak, kopya çekmek veya çektirmek”.

Bu sonuçlara göstermektedir ki, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları çoğunlukla görülmektedir. Dolayısıyla bu davranışlar öğretmenler için önlem alınması gereken önemli bir sorun olarak durmaktadır. Eğer öğretmen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla nasıl baş edeceğini bilmiyorsa enerjisinin büyük bir kısmını buna harcamak zorunda kalacaktır. Aksi takdirde sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli sürdürülebilmesi pek mümkün olmayacaktır. Buna göre, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yöntem, teknik ve stratejilerini iyi bilmeleri, sorun davranışlar ortaya çıkmadan önlem almaya çalışmaları ve sorunları çözmede bilimsel bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği söylenebilir.

**II) Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, branş, mesleki kıdem)** sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri;

**a) Cinsiyete göre,** öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri sadece “Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışında anlamlı bir farklılık göstermekte diğer davranışlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı fark görülen bu davranış erkek öğretmenlerin sınıflarında daha fazla görülmektedir.

**b) Branşa göre,** öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri; “Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak, sınıfını ve çevresini temiz tutmamak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak, ilgisiz

yorumlarda bulunmak, sınıf etkinliklerinde yer almamak” davranışlarında anlamlı fark göstermektedir. Diğer davranışlarda anlamlı fark göstermemektedir. Anlamlı fark görülen davranışların tümünde, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, dolayısıyla bu davranışların, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin sınıflarında daha fazla görüldüğü söylenebilir. Bunun nedeni, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin birden çok sınıfa girmeleri nedeniyle öğrencileri yeterince tanıyamamaları ve tüm öğretmenlerin aynı tutum ve davranışları sergileyememeleri olabilir. Bunu önlemek için öncelikle her okul bir davranış yönetim politikası geliştirmelidir.

c) Mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında, 22 davranıştan 18 tanesinde anlamlı farklılık görülmüştür. En çok anlamlı farklılığın görüldüğü mesleki kıdem grubu, 12-17 yıl ile 24 ve daha fazla yıldır. Bu kıdem gruplarını şu gruplar izlemektedir: 1-5 yıl ile 12-17 yıl, 1-5 yıl ile 6-11 yıl, 6-11 yıl ile 24 ve daha fazla yıl, 6-11 yıl ile 18-23 yıl, 12-17 yıl ile 18-23 yıl, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl. Anlamlı farklılığın görüldüğü kıdem gruplarında 1-5 yıl, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının, anlamlı farklılık gösterdikleri grupların puanlarından daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Buna göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle mesleğin sonuna yaklaşmış öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları daha fazla görülürken, biraz tecrübe kazanmış ve mesleğin ortalarında olan öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları daha az görülmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübesizlikten, mesleğin sonuna yaklaşan öğretmenlerin ise bıkkınlık veya aktivitelerin yerine getirilmesindeki fiziksel yetersizliklerinden dolayı istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede etkisiz kaldıkları söylenebilir.

## 5.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma (İkinci Alt Problem)

**I) Öğretmenlerin tükenmişlik (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık) düzeylerine ilişkin sonuçlar:**

Tükenmişlik puanlarının ortalamalarına göre öğretmenler;

Duygusal tükenmeyi *çoğu zaman*,

Duyarsızlaşmayı *orta düzeyde*,

Kişisel başarısızlığı *az düzeyde* yaşamaktadırlar.

Ayrıca boyutlar tek tek analiz edildiğinde;

Duygusal tükenme boyutunda, öğretmenlerin %52.8'i çoğunlukla tükenmişlik yaşarken, %39.3'ü orta düzeyde, %4.4'ü az düzeyde, %3.0'ü çok fazla düzeyde ve %0.5'i çok az düzeyde duygusal tükenmişlik yaşamaktadır.

Duyarsızlaşma boyutunda, öğretmenlerin %52.3'ü orta düzeyde duyarsızlaşma yaşarken, %24.0'ü az düzeyde, %19.0'u çoğunlukla, %4.0'ü çok az düzeyde ve %0.7'si çok fazla düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Kişisel başarısızlık boyutunda, öğretmenlerin %47.2'si çok az düzeyde, %45.2'si az düzeyde ve %7.7'si orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşamakta olup çoğunlukla ve çok fazla düzeyde kişisel başarısızlık yaşayan hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

**II) Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, branş, mesleki kıdem) tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması**

**a) Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.**

Bu sonuçlar Türkiye'de yapılan araştırmalardan; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Işıklar (2002), Çavuşoğlu (2005) ve Şahin (2007)'in, yurt dışında yapılan araştırmalardan Hock (1988)'un ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001)'in bulgularıyla tutarlıdır.

Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişliği benzer koşullarda yaşadığı ve tükenmişlikle baş etme tarzlarının da benzerlik gösterdiği söylenebilir.

**b) Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, ancak kişisel başarısızlık puanları branşa göre**

anlamli bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinde kişisel başarısızlık daha fazla görölmektedir.

Branşın öğretmenlerin tükenmişlik puanları üzerinde anlamli farklılık gösterip göstermediğine bakan araştırmacılarından; Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005) branşının tükenmişlik puanlarında anlamli farklılık oluşturmadiğı sonucuna ulaşırken, Şahin (2007) duygusal tükenmenin öğretmenlerin branşlarından etkilenmediğı, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlıkta branşlara göre farklılık olduğu, Çimen (2007) ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada ise kişisel başarısızlığın sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinde daha fazla göröldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kişinin iş performansı ile ilgili kendini negatif olarak değerlendirmesi (Schaufeli, Maslach ve Marek, 1993) olarak tanımlanabilen kişisel başarısızlığın bu branşlarda daha fazla görölmesinin nedeni, birden çok sınıfta derse girmeleri nedeniyle, yeterince tanıyamadıkları öğrencilerinden istedikleri dönütleri alamamaları sonucunda mesleki olarak yetersiz olduklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

c) Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının mesleki kıdeme göre farkına ilişkin sonuçlar:

*Öğretmenlerin duygusal tükenme puanları* mesleki kıdeme göre anlamli bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 6-11 yıl ile 18-23 yıl ve 12-17 yıl ile 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. 18-23 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları, 6-11 yıl ve 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamli olarak farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle 18-23 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-11 yıl ve 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar ve bu tükenmişlik “çoğunlukla” düzeyindedir. Ayrıca tüm grup içinde duygusal tükenmeyi en fazla yaşayan mesleki kıdem grubu yine 18-23 yıl en az yaşayan mesleki kıdem grubu ise 12-17 yıldır.

*Öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları* mesleki kıdeme göre anlamli bir farklılık göstermektedir. Duyarsızlaşma puanlarıyla ilgili sonuçlar incelendiğinde, 6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının birbirine çok yakın olduğu, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının ise aynı olduğu görölmektedir. Dolayısıyla

6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenler hemen hemen aynı düzeyde, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler ise aynı düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Duyarsızlaşma puanlarındaki farklılık da bu ikili gruplar arasında olmaktadır. Aritmetik ortalamalar da dikkate alındığında, 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının, 6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle 18-23 yıl ile 24 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-11 yıl ile 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadırlar ve bu tükenmişlik “orta” düzeydedir.

*Öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları* mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 18-23 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanları, 1-5 yıl, 6-11 yıl ve 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak düşüktür. Diğer bir ifadeyle 18-23 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl, 6-11 yıl ve 12-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde kişisel başarısızlık yaşamaktadırlar. Ayrıca 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında da kişisel başarısızlık puanları anlamlı olarak farklılık göstermektedir. 24 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kişisel başarısızlık yaşamaktadırlar.

Bu araştırmada, tükenmişliğin üç boyutunda da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının mesleki kıdem arttıkça artması, uzun süredir hizmet veren öğretmenlerin meslek heyecanını kaybetmeleri, performans düşüklüğü yaşamaları, hep benzer sorunlarla uğraşmaktan artık bıkkınlık duymaları, fiziksel-duygusal anlamda yorulmuşluklarının birikmesi ile açıklanabilir. Kişisel başarısızlıkta; en fazla kişisel başarısızlığı 6-17 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler yaşarken, en az yaşayan kıdem grubu ise 18 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bu durum mesleğin başında olan öğretmenlerin idealleri gereği öğrencilerine kendilerini daha fazla adamaları, onları eğitmek için daha fazla çaba harcamaları ancak emeklerinin karşılığını alamadıklarında kendilerini mesleki açıdan negatif değerlendirmeleriyle açıklanabilir.

### 5.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar ve Tartışma (Üçüncü Alt Problem)

I) Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar:

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizleri sonuçları aşağıda sunulmuştur.

1) “*Söz almadan konuşma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

2) “*Sınıf içinde izinsiz dolaşma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

3) “*Arkadaşlarını rahatsız etme*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

4) “*Kaba ve kırıcı bir dil kullanma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

5) “*Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı,

Kişisel başarısızlık arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

6) “*Ders için gerekli araç-gereci bulundurmama*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

7) “*Verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.)*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

8) “*Dersi dinlememe*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

9) “*Sınıfa gürültüyle girip çıkma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

10) “*Sınıfını ve çevresini temiz tutmama*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

11) “*Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken,

Kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

12) “*Sınıf içinde koşma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

13) “*Sıraya vurma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken,

Kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

14) “*Sürekli nesnelerle oynama*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,

Kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

15) “*Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma (Örneğin gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.)*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,  
Kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

16) “*Ders sırasında bir şeyler yeme*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

17) “*İlgisiz yorumlarda bulunma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,  
Kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

18) “*Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme (Örneğin, ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.)*” davranışı ile;

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında zayıf, pozitif ve anlamlı,  
Kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

19) “*Derste uyuma*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

20) “*Kopya çekme veya çektirme*” davranışı ile;

Duygusal tükenme arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken,

Duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

21) “*Sınıf etkinliklerinde yer almama*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında çok zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu,

22) “*Arkadaşlarını sürekli şikayet etme*” davranışı ile;

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde;

*Sınıf içinde koşma* davranışı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında,

*Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme ve sıraya vurma* davranışları ile kişisel başarısızlık arasında,

*Derste uyuma ve Kopya çekme veya çektirme* davranışları ile duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı ilişki bulunmazken,

Geriye kalan tüm davranışlarla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında, zayıf ve çok zayıf düzeyinde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Buna göre, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında genel olarak zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arttıkça, öğretmenlerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık da bir miktar artmaktadır denilebilir.

**II) Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkilerine ait sonuçlar**

İstenmeyen öğrenci davranışları (bağımsız değişken) ile tükenmişlik alt boyutları (bağımlı değişken) arasında yapılan “aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi” sonuçları aşağıda sunulmuştur.

a) *Duygusal tükenme*

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının duygusal tükenme üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; İstenmeyen öğrenci davranışlarından 6 tanesinin (22 maddeden), görülme sıklığı bakımından öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin etki derecesi bakımından sıralanışları şu şekildedir:

1. Arkadaşlarını sürekli şikayet etme (%11.6).
2. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme (Örneğin ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.) (%6.9).
3. Verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.) (%2.6).
4. İlgisiz yorumlarda bulunma (%2.3).
5. Sürekli nesnelerle oynama (%1.5).

6. Sınıfa gürültüyle girme ve çıkma (%0.8).

Ayrıca bu altı davranış birlikte, duygusal tükenmedeki toplam varyansın % 25.7'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde görülen duygusal tükenmenin % 25.7'sinin bu istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

b) *Duyarsızlaşma*

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının duyarsızlaşma üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; İstenmeyen öğrenci davranışlarından 5 tanesinin, görülme sıklığı bakımından öğretmenlerin duyarsızlaşmaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin etki derecesi bakımından sıralanışları şu şekildedir:

1. İlgisiz yorumlarda bulunma (%9.4).

2.Ders akışını bozacak davranışlarda bulunma (Örneğin, gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.) (%4.1).

3. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme (Örneğin ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.) (%2.8).

4. Verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.) (%2.5).

5. Söz almadan konuşma (%1.2).

Ayrıca bu beş değişken birlikte, duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 20'sini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde görülen duyarsızlaşmanın % 20'sinin bu istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

c) *Kişisel başarısızlık*

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının kişisel başarısızlık üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; İstenmeyen öğrenci davranışlarından 4 tanesinin, görülme sıklığı bakımından öğretmenlerin kişisel başarısızlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerin etki derecesi bakımından sıralanışları şu şekildedir:

1. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma (%8.1).

2. Arkadaşlarını sürekli şikayet etme (%3.5).

3. Sınıfını ve çevresini temiz tutmama (%1.7).

4.Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme (%1.3).

Ayrıca bu dört değişken birlikte, kişisel başarısızlıktaki toplam varyansın % 14.6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde görülen kişisel başarısızlığın % 14.6'sının bu istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkisi bir bütün olarak değerlendirildiğinde;

İstenmeyen öğrenci davranışlarının en fazla etkiyi, duygusal tükenme üzerinde gösterdiği, bunu sırasıyla duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlığın izlediği görülmektedir. Ayrıca “Arkadaşlarını sürekli şikayet etme” davranışının hem duygusal tükenme hem de kişisel başarısızlık üzerinde,

“Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenme, verilen görevleri yapmama ve ilgisiz yorumlarda bulunma” davranışlarının hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM VI

### ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanılarak varılan sonuçlar üzerinden öneriler sunulmuştur.

#### 6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları tüm sınıflarda görülmekle birlikte, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinin sınıflarında daha fazla görülmektedir. Bunun nedeni, aynı sınıfa giren birden fazla branş öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışlarını çözmede çok farklı yaklaşımlar sergilemeleridir. Bu durumun sonucu olarak öğrenciler, öğretmenlere göre davranış sergilemekte ve belirli bir yaklaşım tarzı oluşmamaktadır. Bunu önlemek için öncelikle her okul bir davranış yönetim politikası geliştirmeli ve okuldaki tüm personel bunu uygulamalıdır. Ayrıca okul “Rehberlik Servisleri”nin etkinliği artırılarak, davranışların okul genelinde yerleştirilmesi sağlanmalıdır.

2. Öğretmenler, en fazla duygusal tükenme boyutunda olmak üzere diğer iki boyutta da (duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık) tükenmişlik yaşamaktadırlar. Tükenmişliğin birçok nedeni olmakla birlikte, çalışma koşullarında yapılacak düzenleme ve iyileştirmeler, yönetici ve denetçiler tarafından sağlanacak destek ve motivasyon, tükenmişliği azaltmada önemli bir faktördür. Ayrıca yapılacak hizmet içi eğitimler yoluyla tükenmişlik sendromu öğretmenlere tanıtılmalı, süreçle ilgili bilgiler verilmeli ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde, Rehberlik Araştırma Merkezleriyle de işbirliği yapılarak, bu konuyla ilgili gerektiğinde öğretmenlerin başvurabileceği bir birim kurulmalıdır.

3. Tükenmişlik alt boyutlarından kişisel başarısızlık, sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinde daha fazla görülmektedir. Bunun nedeni, birden fazla sınıfta derse giren branş öğretmenlerinin, yeterince tanıyamadıkları öğrencilerinden, istedikleri dönütleri alamadıklarında kendilerini olumsuz değerlendirmeleri olabilir. Branş öğretmenleri bu olumsuz durumu azaltmak için,

öncelikle öğrencilerini akademik ve kişisel gelişim açısından iyi analiz etmeli, sonra gördükleri noksanlıklar ve öğrencilerin gereksinim duyduğu alanlarda onlara yardımcı olmalıdırlar.

4. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma mesleki kıdem arttıkça artmaktadır. Yani çalışma yılı ilerledikçe öğretmenler duygusal olarak yıpranmakta, bu durumun devam etmesi ise duyarsızlaşmaya neden olabilmektedir. Bunu önlemek için, belirli aralıklarla öğretmenlere yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmeli, ödüllendirme ve teşvik yolları artırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlere kendilerini geliştirme, kariyer yapma ve yükselme olanağı sağlanmalıdır.

5. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arttıkça öğretmenlerin tükenmişlikleri de artmaktadır. Yani öğretmenlerdeki tükenmişliğin nedenlerinden birisi de sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışları olmaktadır. Bu davranışları önleyebilmek ve yönetebilmek tükenmişliğin azaltılmasında önemli bir etkidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme ve yönetme stratejileri konusunda, üniversitelerle de işbirliği yapılarak eğitilmeleri yararlı olacaktır.

## **6.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler**

1. Aynı tür araştırma, sosyal ve kültürel yapısı farklı illerin karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.

2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı bakımından, kadrolu öğretmenlerle sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

3. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde okul yönetimlerinin rolünü tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

4. Öğretmenlerin yaşam şartlarının tükenmişlik üzerindeki etkilerine bakılabilir.

5. Benzer bir çalışmanın ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının tükenmişlik üzerindeki etkilerinin kapsamı bakımından önemli görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, Aytaç. **Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayınları, 1998.
- Ağaoğlu, Esmahan. “Sınıf Yönetimi ile ilgili Genel Olgular,” (Edit.: Zeki Kaya). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Akbaba Altun, Sadegül. **Örgüt Sağlığı**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Aksüt, Mehmet. “Derslerle İlgili Süre Kullanımı”. (Ed. Zeki Kaya). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Altıntaş, E. “Teknik Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler ve Yordalayıcı Değişkenler”, Eskişehir, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bilimsel Çalışmaları, 1997.
- Atıcı, Meral. “Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı, 28, Güz, ss. 483-499, 2001.
- Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları, 2006.
- Aytekin, Halil. “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle ilgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama,” (Ed. Leyla Küçükahmet). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2000.
- Babaoğlu, Emine. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**, Bolu, 2006.
- Bakker, B.A., Schaufeli, W.B., Salanova, M., Llorens, S. **Testing the Robustness of the Job Demands Resources Model**. International Journal of Management (inpress), 2000.
- Balay, Refik. **2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi**. Ankara: Sandal Yayınları, 2003.
- Baltaş, A. **Stres ile Başa Çıkma Yolları ve İş Hayatında Stres**. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi/ Bilimsel Çalışmalar. Ed. G.O. Fişek, Türk Psikologlar Derneği No: 15, 1. Baskı, Ankara, 1998.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Yayınları, 1998.

- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1999.
- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.
- Başaran, İ. Ethem. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1994.
- Bayrak, Coşkun. “Bir Sistem Olarak Okul,” (Edit.: Özcan Demirel, Zeki Kaya). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Baysal, Asuman. “Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.
- Belacastro, P.A. **Burnout and its Relationship to Teachers Somatic Complaints and Illnesses**. Psychological Reports, 50, 1045-1046, 1982.
- Betoret, F.D. **Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources and Burnout Among Secondary School Teachers in Spain**. Educational Psychology, Vol, 26, No. 4, pp. 519-539, 2006.
- Bolat, Faruk. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.
- Brophy, J. ve Evertson, C.M. **Learning From Teaching: A Developmental Perspective**. Boston:Allyn and Bacon,Inc. 1976.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E. **Work Stress, Role Conflict, Social Support and Psychological Burnout Among Teachers**. Psychological Reports, Vol. 73, pp. 371-380, 1993.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. **Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and Its Consequences**. An International Journal, 9(3), 1996.
- Buunk, P.A., Carmona, C., Peiro, M.J., Rodriguez, I., Bravo, M. J. **Do Social Comparison and Coping Styles Play a Role in the Development of Burnout? Cross-Sectional and Longitudinal Findings**. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79, 85-99, 2006.
- Byrne, Barbara M. **Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators**. Teaching ve Teacher Education, Vol. 7, No. 2, pp. 197-209, 1991.

- Byrne, Barbara M. **Maslach Burnout Inventory; Testing for Factorial Validity and Invariance Across Elementary, Intermediate and Secondary School Teachers**, Journal of Occupational and Organizational Psychology, V. 66, n.3, Sept., p. 197-212, 1993.
- Capel, A.S. **A Longitudinal Study of Burnout in Teachers**. British Journal of Educational Psychology, (61): 36-45, 1991.
- Celep, Cevat. **Sınıf yönetimi ve Disiplini**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Cemaloğlu, Necati ve Kayabaşı, Yücel. “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: 27, sayı: 2, ss. 123-155, 2007.
- Cherniss, C. **Staff Burnout: Job Stres in the Human Services Beverly Hills**, C.A: Sage, 1980.
- Cherniss, C., ve Dantzig, S.A. **Preventing and Managing Job-Related Stress**. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology (pp. 255-273). Washington, DC: American Psychological Association, 1986.
- Cordes, C.L. ve Dougherty, T.W. **A review and Integration of Research on Job Burnout**. Academy of Management Review, Vol. 18, No. 4, pp. 621-658, 1993.
- Cunningham, W. G. **Teacher Burnout solutions for the 1980's: A review of the literature**. The urban review, 15(1), 35-51, 1983.
- Çavuşoğlu, İbrahim. “Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu, 2005.
- Çelik, Vehbi. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Çetinkanat, A. Canan. **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Çetinkanat, A. Canan. “İş Doyumu ve Tükenmişlik”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı:9, ss. 186-193, 2002.

- Çimen, Sibel. “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**, Kocaeli, 2007.
- Çokluk, Ömay. “Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı**, 1999.
- Dolan, N. **The Relationship Between Burnout and Job Satisfaction in Nurses.** Journal of Advanced Nursing, 12 (1), pp. 3-12, 1987.
- Dolunay, A. Birsen. “Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001.
- Dorman, J. **Testing A Model For Teacher Burnout.** Austrain Journal Of Educational & Developmental Psychology, Vol, 3, pp. 35-47, 2003.
- Doyle, W. **Classroom Organization and Management.** Handbook of Research on Teaching, Edited by M.C. Wittrock, 3th Edition, Mac Millan Publishing Co. New York, 1986.
- Dursun, Sonay. “Öğretmenlerde Tükenmişlik ile Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**, Trabzon, 2000.
- Dworkin, A. Gary. **Perspectives on Teacher Burnout and School Reform.** International Education Journal Vol, 2, No. 2, 2001.
- Edelwich, J. **Burnout, Stages of Disillusionment in the Helping Professions.** New York: Human Sciences Press, 1980.
- Erden, Münire. **Sınıf Yönetimi.** İstanbul: Alkım Yayınları, 2001.
- Erdoğan, İrfan. **Sınıf Yönetimi “Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları”** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2001.

- Ergin, Canan. **Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması**. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Birliği Yayını, Ankara, 1993.
- Evertson, C.M., Emer, E.T. ve Worsham, M.E. **Classroom Management for Elementary Teachers**. Allyn and Bacon, 2000.
- Farber, B.A. **Stres and Burnout in Suburban Teachers**. Journal of Educational Research. 77 (6), pp. 325-332, 1984.
- Farber, B. A. **Teacher Burnout:assumptions: myths and issue**. Teacher College Record, 86(2), 321-338, 1984.
- Farber, B. A. **Introduction:Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture**. Psychotherapy in Practice, Vol. 56 (5), pp. 589-594, 2000.
- Fennimore, B.S. **Student-Centered Classroom Management**. New York: Delmar Publishers, 1995.
- Forman, S.G. **Occupational Stress Manegement: Cognitive-Behaviorel Approaches**. Children and Youth Services Review, Vol:5, p. 277-287, 1983.
- Freudenberger, N.J. **Staff Burnout**. Journal of Social Issues, Vol. 30, No. 1, pp.159-165, 1974.
- Freudenberger, N.J. **Speaking From Experience. Burnout: The Organizational Manage**. Training and Development Journal, July, pp. 26-27, 1977.
- Friedman, I.A. **High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout**. Journal of Educational Research, Vol. 84, No.6, pp. 325-333, 1991.
- Gaines,J. ve Jermier, J.M. **Emotional Exhaustion in a High Stress Organization**. Academy Of Management Journal, Vol.26, No.4, pp. 567-586, 1983.
- Girgin, Günseli. “İlkokul Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**, İzmir, 1995.
- Girgin, Günseli ve Baysal, A. “Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler” (İzmir Örneği). **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2006.

- Gmelch, W.H. **Research Perspectives on Administrative Stress: Causes, Reactions, Responses and Consequences.** The Journal of Educational Administration, 26(2), pp. 134-140, 1988.
- Gold, Y. Burnout: Causes and Solutions. *The Clearin House*, Vol. 58, January, pp. 210-212, 1985.
- Golden, J., Piedmont, R.L., Ciarrocchi J.W. ve Rodgeron, T. **Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study.** Journal of Psychology and Theology, 32 (29, 115-125, 2004.
- Good, T.L ve Brophy, J.E. **Looking in Classrooms.** New york: Longman, 2000.
- Gordon, T. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** Çev. Emel Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1996.
- Green, T.H. **A Study of the Levels of Burnout as Perceived by Public School Principals in the State of Maine.** Ed.D. Peobody College for Teachers of Vanderbilt University, 103pp, Order No. DA9235917. Dissertation Abstracts International Vol.53, No:7, January, ISSN 0419-4209, 1992.
- Gündüz, B. **Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki Bazı Değişkenlere Göre Yordanması.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2004.
- Halbesleben, Jonathan R.B., Buckley, Ronald M. **Social Comparison and Burnout: The Role of Relative Burnout and Received Social Support.** Anxiety, Stres and Coping, 19(3): 259-278, 2006.
- Hock, R.R. Public Personal Management. **Professional Burnout Among Public School Teachers.** Volume: 17, No: 2, 1988.
- Huberman, M. **Burnout in Teaching Careers.** Les Sciences de l'education, No. 5, pp. 5-33, 38, 1989.
- Humphreys, T. **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** Çeviren: Berat Çelik, İstanbul: Epilson Yayıncılık, 1999.
- Iacovides, A., Fountaulakis, F.N., Kaprinis, St. Ve Kaprinis, G. **The Relationship Between Job Stres, Burnout and Clinical Depression.** Journal of Affective Disorders, Vol. 75, 2003.
- Işıkhani, Vedat. **Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları.** Ankara: Sandal Yayınları, 2004.

- Işıklar, Abdullah. “Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İşdoyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı**, Konya, 2002.
- Izgar, Hüseyin. **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Jackson, S.E., ve Schuler, R.S. **Preventing Employee Burnout**. Amacom Periodicals Division American Management Associations, 1983.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L. ve Schuler, R.S. **Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon**. Journal of Applied Psychology, Vol: 71, No: 4, pp. 630-640, 1986.
- Jackson, S.E., Turner, J.A. ve Brief, A.P. **Correlates of Burnout Among Public Serice Lawyers**. Journal of Occupational Behaviour, Vol: 8, 1987.
- Jones, V.F. ve Jones, L.S. **Comprehensive Classroom Management**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1998.
- Kerr, Mary M. ve Nelson Michael. **Strategies for Maning Behavior Problems in the Classroom**. Second Edition, New York: Macmillon Pub. Co. ss.174, 1989.
- Keskin, M. Ali. “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş etme Yolları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2002.
- Kilburg, R.R.The Distressed Professional: The Nature of the Problem.In R.R. Kilburg, P.E. Nathan and R.W. Yhoresan (Eds.), **Professionals in distress: Issues, Syndromes and Solutions in Psychology** (pp. 13-26). Washington D.C: American Psychological Association, 1986.
- Koçer, Hasan Ali. **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.

- Kohen, Liz. "Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri İstanbul'daki Üniversitelerden Bir Uygulama". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü**, İstanbul, 2006.
- Korkmaz, İsa. "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi," (Edit.: Zeki Kaya) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Kremer-Hayon, L., ve Kurtz, H. **The Relation of Personal and Environmental Variables to Teacher Burnout**. Teaching ve Teacher Education, Vol. 1, No.3, pp. 243-249, 1985.
- Kyriacou, C. **Teacher Stress and Burnout: an International Review**. Educational Research, Vol. 29, No. 2, pp. 146-152, 1987.
- Lacoursiere, R.B. "**Burnout**" and Substance User Treatment: The Phenomenon and The Administrator –Clinician's Experience. Substance Use ve Misuse, 36(13), 1839-1874, 2001.
- Maslach, Christina. **Stress, Burnout, and Workaholizm**. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), **Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology** (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association, 1986.
- Maslach, Christina. **Job Burnout: New Directions in Research and Intervention**. Current Directions in Psychological Science, Vol.12, No.5, pp.189-192, 2003.
- Maslach, Christina ve Jackson, S.E. **The Measurement of Experienced Burnout**. Journal of Occupational Behavior, Vol. 2, pp. 99-113, 1981.
- Maslach, Christina ve Jackson, S.E. **Burnout in Organizational Settings**. Applied Social Psychology Annual, 5, pp. 133-153, 1984.
- Maslach, Christina ve Jackson, S.E. **The Role of Sex and Family Variables in Burnout**. Vol: 12, Nos: 7/8, pp. 837-851, 1985.
- Maslach, Christina ve Leiter, M.P. **The Truth About Burnout**. San Francisco, C.A: Lossey-Bass, 1997.
- Maslach, Christina, Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. **Job Burnout**. Annual Reviews Psychology, Vol: 52, pp. 397-422, 2001.

- Mazur, P.J. ve Lynch, M.D. **Differential Impact of Administrative, Organizational, and Personality Factors on Teacher Burnout.** Teaching and Teacher education, Vol. 5, No.4, pp.337-353, 1989.
- Murat, M. **Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik.** Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik dergisi, 19(2), 25-34, 2003.
- Özabacı, N. ve Yıldız, A. **Bireyler Neden İşleriyle İlgili Yılgınlık Yaşarlar?** Yaşadıkça Eğitim, 2000.
- Özdemir, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme.** Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, 1997.
- Özmen, Hicran. “Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı,** Ankara, 2001.
- Öztürk, Bülent. “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi,” (Edit: Emin Karip), **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Öztürk, Necla, “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi,** Ankara, 2001.
- Pehlivan, İnyet. **İş Yaşamında Stres.** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.
- Peker, Reşat. **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler.** Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XV, Sayı: 1, 2002.
- Pines, A. Malach. **Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective.** Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol, 8, No. 2, 2002.
- Pines, A.Malach. **Occupational Burnout: A Cross-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and Its Implications for Career Counselling.** Career Development International, 8(2), pp.97-106, 2003.
- Rinne, C.H. **Excellent Classroom Management.** Wadsworth Publishing Company, 1997.
- Sanford, J.P., Emmer, E.T. **Understanding Classroom Management an Observational Guide.** Boston: Allyn and Bacon, 1988.

- Sarıtaş, Mustafa. “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama,” (Edit.: Leyla Küçükahmet) **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Schaufeli, W., Enzmann, D. **The Burnout Companion to Study and Practice**. 1998.
- Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. **Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research**. Washington, DC, Taylor&Francis, 1993.
- Schwab, R.L. **Teacher Burnout Moving Beyond “Psychobabble”**. Theory into Practice, Vol.22, No.1, 21-26, 1983.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. ve Schuler, R. S. **Educator Burnout: Sources and Consequences**. Educational Research Quarterly, 10(3), 14-29, 1986.
- Sparks, D. **Practical Solutions for Teacher Stress**. Theory Into Practice, Vol. 22, No.1, pp.33-42, 1983.
- Stanley, T.L. **Burnout: A Manager’s Worst Nightmare**. Supervision, 65(5), 11-13, 2004.
- Styhre, A., Ingelgant, A., Beausang, P., Castenfors, M., Mulec, K. Ve Roth, J. **Emotional Management and Stres: Managing Ambiguities**. Organization Studies, Vol. 23/1, pp.83-103, 2002.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. **Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi**. Türk Psikoloji Dergisi, 10(36), 44-60, 1996.
- Swent, B. **How Administrators Cope with Stress**. Theory Into Practice, Vol. 22, No.1, pp.70-74, 1983.
- Şahin, E., Dilek. “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**, Ankara, 2007.
- Şahin, S., Z, ve Avşaroğlu, S. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi, 2002.
- Şeren, Mehmet. **Okul Yönetimi** (Ed. Servet Özdemir). Ankara: G.Ü. Eğitim Yönetimi Kursu Eğitim Kitabı, 2000.

- Taris, W.T., Van, Horn, E.J., Schaufeli, B.W., Schreurs, J.G.P. **Inequity, Burnout and Psychological Withdrawal Among Teachers: A Dynamic Exchange Model**. Anxiety, Stress and Coping, Vol, 17, No: 1, pp. 103-122, 2003.
- Thompson, D. ve Sharp, S. **Improving Schools: Establishing and Integrating Whole School Behavior Policies**. London: David Fulton Publishers, 1994.
- Torun, A. “Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.
- Tümekaya, Songül. “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana, 1996.
- Tümekaya, Songül. “İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Başa Çıkma Davranışları”. **4. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri**, 1-3 Eylül, Ankara, 1997.
- Türnüklü, Abbas. Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, sayı: 23, ss. 449-465, Yaz 2000.
- Türnüklü, Abbas. “Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk”. (Edit: Emin Karip) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Türnüklü, Abbas, Yıldız, Vesile. “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri I”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı: 284, ss. 22-27, Şubat 2002.
- Türnüklü, Abbas ve Yıldız, Vesile. “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri II”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı: 285, ss. 32-36, Mart 2002.
- Uçman, P. **Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Başa Çıkma ve Psikolojik Belirtiler**. Psikoloji Dergisi, Cilt:7, Sayı:24, ss.58-75, 1990.
- Yazıcıoğlu, Yahşi ve Erdoğan Samiye. **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2004.

Yerlikaya, Arzu. “Köy ve Şehirde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**, Erzurum, 2000.

**EKLER**

EK- 1: ANKET FORMU

EK- 2: İZİN ONAYI

EK- 3: EVRENDE YER ALAN OKULLAR

EK- 4: ÖZGEÇMİŞ

**“İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ GÖRÜLME SIKLIĞI  
İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ”  
İLE İLGİLİ ANKET**

**Sayın Meslektaşım;**

Bu çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına ulaşması, sizin vereceğiniz objektif ve samimi yanıtlarla mümkün olabilecektir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Ankette üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde, kendinizle ilgili kişisel bilgiler; İkinci bölümde, istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklıkları; Üçüncü bölümde, işinizle ilgili durumunuzu yansıtan ifadeler yer almaktadır.

Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerin yanında “hiçbir zaman” dan “her zaman” a kadar uzanan beş basamaklı bir ölçek verilmiştir. Her bir ifadenin yanında yer alan ölçeği kullanarak sizin durumunuza en çok uyduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Talip ÖZDEMİR

A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı  
Doktora Öğrencisi

## BÖLÜM I

### KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki özelliklerden size uygun olanı (x) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın

( ) Erkek

2. Branşınız

( ) Sınıf

( ) Branş

3. Meslekteki kıdeminiz

( ) 1-5 yıl

( ) 6-11 yıl

( ) 12-17 yıl

( ) 18-23 yıl

( ) 24 ve daha fazla

## BÖLÜM II

| Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Anketi                                                            | Hiçbir zaman | Çok nadir | Bazen | Çoğu zaman | Her zaman |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|-------|------------|-----------|
| 1. Söz almadan konuşmak.                                                                                    |              |           |       |            |           |
| 2. Sınıf içinde izinsiz dolaşmak.                                                                           |              |           |       |            |           |
| 3. Arkadaşlarını rahatsız etmek.                                                                            |              |           |       |            |           |
| 4. Kaba ve kırıcı bir dil kullanmak.                                                                        |              |           |       |            |           |
| 5. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.                                                        |              |           |       |            |           |
| 6. Ders için gerekli araç-gereci bulundurmamak.                                                             |              |           |       |            |           |
| 7. Verilen görevleri yapmama (ödev, sınıf içi görevler, roller vb.).                                        |              |           |       |            |           |
| 8. Dersi dinlememe.                                                                                         |              |           |       |            |           |
| 9. Sınıfa gürültüyle girmek ve çıkmak.                                                                      |              |           |       |            |           |
| 10. Sınıfını ve çevresini temiz tutmamak.                                                                   |              |           |       |            |           |
| 11. Arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar vermek.                                            |              |           |       |            |           |
| 12. Sınıf içinde koşmak.                                                                                    |              |           |       |            |           |
| 13. Sıraya vurmak.                                                                                          |              |           |       |            |           |
| 14. Sürekli nesnelerle oynamak.                                                                             |              |           |       |            |           |
| 15. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (Örneğin, gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak vb.). |              |           |       |            |           |
| 16. Ders sırasında bir şeyler yemek.                                                                        |              |           |       |            |           |
| 17. İlgisiz yorumlarda bulunmak.                                                                            |              |           |       |            |           |
| 18. Ders sırasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (Örneğin, ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.)   |              |           |       |            |           |
| 19. Derste uyumak.                                                                                          |              |           |       |            |           |
| 20. Kopya çekmek veya çektirmek.                                                                            |              |           |       |            |           |
| 21. Sınıf etkinliklerinde yer almamak.                                                                      |              |           |       |            |           |
| 22. Arkadaşlarını sürekli şikayet etmek.                                                                    |              |           |       |            |           |

## BÖLÜM III

| <b>Tükenmişlik Anketi</b>                                                                                          | <b>Hiçbir zaman</b> | <b>Çok nadir</b> | <b>Bazen</b> | <b>Çoğu zaman</b> | <b>Her zaman</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------|--------------|-------------------|------------------|
| 1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.                                                                                |                     |                  |              |                   |                  |
| 2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.                                                                  |                     |                  |              |                   |                  |
| 3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.                                           |                     |                  |              |                   |                  |
| 4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.                                             |                     |                  |              |                   |                  |
| 5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.               |                     |                  |              |                   |                  |
| 6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.                                               |                     |                  |              |                   |                  |
| 7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum                               |                     |                  |              |                   |                  |
| 8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum                                                                           |                     |                  |              |                   |                  |
| 9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.                                       |                     |                  |              |                   |                  |
| 10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim                                                |                     |                  |              |                   |                  |
| 11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum                                                             |                     |                  |              |                   |                  |
| 12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim                                                                                |                     |                  |              |                   |                  |
| 13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum                                                                         |                     |                  |              |                   |                  |
| 14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum                                                                      |                     |                  |              |                   |                  |
| 15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.                                                  |                     |                  |              |                   |                  |
| 16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.                                          |                     |                  |              |                   |                  |
| 17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.                                        |                     |                  |              |                   |                  |
| 18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum                                           |                     |                  |              |                   |                  |
| 19. Bu işte bir çok kayda değer başarı elde ettim.                                                                 |                     |                  |              |                   |                  |
| 20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum                                                                            |                     |                  |              |                   |                  |
| 21. İşimdeki duygusal sorunlara serin kanlılıkla yaklaşıyorum                                                      |                     |                  |              |                   |                  |
| 22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum |                     |                  |              |                   |                  |

T.C.  
ŞANLIURFA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.63.00.05-379/

4859

18 MART 2008

Konu: "İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının  
Görülme Sıklığı İle Öğretmenlerin Tükenmişlik  
Düzeyleri Arasındaki İlişki" Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA  
ŞANLIURFA

İlgi :a) M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 573/1950 sayılı Yönerge  
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 27/02/2008 tarih ve 400/125 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Talip ÖZDEMİR' in "İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına ilişkin İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik Anket uygulaması yapılacağı ilgi (b) yazıdan anlaşılmaktadır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Talip ÖZDEMİR' in "İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına ilişkin Anket uygulaması İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur' larınıza arz ederim.

  
OLUR  
18.../03/2008

  
Hamdi ŞAHİN  
Milli Eğitim Müdürü

Salih GELGEÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**ARAŞTIRMA EVRENİNDE YER ALAN OKULLAR**

|                              |                         |                        |
|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Abdülkadir Karahan İ.O.      | Karaköprü İ.O.          | Şehit Nusret İ.O.      |
| Ahmet Erseven İ.O.           | Karaköprü 100. Yıl İ.O. | Şehitlik İ.O.          |
| Ahmet Hamdi Akseki İ.O.      | Karaköprü İMKB İ.O.     | Şerif Özden İ.O.       |
| Alparslan İ.O.               | Koç İ.O.                | Telekom İ.O.           |
| Atatürk İ.O.                 | M. Akif Ersoy İ.O.      | Turan İ.O.             |
| Bağlarbaşı İ.O.              | M. Akif İnan İ.O.       | Ulubatlı Hasan İ.O.    |
| Bahçelievler İ.O.            | M. Aziz Parmaksız İ.O.  | Vakıflar 2002 İ.O.     |
| Belediye İ.O.                | Mehmet Saçlı İ.O.       | Vatan İ.O.             |
| Bilim İ.O.                   | Merkez İ.O.             | Vedat Mutlu İ.O.       |
| Cengiz Topel İ.O.            | M. Hacıbozanoğlu İ.O.   | Yakubiye İ.O.          |
| Cumhuriyet İ.O.              | Mimar Sinan İ.O.        | Yakup Kalfa İ.O.       |
| Direkli İ.O.                 | Mithatpaşa İ.O.         | Yavuz Selim İ.O.       |
| Dr. Cavit Özyeğin İ.O.       | N.S. Bayraktar İ.O.     | Yenice İ.O.            |
| Ertuğrul Gazi İ.O.           | Osman Ertörer İ.O.      | Yenişehir İ.O.         |
| Eyyübiye İ.O.                | Osman Gazi İ.O.         | Yunus Emre İMKB İ.O.   |
| Fatih Sultan Mehmet İ.O.     | Öğrt.İhsan Özdemir      | Ziyaeddin Akbulut İ.O. |
| Fevzi Çakmak İ.O.            | Profilo İ.O.            | 11 Nisan İ.O.          |
| Gap İ.O.                     | Rasime Polat İ.O.       |                        |
| Gazi İ.O.                    | Sırrın İ.O.             |                        |
| Halide Nusret Zorlutuna İ.O. | Süleymaniye İ.O.        |                        |
| Hatice Gelener İ.O.          | Süleyman Şah İ.O.       |                        |
| İbrahim Tatlıses İ.O.        | Şair Abdi İ.O.          |                        |
| İsmetpaşa İ.O.               | Şair Nabi İ.O.          |                        |
| Kanuni Sultan Süleyman İ.O.  | Şanlıurfa İ.O.          |                        |

**ÖZGEÇMİŞ**

|                    |                                                                                                                                   |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adı Soyadı         | : Talip ÖZDEMİR                                                                                                                   |
| Sürekli Adresi     | : Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü                                                                                             |
| Doğum Yeri ve Yılı | : Düzce, 1974                                                                                                                     |
| Yabancı Dili       | : İngilizce                                                                                                                       |
| İlköğretim         | : Bolu 50.Yıl Orta Okulu, 1988                                                                                                    |
| Ortaöğretim        | : Bolu Teknik Lisesi, 1992                                                                                                        |
| Lisans             | : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1997                                                                                           |
| Yüksek Lisans      | : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2002                                                                                           |
| Anabilim Dalı      | : Eğitim Bilimleri                                                                                                                |
| Bilim Dalı         | : Eğitim Yönetimi Denetimi                                                                                                        |
| Çalışma Hayatı     | : 1997 yılında sınıf öğretmeni olarak çalışma hayatına başladı. 2007 yılından beri ilköğretim müfettişi olarak görev yapmaktadır. |