

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mehmet UĞURLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Ercan YILMAZ

Konya – 2012

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet UĞURLU
	Numarası	105216011005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığımı bildiririm.

Mehmet UĞURLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet UĞURLU
	Numarası	105216011005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma 18/10/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Ercan YILMAZ	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Atıla YILDIRIM	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ	Üye	

ÖN SÖZ

Bu çalışmayı hazırlarken bana maddi ve manevi destek veren, beni yönlendiren, teşviklerini benden esirgemeyen, zor görüneni kolaylaştıran, değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ercan YILMAZ'a; değerli birikimlerini bizimle paylaşan, çalışmalarımızda bizlere ışık tutan hocalarım Prof. Dr. Musa GÜRSEL'e, Doç. Dr. Mustafa YAVUZ'a, Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a, Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa UYAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ'ye minnettar ve müteşekkirim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan bütün öğretmen arkadaşlarıma, veri toplarken benden desteklerini esirgemeyen kıymetli öğretmen ve idareci meslektaşlarıma şükranlarımı sunuyorum.

Bu çalışmayı, beni fedakârlıklarla büyütüp güzel günlere hazırlayan çok değerli anneme ve babama; aileme ayırmam gereken zamanın bir kısmını yüksek lisans öğrenimim boyunca öğrenciliğim için kullanırken bana destek veren, anlayış gösteren hatta zaman zaman sabreden sevgili eşim Gülsam'a; bilgisayar başında çalışırken gelip bilgisayarı kapatarak dikkatimi üzerine çekmek isteyen cici kızım Zümra'ya ve sevgili genç kızım Gülnur'a ithaf ediyorum.

Mehmet UĞURLU

Konya, 2012

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi betimlemek; ayrıca ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin üç merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 3409 öğretmen teşkil etmektedir. Araştırmanın örneklemi ise 168’i kadın, 309’u erkek olmak üzere toplam 477 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin düşünme stillerini belirlemek için “Düşünme Stilleri Ölçeği” ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeyi düşünme stillerinin alt boyutu olan yürütmeci düşünme stiline anlamlı düzeyde etkilediği; tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmayı sırayla yasayapıcı, içe dönük, yürütmeci ve aşamacı düşünme stillerinin yordadığı; tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıyı ise sırayla yasayapıcı, yürütmeci, bütünsel, ayrıntısal, çokerkçi, yenilikçi ve dışa dönük düşünme stillerinin açıkladığı bulunmuştur.

Araştırmanın diğer değişkenlerine ait bulgularına göre ise düşünme stilleri alt boyutlarının puan ortalamalarının öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştıkları okulun türü, branş, eşlerinin çalışıp çalışmaması, eşlerinin öğrenim durumları, ailelerinin ortalama aylık geliri ve öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmemeleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; öğretmenlerin medeni durum, çalıştıkları okuldaki görev süresi, doğum sırası ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya konulmuş; öğretmenlerin beş temel boyut açısından bakıldığında işgörüler boyutunda yasayapıcı, biçimler boyutunda aşamacı, düzeyler boyutunda ayrıntısal, yönelimler boyutunda dışa dönük, eğilimler boyutunda ise yenilikçi düşünme stillerini daha yüksek düzeyde kullandıkları; işgörüler boyutunda

yargılayıcı, biçimler boyutunda anarşik, düzeyler boyutunda bütünsel, yönelimler boyutunda içe dönük, eğilimler boyutunda tutucu düşünme stillerini ise daha düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca yine araştırmanın diğer değişkenlerine ait bulgularına göre tükenmişliğin alt boyutlarının puan ortalamalarının öğretmenlerin yaş, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştıkları okuldaki görev süresi, çalıştıkları okulun türü, branş, eşlerinin çalışıp çalışmaması, eşlerinin öğrenim durumları, öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyip istememeleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, doğum sırası, ailelerinin ortalama aylık gelirleri ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiş; öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak tükenmişlik düzeylerinin gerek toplam tükenmişlikte gerekse üç alt boyutta “az tükenmiş” seviyesinde oldukları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: düşünme, stil, düşünme stilleri, tükenmişlik, öğretmen.

SUMMARY

The purpose of this study is to describe the relationship between thinking styles and burnout levels of high school teachers and also to study whether thinking styles and burnout levels of high school teachers differentiate in terms of some variance or not.

3409 teachers who worked in schools which were located in three central districts in Konya during the academic year of 2011-2012 constitute this relational survey model is used in this study. The participants of this study included 477 teachers (168 females, 309 males).

Thinking styles scale is used to determine the thinking styles of teachers and Maslach burnout scale is used to determine the level of burnout in this study.

At the end of the study it was found out that emotional burnout which is sub-dimension of burnout significantly affected on executive thinking style which is sub-dimension of thinking styles and respectively legislative, internal, executive and hierarchic thinking styles clarify desensitization which is sub-dimension of burnout and also respectively legislative, executive, global, local, oligarchic, liberal and external thinking styles clarify personal success which is sub-dimension of burnout.

According to the findings of other variables in the study it was confirmed that sub-dimension of thinking styles point averages show varieties in meaningful level depending on teachers' age, sex, educational background, seniority, the type of their schools, branch, whether their wives work or not, educational background of their wives, their average monthly income and whether they choose being a teacher except economical concern. It was confessed that teachers' marital status, incumbency of the school they work, birth time and the settlement they spend most of their life do not differentiate them in meaningful level. According to five basic dimension it was confirmed that teachers using thinking styles of legislative in service dimension, hierarchic in manner dimension, local in level dimension, external in orientation dimension and liberal in tendency dimension commonly and they use thinking styles of

judicial in service dimension, anarchic in manner dimension, global in level dimension and internal in orientation dimension in lower level.

Furthermore, according to the findings of other variables in the study it was confirmed that sub-dimension of burnout point averages show varieties in meaningful level depending on teachers' age, marital status, seniority, incumbency of the school they work, the type of their schools, branch, whether their wives work or not, educational background of their wives, whether they choose being a teacher except economical concern. And also it was confirmed that they do not show varieties in meaningful level depending on teachers' sex, education background, birth time, their families average monthly income and the settlement they spend most of their lives. According to teachers' arithmetic average it is seen that teachers are in low burnout level in both total burnout and three-sub-dimension of the burnouts.

Keywords: thinking, style, thinking styles, burnout, teacher.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
PROBLEM.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
SAYILTILAR	10
SINIRLILIKLAR	11
TANIMLAR.....	11
BÖLÜM II	13
PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ	13
2.1. DÜŞÜNME STİLLERİ	13
2.1.1. Düşünme	13
2.1.2. Düşünme Stili.....	15
2.1.3. Zihinsel Özyönetim Kuramı	21
2.1.3.1. Zihinsel Özyönetim Kuramı'na Göre Düşünme Stillerinin Boyutları ve Temel Özellikleri.....	29
2.1.3.1.1. Zihinsel Özyönetimin İşgörüleri	30
2.1.3.1.1.1. Yasayapıcı Stil	31
2.1.3.1.1.2. Yürütmeci Stil	32
2.1.3.1.1.3. Yargılayıcı Stil	33

2.1.3.1.2.	Zihinsel Özyönetimin Biçimleri.....	35
2.1.3.1.2.1.	Tekerkeçi Stil.....	35
2.1.3.1.2.2.	Aşamacı Stil.....	36
2.1.3.1.2.3.	Çokerkeçi Stil.....	38
2.1.3.1.2.4.	Anarşik Stil.....	39
2.1.3.1.3.	Zihinsel Özyönetimin Düzeyleri.....	40
2.1.3.1.3.1.	Bütünsel Stil.....	41
2.1.3.1.3.2.	Ayrıntısal Stil.....	42
2.1.3.1.4.	Zihinsel Özyönetimin Yönelimleri.....	43
2.1.3.1.4.1.	İçe Dönük Stil.....	43
2.1.3.1.4.2.	Dışa Dönük Stil.....	44
2.1.3.1.5.	Zihinsel Özyönetimin Eğilimleri.....	45
2.1.3.1.5.1.	Yenilikçi Stil.....	45
2.1.3.1.5.2.	Tutucu Stil.....	46
2.1.3.2.	Düşünme Stillerinin İlkeleri.....	49
2.2.	TÜKENMİŞLİK.....	53
2.2.1.	Tükenmişlik Kavramı.....	53
2.2.2.	Tükenmişliğin Alt Boyutları.....	55
2.2.2.1.	Duygusal Tükenme.....	55
2.2.2.2.	Duyarsızlaşma.....	57
2.2.2.3.	Kişisel Başarı.....	58
2.2.3.	Tükenmişliğin Nedenleri ve Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler.....	60
2.2.3.1.	Kişisel Faktörler.....	62
2.2.3.2.	Çevresel Faktörler.....	66
2.2.4.	Tükenmişliğin Belirtileri.....	72
2.2.5.	Tükenmişliğin Evreleri.....	74
2.2.5.1.	Şevk ve Coşku Evresi.....	75
2.2.5.2.	Durağanlaşma Evresi.....	75
2.2.5.3.	Engellenme Evresi.....	75
2.2.5.4.	Umursamazlık Evresi.....	76
2.2.6.	Tükenmişliğin Sonuçları.....	76
2.2.6.1.	Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları.....	76

2.2.6.2. Tükenmişliğin Örgütsel Sonuçları.....	78
2.2.7. Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri	80
2.2.7.1. Tükenmişlikle Mücadelede Kişisel Yöntemler	81
2.2.7.2. Tükenmişlikle Mücadelede Örgütsel Yöntemler.....	86
BÖLÜM III.....	91
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	91
3.1. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	91
3.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	115
BÖLÜM IV	149
YÖNTEM	149
4.1. ARAŞTIRMA MODELİ	149
4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	150
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	152
4.3.1. Düşünme Stilleri Ölçeği.....	152
4.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI).....	158
4.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	160
4.4.1. Verilerin Toplanması	160
4.4.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	160
BÖLÜM V	161
BULGULAR.....	161
5.1. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	161
5.1.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?	161
5.1.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?	162
5.1.2.1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?.....	163

5.1.2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?.....	165
5.1.2.3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	166
5.1.2.4. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	167
5.1.2.5. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?	168
5.1.2.6. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılık göstermekte midir?	171
5.1.2.7. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları çalıştıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?	172
5.1.2.8. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları branşlarına göre farklılık göstermekte midir? .	175
5.1.2.9. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları doğum sıralarına göre farklılık göstermekte midir?.....	178
5.1.2.10.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık göstermekte midir?	180
5.1.2.11.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları eşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	181
5.1.2.12.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılık göstermekte midir?	183

5.1.2.13. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık göstermekte midir?.....	185
5.1.2.14. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?	187
5.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ BULGULAR	189
5.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?	189
5.2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?	189
5.2.2.1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?	189
5.2.2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?	190
5.2.2.3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	191
5.2.2.4. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	192
5.2.2.5. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?	192
5.2.2.6. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılık göstermekte midir?	194

5.2.2.7. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları çalıştıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?	195
5.2.2.8. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?	196
5.2.2.9. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları doğum sıralarına göre farklılık göstermekte midir?	197
5.2.2.10. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık göstermekte midir?	198
5.2.2.11. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları eşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	199
5.2.2.12. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılık göstermekte midir?.....	200
5.2.2.13. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık göstermekte midir?	201
5.2.2.14. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?	202
5.3. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİĞİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	203
5.3.1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler:	

- yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?..... 203
- 5.3.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmayı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?..... 204
- 5.3.3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarıyı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır? 205

BÖLÜM VI..... 208

TARTIŞMA VE YORUM..... 208

- 6.1. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUMLAR208
- 6.1.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımı nasıldır? 208
- 6.1.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?..... 211
- 6.1.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....211
- 6.1.2.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?214
- 6.1.2.3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....219
- 6.1.2.4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....220

6.1.2.5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	221
6.1.2.6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri çalışılan okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	224
6.1.2.7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?.....	224
6.1.2.8. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?	228
6.1.2.9. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	231
6.1.2.10.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri eşlerinin çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	232
6.1.2.11.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri eşlerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?.....	233
6.1.2.12.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	235
6.1.2.13.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	236
6.1.2.14. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri yaşamlarının çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre farklılaşmakta mıdır?	238
6.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	239
6.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?	239

6.2.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?	241
6.2.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?	241
6.2.2.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?	244
6.2.2.3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	246
6.2.2.4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	247
6.2.2.5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	249
6.2.2.6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri çalışılan okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	252
6.2.2.7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?.....	253
6.2.2.8. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?	255
6.2.2.9. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	257
6.2.2.10. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eşlerinin çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?.....	257
6.2.2.11. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eşlerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?.....	259

6.2.2.12.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?.....	260
6.2.2.13.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılaşmakta mıdır?	262
6.2.2.14.Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaşamlarının çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre farklılaşmakta mıdır?	263
6.3. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİĞİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	264
6.3.1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	264
6.3.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmayı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?.....	266
6.3.3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarıyı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?	269
BÖLÜM VII	274
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	274

7.1. SONUÇLAR.....	274
7.2. ÖNERİLER	280
7.2.1. Eğitim ile İlgili Öneriler.....	280
7.2.2. Araştırma ile İlgili Öneriler	283
KAYNAKÇA.....	285
EKLER	298
EK-1: UYGULANAN ÖLÇEK FORMLARI	298
EK-2: UYGULAMA İZİN YAZILARI.....	303
ÖZ GEÇMİŞ	306

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1:	Düşünme Stilleri ve Öğretim Yöntemleri	28
Tablo-2:	Düşünme Stilleri ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	28
Tablo-3:	Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre Düşünme Stili Boyutları ve Temel Özellikleri	29
Tablo-4:	Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Tanımlanması	30
Tablo-5:	Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre (Metaforlarıyla Birlikte) Düşünme Stilleri ve Temel Özellikleri	48
Tablo-6:	Evren ve Örneklemeye İlişkin İstatistiksel Bilgiler	150
Tablo-7:	Verilerin Toplandığı Ortaöğretim Kurumları	151
Tablo-8:	Tükenmişlik Ölçeğinde Alınan Puanların Yorumlanmasına İlişkin Tablo	158
Tablo-9:	Düşünme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	162
Tablo-10:	Yaş Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	163
Tablo-11:	Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	166
Tablo-12:	Medeni Durum Değişkenlerine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	167
Tablo-13:	Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	168
Tablo-14:	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	169
Tablo-15:	Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	171
Tablo-16:	Okul Türü Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	172

Tablo-17: Branş Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	175
Tablo-18: Doğum Sırası Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	179
Tablo-19: Eşin Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	180
Tablo-20: Eşin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	181
Tablo-21: Ailenin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	184
Tablo-22: Öğretmenliği Seçme Durumu Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	186
Tablo-23: Yaşanan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	187
Tablo-24: Tükenmişliğe İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	189
Tablo-25: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	190
Tablo-26: Cinsiyet Değişkenlerine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	191
Tablo-27: Medeni Durum Değişkenlerine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	191
Tablo-28: Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	192
Tablo-29: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	193
Tablo-30: Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	194

Tablo-31: Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	195
Tablo-32: Branş Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	196
Tablo-33: Doğum Sırası Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	198
Tablo-34: Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	198
Tablo-35: Eşin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	199
Tablo-36: Ailenin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	200
Tablo-37: Öğretmenliği Seçme Durumu Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	201
Tablo-38: Yaşanan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları	202
Tablo-39: Düşünme Stillерinin Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Duygusal Tükenme Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular.....	203
Tablo-40: Düşünme Stillерinin Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Duyarsızlaşma Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular.....	204
Tablo-41: Düşünme Stillерinin Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Kişisel Başarı Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular.....	206

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıtlıklarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

PROBLEM

Bursalıoğlu (2010: 15-24) örgütü; bir yapı, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsü, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon, planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu olarak tanımlamıştır. Örgütün formal ve informal yanının olduğunu; bireylerin görevliler olarak kabul edildiği, sınırlamanın fazla olduğu formal yanın örgütün yapısını yansıttığını ve formal iletişim yoluyla işlediğini; bireyin doyumunu yansıtan, bireylerin kişiler olarak kabul edildiği, ifadelerin serbest olduğu, sınırlamanın az olduğu informal yanın ise kişiler arası ilişkilerden meydana geldiğini ve informal iletişim yoluyla işlediğini ifade eden Bursalıoğlu (2010: 15-33), okul denilen örgütün en önemli özelliğinin, üzerinde çalışılan hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olduğunu, bu yüzden okulun birey boyutunun kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanının formal yanından daha ağır, etki alanının yetki alanından daha geniş olduğunu ifade etmiştir.

Örgütlerin bir çalışma sistemi vardır. Sistemi çevresinden girdiler alan, çevresine çıktılarını vererek hizmet eden, birbirine bağımlı alt sistemlerden oluşan ve çevresindeki sistemlerle sınırlanmış bulunan bir bütün olarak tanımlayan Başaran (1983: 32), eğitim örgütünün girdilerini toplumdan aldığı ve çıktılarını yine topluma verdiği için toplumsal açık bir sistem olduğunu ifade etmiştir.

Ertürk (1984: 12)'e göre eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Gürsel (2007: 1), bu tanımdaki “kasıt” sözcüğüyle eğitimin planlı değişmeleri içerdiğini ve rastlantılara bırakılmadığını; “istendik” sözcüğüyle toplumun istek ve ideallerine uygun düşen

davranış değişikliklerinin kastedildiğini; “kendi yaşantısı yoluyla” ifadesiyle de öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerinin vurgulandığını ifade etmiştir.

Eğitim, insanı istendik davranışlarla donatmak istediği için açık bir sistemdir. Eğitim aynı zamanda toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Toplumsal sistemin ekonomik, siyasal ve doğal yapısı, insanın özellikleri, iş alanlarının nitelikleri eğitim sisteminin hedeflerini belirleyen zorunlu değişkenlerdendir. Hedefler belirlenir ve bu doğrultuda eğitim sistemi oluşturulur ve uygulama başlar (Gürsel, 2007: 6-7).

Başaran (1996: 11), eğitimin toplumun bir kurumu olduğunu, bu kurumun toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri anlattığını, bir toplumda her bireyin yaşamını sürdürmek, toplumsal üyelik görevlerini yerine getirmek, toplumda kendine bir konum sağlamak için gereken davranışları öğrenmesi gerektiğini, bireyin bu davranışları kendi kendine ya da aile içinde öğrenmesinin genellikle olanaksız olduğunu, bu yüzden de bireyin bu davranışları öğrenmek için toplumda bunları bilen başka üyelere başvurduğunu, böylece toplumda üyeler arasında eğitsel ilişkiler dokusu oluştuğunu ve eğitimin kurumsallaşmaya başladığını ifade etmiştir.

Okulun sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir görevleri aslında eğitimin görevleridir. Çocuđu sosyalleştirmek, yani çocuğa kültürü aşlamak okulun sosyal görevidir. Okul bu görevi yaparken kültürü hem korur hem de değiştirir. Yetiřtirdiđi kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini, liderlik yetenekleri olan öğrencilerin sečilmesi ve eğitilmesini gerçekleştirmesi okulun politik görevi arasındadır. Ekonominin beyin gücü ve insan gücü ihtiyacını karşlamak ise okulun ekonomik görevini oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 37).

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından birini öğretmen oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2010: 42). Başaran (1996: 113) öğretmeni, değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğretme öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve anne-babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte; genel kültürde, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişi olarak tanımlamıştır. Öğretmenin formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişi olduğunu ifade eden Erden (2005: 22-23), öğretmenin belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri

düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirdiğini; eğitim öğretim sürecinde bireyin dışarıdan yönlendirilmesinin ve ona davranış kazandırmak için rehberlik yapılmasının söz konusu olduğunu, bu işi yapanların ise öğretmenler olduğunu ifade etmiştir. Alkan (t.y.: 245-257) öğretmeni, eğitim ve öğretim hizmeti yapan bir işgören; insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren davranış mühendisi ya da performans mühendisi olan bir meslek adamı; insan davranışlarını oluşturmada görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman olarak tanımlamıştır. Eğitimde asıl üreten kişinin öğretmeni olduğunu ifade eden Başaran (1996: 109), öğretmenin öğrencileriyle birlikte eğitim yerinde eğitsel mal, hizmet ve düşünce ürettiğini, öğretmen olmazsa okulun da olmayacağını, kısaca eğitimi üretenin öğretmeni olduğunu, eğitim kurumunun ise toplumda bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ağı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretimde öğretmenin belirleyici rolde olduğunu ifade eden Doğan (2003: 295-297), değişen dünyayla birlikte toplumların ve insanların değiştiğini dolayısıyla bilginin de değiştiğini, bu değişime insanın kendi çabasıyla ulaşmasının imkansız olduğunu, yarının insanını yaratmak için bilinçli bir eğitim mühendisliği ve toplum mühendisliği çalışmasının zorunlu olduğunu, çünkü öğretmenin bakış açısıyla yarının insanın yaratılamayacağını belirtmiş ve yeni öğretmenin adil, yaratıcı, işbirliğine açık, kendine güvenen, sabırlı, şakacı, öğrenci problemleriyle ilgilenen, yeni durumlara kolay uyum sağlayabilen, liderlik yeteneği olan, çocuk ve gençlik psikolojisini iyi bilen, insan ilişkileri güçlü ve etkili olan, araştırmacı, motivasyon yeteneği gelişmiş, öğretim yöntem ve tekniklerine hakim, ses ve konuşma şekli itici olmayan, sağlıklı, iyi görünümlü bir kişi olması gerektiğini dile getirmiştir.

Okullar eğitim ve öğretim konusunda değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak, hatta gelişen ve değişen dünyanın önünde gitmek zorunda olduklarının farkındadır. Öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri farklılaşmakta, öğrenme ve bilgiye bakış açıları değişmektedir. Günümüz eğitim ve öğretiminde bilgi aktarmak değil; öğrenmeyi öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını taşıyarak bilgiyi yapılandırmaları ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ve öğretmenlerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri önem taşımaktadır. Bilgi toplumu olarak adlandırılan çağımızda okulların öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünen, araş-

tırma yapabilen, sorun çözebilen bireyler olarak yetiştirme amacına hizmet etmesi beklenmektedir.

Sternberg (2009: 7), eğitim sistemini büyük bir huniye benzetmekte, bu huninin birçok aşamadan oluştuğunu, her aşamadaki filtrelerden bir sonraki aşamaya çok az öğrencinin geçtiğini, huni daraldıkça ve filtre dokuları sıklaştıkça bir sonraki aşamaya geçen öğrencilerin eğitim yaşamlarında daha başarılı olduklarını, bu durumun düşünme stilleriyle, yani sahip oldukları yetenekleri nasıl kullanmayı tercih etmeleriyle ilgili olduğunu söylemiştir.

Sünbül (2004), düşünme stillerinin bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimler olduğunu; düşünme stillerinin bir bilgiyi nasıl algıladığımız ve işlediğimizle yakından ilgili olduğunu; her bireyin farklı düşünme stillerine farklı miktarlarda sahip olduğunu ancak herhangi bir profile bağımlı olmadığını; farklı görev ve durumlara uyum sağlamak için stillerimizi değiştirebileceğimizi ifade etmiştir.

Stilin bireyin yeteneklerini kullanmayı tercih ettiği yol olarak tanımlandığını söyleyen, stillerin bir yetenek değil tercih etme veya birini diğerinden üstün tutma olayı olduğunu vurgulayan Sternberg ve Grigorenko (2001: 2), insanların birden çok stile sahip olduğunu, yeri geldiğinde bunlardan birinin veya birkaçının çeşitli oranlarda kullanıldığını, stil olgusunun “ya hep ya hiç” eğilimi olmadığını, tercihte bulunma ve derece durumu olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Kaya: 2009: 36).

Sternberg (2009: 11-25), kişilerin nasıl düşünmeyi tercih ettiklerinin, ne miktarda iyi düşündükleri kadar önemli olduğunu; öğrencilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerinin birbirinden farklı olabileceğini, öğretmenin, dersi kendi düşünme stiline göre işleyeceği ve aynı düşünme stiline öğrencinin bu derste başarılı olacağını, öğretmenin de onu başarılı kabul edeceğini, ancak farklı düşünme stiline öğrencinin bu dersten öğretmenin değerlendirmesine göre başarısız olacağını; oysa bu çocukların benzer yeteneklere, özelliklere sahip olduğunu hatta düşünme stili farklı olduğu için başarısız olarak değerlendirilen çocuğun kendi düşünme stiline uygun bir işte daha başarılı olabileceğini ifade etmektedir. Çubukçu (2004a: 2), öğrencilerin düşünmesini kolaylaştıran öğretmenlerin, farklı bakış açılarını tartışarak ve tartışma-

yı kolaylaştırarak düşünceyi harekete geçiren öğrenme çevrelerini oluşturduklarını söylemiştir.

Öğretmen, sınıftaki her bireyin kendine has özellikleri olduğunu bilmek, bireysel farklılığa dikkat etmek durumundadır. Her öğrenci farklı şekilde düşünmekte, düşünme yolunu tercihte farklılaşmakta, dolayısıyla da farklı öğrenme ve davranış özelliklerine sahip olmaktadır. Her öğrencinin farklı bir düşünme stili profiline sahip olduğunu, her öğrencinin farklı şekilde öğrendiğini bilen öğretmenin ders sunumunu ve dersin gereklerini bütün düşünme stillerine uygun olacak şekilde çeşitlendirmesi bütün öğrencilere eşit öğrenme ortamı ve imkânı sağlayacaktır.

Çubukçu (2004a: 2), düşünmenin bir beceri olduğunu, doğrudan öğretililebileceğini, bir bireyin düşünme yeteneklerinin ve etkililiğinin iyi düşünme araçları kullanılarak kesinlikle geliştirilebileceğini; toplumların geleceğinin bireylerin yaratıcı, muhakeme gücü yüksek, düşünebilen bireyler yetiştirebilmesiyle mümkün olacağını; bu bağlamda, eğitimin amacının ise, sadece bilginin kazandırılması değil, aynı zamanda yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesini ve geliştirilmesini de kapsamı gerektiğini ifade etmiştir.

Sternberg (2009: 7), çevrenin insanların düşünme stillerine daha uygun veya daha elverişsiz hale geldikçe, insanların eğitim veya iş yaşamının birbirini izleyen aşamalarında daha başarılı veya daha başarısız olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca sosyal, duygusal ve uygulamaya yönelik zekâ veya çoklu zekâ kavramlarının insanların neler yapabildiklerinin daha iyi anlaşılmasını; stil kavramının ise insanların neler yapmayı tercih ettiklerinin, yani sahip olunan yeteneklerden nasıl yararlandıklarının daha iyi anlaşılmasını sağladığını dile getirmiştir.

Sternberg (2009: 16) aslında düşünme stilleri üzerine yazdıklarının iki sava dayandığını, bu savların birincisinin okullarda veya diğer kurumlarda belli düşünme stillerine diğerlerinden daha fazla değer verilmesi, ikincisinin ise kurumların değer verdiği düşünme stiline uymayan düşünme stiline sahip kişilerin cezalandırılması olduğunu vurgulamıştır.

İnsanların karşılaştığı durumlar sadece ne kadar iyi düşündükleriyle değil aynı zamanda nasıl düşündükleriyle de ilgilidir. İnsanlar farklı şekillerde düşünürler ve

genellikle de başkalarının düşünme stillerini gözlerinde büyütürler. Sonuçta da iletişim halindeki öğrenci, öğretmen, müdür vb. arasında yanlış anlamalar ortaya çıkabilir. Düşünme ve öğrenme stillerini anlamak, insanların bu yanlış anlamalarını önleyebilir, hem kendilerini hem de birbirlerini daha iyi anlamalarına vesile olabilir (Sternberg, 2009: 25).

Zamanın sınırlılığının yanı sıra işlerin sınırsızlaştığı günümüzde çalışanların performansları sorgulanmakta, bu performansı etkileyen faktörler üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Performansı olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi de tükenmişliktir. Hem bireyler, hem de örgütler için önemli bir sorun olan tükenmişlik gerek kamuda gerekse özel sektörde insanlarla yüz yüze gelen bütün çalışanlarda karşımıza çıkabilecek bir problemdir.

Tükenmişliğin ortaya çıkmasında hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkili olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuş; psikolojik-duygusal, davranışsal, fiziksel ve ruhsal (Izgar, 2001) belirtilerle kendini hissettirdiği ifade edilmiştir. Tükenmişliğin ne olduğunun, nedenlerinin ve nasıl önlenebileceğinin bilinmesi, bireyler ve örgütler üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak açısından önemlidir.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak; Maslach ve diğerleri tarafından ise üç boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Bunlardan birincisi, çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissettikleri duygusal tükenmedir. İkincisi, kişinin işi gereği karşılaştığı insanlara karşı veya işine karşı geliştirdiği ilgisiz, soğuk, katı davranışlarının oluşturduğu duyarsızlaşmadır. Üçüncüsü ise, kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendiği düşük kişisel başarı hissidir (Freudenberger, 1974: 159; Maslach vd.; Akt. Izgar, 2001: 1-3).

Leiter ve Maslach’a (1988)’e göre öncelikle aşırı iş yükünün bireylerin duygusal kaynaklarını bitirmesiyle duygusal tükenme ortaya çıkmakta; ağır iş yüküyle başa çıkmak için insanlardan uzaklaşmaya çalışmak tükenmişliğin ikinci aşaması olan duyarsızlaşmayı doğurmaktadır; son aşamada ise bu mesafeli tutumlarının çalıştıkları

kuruma ve topluma katkılarını kısıtladığını algılayan işgörenler, iş başarıları ve insan ilişkileriyle ilgili bir yetersizlik duygusu içine girmektedirler (Cordes ve Dougherty, 1993; Akt. Torun, 1995: 10).

Tükenmişlik, hizmet sektöründe, insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan idealist ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip çalışanlarda görülür. Tükenmişlik ile ilgili literatürde birçok farklı tanım olmasına rağmen yaygın olarak kabul edilen bir tanımın olmayışı, tükenmişlik dinamiklerinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Tükenmişlik; duygusal, zihinsel ve fiziksel yorgunluk durumlarını ifade eder ve zaman içinde sinsi gelişen bir süreç olarak karşımıza çıkar. Yapılan araştırmalar yaşanan tükenmişlik durumunun iş kaybına, toplumsal problemlere, hatta psikiyatrik hastalıklara kadar uzanan pek çok ciddi probleme sebep olduğunu göstermektedir. Tükenmeyi bir maraton gibi, sürekli bir yolculuk olarak ele almak gerekir, çünkü tükenmede kesinti yoktur, devamlılık mevcuttur. Bu konuda herkese bireysel, kurumsal ve toplumsal olarak yapılması gereken bazı görevler düşmekte; ama öncelikle tükenmişlik konusunun daha kapsamlı irdelenmesine ve üzerinde hassasiyetle ileri düzeyde araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Balcıoğlu vd. , 2008: 99-104).

Örgütün gerek formal yönüyle gerekse informal yönüyle sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ve açık bir sistem olan okulun bütün öğelerinden istenen verimin alınabilmesi için; tükenmişlik konusunda gerekli önlemlerin alınmasının, ortaya çıkmadan veya belirtileri olduğu anda onunla mücadele etmek için gerekli planlamanın yapılmasının; insanların nasıl düşündüklerinin, hangi düşünme stillerine sahip olduklarının, kurumun değer verdiği düşünme stiliyle kurum çalışanlarında öne çıkan düşünme stillerinin uyumunun önemli olduğu ve çalışanların performanslarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bazı düşünme stillerine sahip öğretmenlerin diğer düşünme stillerine sahip öğretmenlere göre daha fazla ya da daha az tükenmişlik göstereceği öngörülebilir.

Bu çerçevede ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi betimlemek; ayrıca ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Bu amaçlarla şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar:

- 1.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?
- 1.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri;
 1. yaşlarına,
 2. cinsiyetlerine,
 3. medeni durumlarına,
 4. öğrenim durumlarına,
 5. mesleki kıdemlerine,
 6. çalıştıkları okuldaki görev süresine,
 7. çalıştıkları okulun türüne,
 8. branşlarına,
 9. doğum sıralarına,
 10. eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına,
 11. eşlerinin öğrenim durumlarına,
 12. ailelerinin ortalama aylık gelirlerine,
 13. öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine,
 14. yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
- 2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri;
 1. yaşlarına,

2. cinsiyetlerine,
 3. medeni durumlarına,
 4. öğrenim durumlarına,
 5. mesleki kıdemlerine,
 6. çalıştıkları okuldaki görev süresine,
 7. çalıştıkları okulun türüne,
 8. branşlarına,
 9. doğum sıralarına,
 10. eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına,
 11. eşlerinin öğrenim durumlarına,
 12. ailelerinin ortalama aylık gelirlerine,
 13. öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine,
 14. yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütme, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından
1. duygusal tükenmeyi,
 2. duyarsızlaşmayı,
 3. kişisel başarıyı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma; ortaöğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ve tükenmişlik düzeylerinin dağılımının nasıl olduğunu, hangi değişkenlere göre 13 farklı düşünme stiline ve tükenmişlik düzeylerinde farklılık meydana geldiğini, hangi düşünme stillerinin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Sternberg (2009: 126-127); Grigorenko ile birlikte yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin alt sınıf seviyelerinde üst sınıf seviyelerinden daha yasayapıcı ve daha az yürütmeci olduklarını, bunun, yani üst sınıflarda öğrenmenin ve düşünmenin daha fazla kontrol altına alınmasının okulların sakıncalı özelliklerinden olduğunu, bu durumun öğrencilerin okul yaşamında ilerledikçe düşüncelerindeki yaratıcılık oranını düşürdüğünü; yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yürütmeci, ayrıntısal ve tutucu olduklarını, yaşlandıkça daha yürütmeci, ayrıntısal ve tutucu hale gelen öğretmenlerin odak alanlarını daralttıklarını, giderek daha katı ve otoriter olduklarını ortaya koymuştur. Ancak bu eğilimin öğretmenlerin zamanla yorulup tükenmelerinden mi, yaşlandıkça hoşgörülerinin azalmasından mı yoksa nesil farklarından mı kaynaklandığını kesin olarak belirlenemediğini ifade etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen verilerle, öğretmenlerin düşünme stilleri ve tükenmişlik düzeyleri hakkında somut bilgilere ulaşılması, böylelikle hangi düşünme stillerine sahip öğretmenlerin tükenmişliğe daha yatkın olduğuna yönelik tespitlerin yapılabilmesi, bunu önleyebilmek için de gerçekçi değerlendirmeler yapılarak adımların atılabilmesine yönelik önerilerde bulunulması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Yapılan bu çalışma; öğretmenlerle kurumların kullandıkları ve değer verdikleri düşünme stillerinden daha farklı düşünme stillerinin de olduğuna, bunların da dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmak, öğretmenlerin düşünme stilleri yönüyle tükenmişlik düzeylerini azaltmak için uygun ortamların oluşturulmasına zemin hazırlamak açısından önemlidir.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin düşünme stilleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki konusunda daha önce hiç çalışma yapılmamış olması nedeniyle bu çalışma, alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurma savı taşımaktadır.

SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nde verdikleri cevaplarda kendi özelliklerini gerçeğe uygun biçimde yansıttıkları varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklara dayalı olarak yürütülmüştür.

1. Ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma öğretmenlerin algılamalarıyla sınırlıdır.
2. Çalışma evreni, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Konya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin düşünme stilleri, Sünbül (2004: 25-42)'ün Sternberg ve Wagner (1992)'den Türkçeye uyarladığı Düşünme Stilleri Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
4. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, Ergin (1993)'in Maslach ve Jackson (1986)'dan Türkçeye uyguladığı Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

TANIMLAR

Ortaöğretim okul veya kurumları: İlköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür verecek hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmî ve özel örgün ortaöğretim okul veya kurumlarını ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2009).

Öğretmen: Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği; öğretmenler de bu görevleri Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan kişilerdir. (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde: 43).

Öğrenci: Ortaöğretim okul veya kurumlarında örgün eğitim görenleri ifade eder. (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2009)

Tükenmişlik: İşi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissinden oluşan üç boyutlu bir sendromdur (Maslach vd.; Akt. Izgar, 2001: 2).

Düşünme Stilleri: Bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir (Sünbül, 2004: 25-42).

BÖLÜM II

PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

2.1. DÜŞÜNME STİLLERİ

2.1.1. Düşünme

Türk Dil Kurumu (1988: 424) “düşünme” kelimesini; düşünmek durumu, teffekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi şeklinde tanımlarken; “düşünmek” kelimesini ise bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihni yetiler oluşturmak, muhakeme etmek; aklından geçirmek, göz önüne getirmek; zihniyle arayıp bulmak; bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak; akıl etmek, ne olabileceğini önceden kestirmek; tasarlamak şeklinde tanımlamıştır.

Düşünmenin literatürde birçok tanımı yapılmıştır.

Düşünmeyi;

Özden (2003: 137), “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disiplini edilmiş şekli” olarak,

Holyoak ve Morrison (2005: 2-3; Akt. Kaya, 2009: 10), “dünyanın o andaki durumunun veya olası durumlarının karakterize edilmesi için bilginin zihinsel yansımalarının genelde belirli bir amaç uğrunda sistematik olarak aktarılması” şeklinde,

Çubukçu (2004b: 88), “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik zihinsel sürece verilen ad; bir amaca ulaşmaya rehberlik etme, bir soruya cevap verme veya bir problemi çözme amaçlandığında bilginin düzenlenişini yeni ve farklı bir biçime transfer etme” şeklinde,

Bruner (1996: 93-94; Akt. Kaya, 2009: 10), “duyduklarımıza, gördüklerimize yani algıladığımız çevreye anlam verme” olarak,

De Bono (2007: 10; Akt. Merdin, 2010: 3), “öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceri” olarak tanımlamışlardır.

Kaya (2009: 7), Dewey’e göre düşünmeyi, bireyin bir problemle yüz yüze kaldığında veya yabancı bir çevreye girdiğinde kendiliğinden gelişen bir yapı olarak, yani bir problem çözme davranışı olarak aktarmıştır.

Tüm davranışlar içinde en bilinçli olanının düşünme olduğunu söyleyen Thomson (1959: 208, 13, 14) düşünmek fiili ile ilgili olarak düşünmelerimizin çoğunun psikologların otistik düşünme olarak etiketledikleri düşünme olduğunu; geçmişte öğrendiğimiz veya kazandığımız herhangi bir anıyı veya bilgiyi geri çağırmanın, hatırlamanın adı olduğunu; gerçek anıların ve bilgilerin yeni durumlara uyarlanması veya bu yeni durumlarla ilgili fanteziye kaçmayan gerçekçi hayallerin kurulmasının da düşünme olduğunu; dikkat gerektiren bir işin yapılması sırasında, işe gereken dikkati verebilmek için sarf edilen zihinsel gücün de düşünmek olduğunu; düşünmenin kavramı anlamlandırma, akıl yürütme, yansıtma ve eski yazarların zihinsellik (intellect) olarak adlandırdıkları derin düşünme olduğunu ifade etmiştir (Akt. Kaya, 2009: 6).

Düşünmenin insana özgü bir eylem olduğunu, insandan başka hiçbir canlının tasarlayamayacağını, analiz edemeyeceğini, hatırlayamadığını ifade eden Çubukçu (2004b: 88), düşünmenin doğrudan öğretilebilen, geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade etmiştir.

Kaya (2009: 6), Ruggiero’nun(2002: 2; 2004: 4) düşünmeyi insanların üzerinde belirli kontrole sahip oldukları amaçlı zihinsel etkinlikler olarak tanımladığını, zihinsel etkinliklerin düşünme olabilmesi için bu düşüncelere belirli amaçlar doğrultusunda yön verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ruggiero, düşünmeyi bir konu ya da durum üzerinde geniş çaplı serbest bir şekilde fikir üretme ve o konuda daha özele giden, üretilmiş fikirleri listeleyip onların arasında akla, mantığa yakın olanları ayırma şeklinde de tanımlamıştır.

Baron (2008: 8, 2000: 6-8; Akt. Kaya, 2009: 7, 8) düşünmenin arama ve çıkarmada bulunma süreçlerinden oluştuğunu; olasılıkların, olası eylemlerin, inanışların ve kişisel hedeflerin bulunması ve bulunan olasılıklar arasında seçim yapılması anlamına geldiğini ifade etmiştir. Baron, düşünmenin olasılıklar, hedefler ve kanıtlar olmak üzere üç temel ögesinin bulunduğunu; olasılıkların sorunun ya da şüphenin olası çözümleri olduğunu; hedeflerin olasılıkların değerlendirildiği kriterler olduğunu; kanıtların ise olasılığın hedefi sağlayıp sağlamadığı konusunda edinilen bilgiler ve inanışlar olduğunu ayrıca düşünme sırasında olasılıkların, hedeflerin ve kanıtların aranması sürecinin belli bir sıra dahilinde gerçekleşmediğini ifade etmiştir.

Von Oech (1983; Akt. Çubukçu, 2004b: 89), yeni birçok düşüncenin geliştirilmesinde oluşum ve uygulama aşaması şeklinde iki temel aşama olduğunu; oluşum aşaması boyunca fikirlerin düzenlendiğini ve bunun yaratıcı düşünme olduğunu; uygulama aşaması boyunca da fikirlerin değerlendirildiğini, yürürlüğe konulduğunu, bunun da eleştirel düşünme olduğunu vurgulamıştır.

Nickerson (1988; Akt. Kaya, 2009: 6) düşünme eylemini anlamayı kolaylaştıracak yedi önemli özelliği, düşünme eylemi gerçekleştirilirken ortaya çıkan temel süreçler veya işlemler; çalışılan, öğrenilen konuya özgü olan bilgi (domain specific knowledge); muhakeme yapabilme becerisine özgü bilgi (knowledge of normative principals of reasoning); stratejiler veya sezgiler gibi problem çözme yaklaşımlarında tecrübelilerle acemiler arasındaki en büyük farkı sağlayan yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanma; kişinin kendi düşünme yetisi hakkındaki bilişötesi bilgisi (metacognitive knowledge); etkili düşünmenin belirleyicilerinden tutum, tavır, davranış ve huy ile ilgili olan değişkenler (attitudinal and dispositional variables); inançların davranışlar üzerindeki etkisi şeklinde sıralamıştır.

2.1.2. Düşünme Stili

Bireylerin bir işi yaparken, düşünürken, bilgi ve becerisini uygularken, yeteneklerini kullanırken tercih ettikleri yol olarak tanımlanan stil, yetenek ve kişilik arasındaki bağlantı olarak ifade edilmiştir. Yetenek de bireyin yapabildiği beceri ya

da beceri bileşimleri olarak tanımlanmıştır (Sternberg, 1997; Zhang, 2000; Zhang&Sternberg, 2000; Akt. Fer, 2005a: 5).

Riding ve Rayner (1998: 6; Akt. Merdin, 2010: 9), stili belirli bir süre boyunca sahip olunan ve sürdürülen bireysel özellik, etkinlik veya davranışlar bütünü; yetenek ile kişilik arasında bir bağlantı, bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yol olarak ifade etmişlerdir.

Stilin bir düşünme şekli olduğunu, kişinin sahip olduğu yetenekleri kullanmak için tercih ettiği yol olduğunu söyleyen Sternberg (2009: 16), stil ile yeteneği ayırt etmenin önemine dikkat çekmiş, yeteneğin bir insanın bir şeyi ne kadar iyi yapabildiğini gösterdiğini, stilin ise insanın bir şeyi nasıl yapmaktan hoşlandığını ifade ettiğini dile getirmiştir.

Sternberg ve Grigorenko (1993: 122-131), düşünme stillerinin düşünme yetenekleri anlamına gelmediğini; yetenekler karşılaştırıldığında birbirine göre iyi veya kötü gibi kıyaslamalara gidilebildiğini oysa stillerde birinin diğerinden iyi ya da kötü olmasının söz konusu olmadığını, bazı görevler için belirli düşünme stillerinin uygun olduğunu, bunun stillerin birbiriyle kıyaslanması anlamına gelmediğini dile getirmişlerdir (Akt. Mert, 2003: 54).

Riding ve Rayner (1998: 109; Akt. Dinçer, 2009: 19), yeteneğin performans seviyesiyle, stilin ise performansın biçimiyle ilgili olduğunu; yeteneğin tek yönlü, stilin ise çift yönlü olduğunu; yeteneğin stilden daha az uygulanabilir bir konumda olduğunu belirtmişlerdir.

Zhang (2002: 179:197; Akt. Mert: 2003: 54), yeteneğin bireyin yapabileceği şeyi gösterdiğini, stilin ise bireyin yeteneklerinin nasıl kullanılacağına yönelik tercihlerinin bir ifadesi olduğunu vurgulamıştır.

Stilin bir insanın belirli bir görevi tamamlama yolculuğunda izlemeyi tercih ettiği yol olduğunu söyleyen Schmeck (1988: 317), eğitimde bir öğrencinin stiline bilinmesi halinde o öğrencinin algısının, sonradan gelecek olan davranışlarının, yanlış anlamalarının tahmin edileceğini, güçlü yönlerinden yararlanılarak, zayıf yönlerinden kaçınabileceğini ifade etmiştir (Akt. Kaya, 2009: 36).

Stil kavramının yakın geçmişten bu yana özellikle eğitim psikologları tarafından önemli ölçüde ilgi gördüğünü ve birbirinden farklı anlamda birçok kavram ürettiğini ifade eden Buluş (2005: 3) bunların içinde en sık kullanılanların bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca stille ilişkili kavramların farklı olmasına rağmen becerilerinden farklı olma ortak özelliğine sahip olduklarını vurgulamıştır.

Literatürde genel olarak bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleri olmak üzere üç çeşit stilden söz edildiğini ifade eden Duru (2002: 182) ise bilişsel bilgi işleme yollarını karakterize etmede bilişsel stillerin kullanıldığını, bireyin bir konuyu nasıl öğrenmeyi tercih ettiğini karakterize etmede öğrenme stillerinin kullanıldığını, bir konu üzerinde bireyin nasıl düşünmeyi tercih ettiğini karakterize etmede ise düşünme stillerinin kullanıldığını ifade etmiştir.

Düşünme stillerini bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşımlar ve eğilimler şeklinde tanımlayan Sünbül (2004: 2), düşünme stillerinin bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgili olduğunu, bireylerde her bir stilin farklı miktarlarda görülebileceğini, ancak sadece bir stile bağlı olmadıklarını ifade etmiş, düşünme stillerinin farklı görev ve durumlara uyum sağlamak amacıyla değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.

Parlette ve Rae (1993) düşünme stilini, bireyin dünya ile ilişkisinde, dünyayı algılamasında, amaçlarına ulaşmasında veya problem çözme sürecinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak geliştirdiği bilgi işleme yöntemi olarak tanımlamıştır (Akt: Çatalbaş, 2006: 9).

Sternberg'in kuramına dayalı olan düşünme stilleri bireylerin zihin ve bilgilerini kullanmak için seçtikleri ve düşünmeyi tercih ettikleri yol olarak tanımlanmış, düşünme stilinin zekâ veya yetenek olarak açıklanamayacağı, zekâ veya yeteneğin kullanılma biçimi olduğu ifade edilmiştir (Akt: Fer, 2005a: 6).

Cano Hewitt (2000: 413-431) ise düşünme stillerinin kişinin tercihlerini ve yaparken zevk aldığı işleri gösterdiğini, bunun yanında zekâyı değil ancak zekâdan

faydalanma gücünü yani onu maksimize etmeyi de gösterdiğini ifade etmiştir (Akt. Mert, 2003: 54).

Balgalmış (2007: 8) bireylerin hangi düşünme stilini daha yoğun kullandığını bilmesi, etkili olmayan düşünme stillerini zamanla daha etkili olanlarla değiştirmesi, düşünme stillerini duruma göre esnek olarak kullanabilmesi sonucunda bireylerin üretkenliklerinin, verimlerinin ve uyumlarının arttırılabileceğini, bunun da daha etkili ve kaliteli bir yönetim anlayışının geliştirilebilmesi için gerekli ortam oluşturulmasında önemli olduğunu ifade etmiştir.

Sünbül (2004: 2), öğrencilerin ve kişilerin düşünme stilleri açısından genelde farklılık gösterdiğini, birbirinden farklı şekillerde düşündüklerini, düşünürken farklı yollardan gittiklerini, ancak düşünme stilleri ile ilgili sınıflamaların “ya o ya da öbürü” mantığıyla değil bu özellikler açısından yüksek veya düşük ele alınmasının yaygın olduğunu; yani bireylerin bir probleme yönelik olarak birçok düşünme biçimine sahip olduğunu fakat özel durumlara göre bunlardan bazılarını ağırlıklı olarak kullandığını, dolayısıyla da düşünme ile ilgili sınıflamalarda ele alınan düşünme boyutunda kişilerin yüksek veya düşük düzeyler elde edebileceğini vurgulamıştır.

Cano ve Hewitt (2000: 413-431), düşünme stilleri üzerine ilk çalışmayı Torrance’ın 1977’de sağ ve sol beyin ayrımı yaparak ortaya koyduğunu, sol beynin analitik, sağ beynin ise sentezci olarak nitelendirildiğini; Zalewski’nin ise 1992’de sağ ve sol beyin ayrımının bu kadar net olamayacağını, karışık olduğunu ortaya koyduğunu söylemiştir. (Akt. Mert, 2003: 54).

Duru (2002: 180)’nun Armstrong (2000)’dan aktardığına göre düşünme stilleriyle beyin hemisferinin bir fonksiyonu olarak ilk ilgilenen Torrance vd.(1977) olup, bu bilim adamlarına göre sol beyin hemisferi analitik olarak bilgi işleme süreciyle ilişkiliyken sağ beyin hemisferi sentezci ve doğrudan bilgi işleme stiliyle ilişkilidir.

Düşünme stilleriyle ilgili pek çok stilin önerildiğini Holland (1973), Renzulli ve Smith (1978) örnekleriyle ifade eden Sünbül (2004: 2), bunların hepsinin de insanların nasıl düşündüğünü tarif etmek için yapılan girişimler olduğunu Sternberg (1994)’den aktarmıştır. Bu düşünme stillerinden birinin de Hudson’a ait olduğunu ifade eden Sünbül (2004: 2), Hudson’un kişilerin yakınsak (converger) ve iraksak

(diverger) düşünme özellikleri açısından değerlendirilebileceği görüşünde olduğunu, bireyler karşı karşıya kaldıklarında konuları zihinsel olarak işleme açısından da bir takım farklılıklar taşıdığını dile getirmiştir.

Pask'ın sınıflamasına göre ise bireyler holistik (bütüncül) ve serial (sıralamacı) olmak üzere iki farklı düşünme eğilimine sahip olup, birinci grup bireyler olayı, konuyu bütün olarak görmekte ve düşünceler arasında bağlantı kurmakta; sıralamacı düşünme yaklaşımına sahip olanlar ise bilgilere birim olarak odaklanmakta, dikkatli ve ardışık adımları izleyen işlemlerle ilgilenmekten hoşlanmaktadırlar (Akt. Sünbül, 2004: 2)

Zhang (2001: 547:562), 1950'lerin sonu ve 1970'lerin başında düşünme stilleri üzerine birçok teori ve model geliştirildiğini; Riding ve Cheema'nın 1991'de 30 stil belirlediğini, bu stillerin içinde birbirine benzer, farklı ve ters olanların dikkat çektiğini; son 10 yıldan bu yana bu konudaki çalışmaları kavramsal bütünleme ve deneysel araştırma şeklinde ikiye ayırmanın mümkün olduğunu, Sternberg'in üçlü ayrımı olan biliş, kişilik ve faaliyet merkezli ayrımın ise kavramsal bütünlemede en son ve kapsamlı olarak ortaya konan çalışma olduğunu söylemiştir (Akt. Mert, 2003: 54).

Düşünme stilleri üzerine yapılmış kapsama yönelik çalışmalardan üç tanesinin dikkat çekici olduğunu söyleyen Zhang (2000: 271-284; Akt. Mert, 2003: 55) bunları şöyle sıralamıştır:

1. 1983'te Curry'nin ortaya koyduğu üç katmanlı soğan modeli stil ölçütü,
2. 1991'deki Riding ve Cheemanın iki boyutlu stil modeli ve öğrenme stratejileri ailesi,
3. Sternberg'in üçlü zihni kişisel yönetim teorisi.

Ayrıca Miller'in (1987) bilişsel işleme ve stiller modeli de dikkat çekici çalışmalar arasında sayılmaktadır (Zhang, 2000a, 2003; Akt. Buluş, 2005: 3).

Zhang (2000: 272; Akt. Merdin, 2010: 10); Curry (1983)'nin tüm stillerin soğan modelindeki gibi 3 sınıfta toplanabileceğini düşündüğünü, en dıştaki boyutun bireyin içinde öğrendiği çevresel tercihleri nitelediğini, ortadaki katmanın bireyin bilgiyi işleme sürecini değerlendiren stil ölçümlerini içerdiğini, en içteki katmanın

ise bireyin bir bilgiyi kavrayıp özümsemesi yaklaşımını içeren bilişsel kişiliksel yapısını değerlendiren stil ölçümlerini içerdiğini ifade etmiştir.

Zhang (2000: 272; Akt. Merdin, 2010: 10), Riding ve Cheema (1991)'nin iki boyutlu stil çalışmalarının birincisinin bireyin bütünü veya parçaları kavradığı ile ilgilenen bütüncül analitik stiller olduğunu, ikincisinin ise bireyin sözlerle mi yoksa resimlerle mi düşündüğü noktasında sözselsel ve betimsel stiller olduğunu belirtmiştir.

Grigorenko ve Sternberg (1997: 705; Akt. Yıldız, 2010: 20) düşünme ve öğrenme stillerini tanımlamak için üç genel yaklaşımın kullanıldığını, birinci yaklaşımın bilişsel merkezli olduğunu ve bilişsel stillerle tanımlandığını, ikinci yaklaşımın kişilik merkezli olduğunu ve kişilik özellikleriyle birlikte tanımlandığını, üçüncü yaklaşımın ise etkinlik merkezli olduğunu ifade etmişlerdir.

Kavramsal olarak birbirinden farklı olan bu üç grubun ortak yanları bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede tercih ettikleri yollara odaklanmalarıdır. Bilişsel stillerle bireyin belirli bir bilgiyi nasıl bilişe geçirdiği ile ilgili olan bilişsel merkezli yaklaşımlar bireyin algısal ve zihinsel yeteneklerini içerir ve Witkin'in alan bağımlı ve alan bağımsız modeli gibi bilgi işleme üstüne odaklanmaktadır. Kişilik merkezli yaklaşımlar, Myers-Briggs modeli gibi bireysel kişilik özelliklerini temel alır. Etkinlik merkezli olarak veya öğrenme merkezli olarak ifade edilen yaklaşımlar ise Kolb modeli gibi bireylerin konuları nasıl öğrenmeyi tercih ettiğine odaklanmaktadır (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002; Cano Garcia & Hughes, 2000; Grigorenko & Sternberg, 1997; Sternberg & Grigorenko, 1997; Zhang, 2000, 2001a; Akt. Fer, 2005a: 5).

Yıldız (2010: 21), Sternberg'in (1988) Zihinsel Özyönetim Kuramı'na dayalı olarak Sternberg ve Wagner tarafından geliştirilen, bireyin konu hakkında nasıl düşünmeyi tercih ettiği ile ilgili olan düşünme stillerinin yukarıda sayılan üç grubu da içeren oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir model olduğunu belirtmiştir.

Bilimsel olarak ise düşünme stillerini temellendirmeyi başaran Sternberg (1993, 1994, 1997)'dir (Duru, 2002: 181). Alanyazın içinde doğrudan sınıf içi durumlara, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin en kapsamlı kavramsallaştırmanın Sternberg'in (1997) Zihinsel Özyönetim Kuramı ile yapıldığını ifade eden

Buluş (2005: 4), bu kuramın bir düşünme stilleri kuramı olduğunu, kuram temelindeki araştırmaların özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde Robert Sternberg ve arkadaşları ile Hong Kong'da Li Fang Zhang tarafından yapıldığını belirtmiştir.

Moutsios (2005: 7; Akt. Kaya, 2009: 52), Duffin ve Simpson (2002)'un Sternberg'in Zihinsel Özyönetim Kuramı'nın tutarlı ve mantıklı, açık ve net bir şekilde yapılandırılmış olduğunu vurguladığını ifade etmiştir.

Yukarıda ifade edilen nedenlerle bu çalışmanın kuramsal alt yapısını Sternberg'in Zihinsel Özyönetim Kuramı oluşturmaktadır.

2.1.3. Zihinsel Özyönetim Kuramı

Sternberg (2009: 145-146), Zihinsel Özyönetim Kuramı'nın dünyada görülen devlet türlerinin keyfi ve rastgele oluşumlar olmadığını, aksine bir anlamda aklın aynaları olduğunu, insanların kendilerini örgütleyip yönetebilecekleri farklı şekilleri yansıttıklarını, bu görüşe göre devletlerin büyük ölçüde bireylerin uzantıları olduğunu, bireyler gibi toplulukların da kendilerini düzenlemek için kullanabilecekleri çeşitli yolları temsil ettiğini varsaydığını söylemektedir. Ayrıca devletlerin çeşitli işlevleri (yasama, yürütme, yargı), biçimleri (monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik), düzeyleri (bütünsel, ayrıntısal), yönelimleri (dışa dönük, içe dönük) ve eğilimlerinin (yenilikçi, tutucu) olduğunu, benzer şekilde stillerin de bireysel iş görme şekillerinin bu farklı yönlerini dikkate alması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu teorinin “zihinsel olarak kendi kendini yönetme” (mental self-government) olarak bilindiğini ifade eden Sünbül (2004: 2)'e göre bu kuramda temel görüş, dünyaca yaygın olan yönetim dalları ve yönetim türleriyle (kuralcı, yetkili, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi) benzer bir şekilde bireylerin düşünme stillerini oluşturması ve kendisini yönetmesi gerektiğidir.

Bir toplumun kendini yönetme biçimini metafor olarak kullanan Sternberg, Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda (1988, 1994a, 1997) insanların da toplumlar gibi kendilerini yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Birey kurama göre bunu farklı yollardan yapabilir. Birey hangi düşünme sti-

lini seçeceğini belirlerken kendine en uygun ve rahat olandan yana tercihini kullanır. Çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle bireyler kullandıkları düşünce stiline esnektir. Bireylerde düşünme stilleri farklı düzeylerde kullanıldığından her insanda farklı bir stil diğerlerine göre daha baskındır. Zihnin benlik yönetiminde esnek kullanılması, düşünme stillerinde çeşitliliğe yol açmıştır. (Akt. Buluş, 2005: 4).

Çok boyutlu olan düşünme stillerinde farklı stiller form grafikleri ve korelasyonel eğilimleri açısından doğrusal bir ilişki içinde değildir. Tercih ettikleri düşünme stillerine bağlı olarak bir stil profiline sahip olan insanların bu profilleri yaşam süreci içinde değişebilir, çeşitlenebilir veya gelişebilir (Duru, 2002: 184).

Zhang (1999: 165-182), Zihinsel Özyönetim Kuramı'na göre insanların bir şekilde günlük aktivitelerini yönetmek zorunda olduklarını, bireylerin bu aktiviteleri yaparken farklı yollar kullanabildiğini ve kendilerini rahat hissedecekleri stilleri seçtiğini, bir işte bir stili seçerken başka bir işte başka bir stili seçmelerinin mümkün olduğunu, düşünme stillerinin çevreden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir (Akt. Mert, 2003: 55).

Düşünme stillerinin iki boyut altında sınıflandırılabilirliğini ifade eden Zhang (2001)'a göre, düşünme stillerinin birinci boyutunda daha kompleks bilgi işlemeyi gerektiren ve yaratıcılık ağırlıklı olan yasayapıcı, yargılayıcı, bütünsel, aşamacı ve yenilikçi düşünme stilleri yer alırken; ikinci boyutunda daha basit bilgi işleme süreçlerini içeren yürütme, ayrıntısal, tutucu düşünme stilleri gibi stiller yer almakta; birinci boyuttaki stilleri tercih eden insanlar normlara körü körüne uymama ve risk almayı tercih etme eğilimindeyken, ikinci boyuttaki stilleri tercih eden insanlar daha çok norm ve otorite yönelimli olma eğilimindedir (Akt. Duru, 2002: 184). Zhang (2006; Akt. Balgalmış, 2007: 18) birinci grup düşünme stillerinin daha yaratıcı ve yüksek seviyede karışık bilişsel beceriler gerektiren stillerden oluştuğunu; ikinci grup düşünme stillerinin ise standartlara uygun davranışlara meyilli olduğunu, daha az düzeyde bilişsel davranış gerektirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Zhang (2004; Akt. Balgalmış, 2007: 19) geriye kalan anarşik, çokerkçi, içe dönük ve dışa dönük düşünme stillerinin tam olarak ne birinci ne de ikinci gruba ait olduğunu, her iki grubunda temel özelliklerini taşıdığı için duruma göre birinci veya ikinci gruptan başka bir düşünme stiliyle birlikte çalışabileceğini, bu dört düşünme stilinin üçüncü grup

düşünme stilleri şeklinde ayrı bir grup olarak da sınıflandırılabilirliğini ifade etmiştir. Zhang (2004; Akt. Balgalmış, 2007: 19) birinci grup düşünme stillerinin insan nitelikleriyle pozitif ilişkili olduğunu, geleneksel olarak pozitif olmayı öngördüğünü, öğrenmek için derin bir yaklaşım içerdiğini, yüksek özsaygıya, yüksek bilişsel gelişim düzeyine sahip, açık kişisel özellikte olduğunu ve düşünmenin ana stili olduğunu ifade etmiştir. İkinci grup düşünme stillerinin ise insan nitelikleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu, geleneksel olarak negatif düşünceyi öngördüğünü ve yüzeysel yaklaşım içerdiğini, düşük özsaygıya, düşük bilişsel gelişim düzeyine sahip olduğunu ve çözümlenmeli ana düşünce olduğunu söylemiş ve nevroitik insan özellikleri taşıdığını ifade etmiştir.

Buluş (2005: 9) araştırmalardan elde edilen bulguların, genel olarak birinci gruptaki düşünme stillerinin pozitif olarak bilinen özelliklerle (yüksek benlik saygısı, yüksek akademik başarı, detay öğrenme stratejisi, yüksek bilişsel gelişim düzeyi, dışa dönük kişilik özelliği, analitik düşünme biçimi, yüksek eğitim düzeyi ve yaşantı zenginliği), ikinci gruptakilerin ise negatif özelliklerle (düşük benlik saygısı, yüzeysel öğrenme stratejisi, düşük bilişsel gelişim düzeyi ve nörotik kişilik özelliği gibi) ilişkili olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda belirtilen 13 stilin tekrar kavramsallaştırılıp üç tip stile indirgenerek incelenebileceğini belirten Zhang (2003b, 2004b, 2008a, 2008b) 1. Tip düşünme stillerinin yaratıcı temelli ve kompleks yüksek bilişsel düzeyleri içeren ve yaratıcı özelliği baskın olan yasayapıcı, diğer insanları veya varlıkları değerlendiren yargılayıcı, bir anda birden fazla işi yapabilen aşamacı, resmin bütünüyle ilgilenen bütünsel ve görevlere yeni yaklaşımlar getiren yenilikçi stil olduğunu; 2. Tip düşünme stillerinin norm temelli ve bilişsel karmaşıklığın daha düşük düzeylerde görüldüğü verilen görevleri ve konan kuralları uygulayan yürütmeci, ayrıntılarla ilgilenen ayrıntısal, bir anda tek bir işle uğraşan tekerkçi ve olaylara geleneksel yaklaşım sergileyen tutucu stil olduğunu; 3. Tip stillerin ise rastgele çalışmayı yeğleyen anarşik, görevleri öncelik sırasına koymakta zorlanan çokerkçi, kendi başına çalışmayı seven içe dönük ve grupla çalışmaktan hoşlanan dışa dönük stiller olduğunu belirtmiştir (Zhang, 2007: 680; Zhang, 2008a: 39; Zhang, 2008b: 499; Akt. Dinçer, 2009: 46).

Sternberg ve Grigorenko (1993; Akt. Çelik, 2008: 25), kurama göre aktiviteleri yönetmenin ve organize etmenin çeşitli yolları olduğunu; kişi bu belirlemeyi yaparken kendisi için en uygun ve rahat olan düşünme stilini seçme yoluna gittiğini; çoğu insanın çevresel durumların gereklilikleri nedeniyle kullandığı düşünme stilinde esnek olduğunu ve uyum sürecinde kullandığı düşünme stilinde değişen derecelerde başarılı olduğunu; zihnin bu şekilde, zihinsel benlik yönetimi için esnek olarak kullanımının düşünme stillerinde çeşitliliği önemli kıldığını belirtmişlerdir.

Sternberg (1997)'i kaynak gösteren Fer (2005a: 6) Zihinsel Özyönetim Kuramı'nın temel özelliklerinin şu şekilde özetlenebileceğini söylemiştir:

1. Beş boyut altında 13 düşünme stilini açıklamaya yönelir.
2. Tek bir stil değil, bireyin stillerinin profilini içerir.
3. Stil tercihi bireyin yaptığı iş ile etkileşimini içerdiğinden stiller iyi ya da kötü olarak sınıflanmaz.
4. İkili karşıtlık (dichotomous) değil, süreklilik (continua) gösterir.

Kuramında devlet eğretilmesini kullanan Sternberg (2009: 146-152), niçin kendi kuramını ortaya koyduğunu ve diğer kuramların sorunlarını on maddeyle şu şekilde özetlemiştir:

1. Sadece kuramlar arasında değil, kuramların kendi içinde de genellikle stilleri birbiriyle bütünleştiren birleştirici bir model veya eğretilme yoktur.
2. Stillerden bazıları yeteneklere çok fazla benzer.
3. Stillerden bazıları kişilik özelliklerine çok benzer.
4. Stillerin gerçek yaşamdaki durumlarla bağlantısını gösteren çok güçlü kanıtlar yoktur.
5. Stil kuramları ile genel anlamıyla psikoloji kuramı arasındaki bağlantı yetersizdir.
6. Kuramlarda belirtilen stiller bazen ikna edici değildir.

7. Bir tek noktaya yönelen işlemler veya çoklu ölçüm yöntemleri yeterince kullanılmamaktadır.
8. Stillerin yararlarını gösterecek araştırmalar ya yoktur ya da yok denecek kadar azdır.
9. Kuramlar, stil kuramı gibi değil de stilleri etkileyen değişkenlerle ilgili kuramlar gibi görülmektedir.
10. Kuramlarda ileri sürülen stiller, stil ölçütlerinin bazılarına hatta çoğuna uymaz.

Hayatta başımıza gelenlerin yalnızca ne kadar iyi düşündüğümüze değil, aynı zamanda nasıl düşündüğümüze de bağlı olduğunu dile getiren Sternberg (2009: 19, 25, 26, 49), insanların farklı şekillerde düşündüğünü, başkalarının düşünme şekillerini gözlerinde büyüttüklerini, dolayısıyla insanlar arasında yanlış anlamalar ortaya çıktığını, düşünme ve öğrenme stillerini anlamamanın insanların bu yanlış anlamalarını önlemelerini, hem birbirlerini hem de kendilerini daha iyi anlamalarını sağlayabileceğine dikkat çekmiştir. Stillerin aynı zamanda bazı insanların seçtikleri mesleklerde başarılı olurken bazı insanların neden başarılı olamadıklarının anlaşılmasını sağladığını ifade etmiştir. Stilleri anlamamanın, kişilerin niçin bazı etkinliklerin kendilerine uyduğunu bazılarının uymadığını, hatta niçin bazı insanların uyduğunu bazılarının ise uymadığını anlamalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Kişi kendi düşünme biçimini ve başkalarının düşünme biçimini anlayarak, kendini nasıl tanıyabileceğini ve başkalarıyla ilişkilerinde nasıl etkili olabileceğini de kavrayacağını dile getirmiştir.

Sternberg (2009: 16) düşünme stilleri ile ilgili iki noktaya dikkat çekmektedir:

1. Okuldan aileye, işletmeden kültüre varıncaya kadar bütün kurumlar belirli düşünme stillerine diğerlerinden daha fazla değer verir.
2. Düşünme şekilleri kurumların değer verdiği düşünme şekillerine uymayan kişiler genellikle cezalandırılır.

Sternberg (2009: 99-106), düşünme stillerinin gelişimini etkilemesi olası bazı değişkenleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Kültür: Bazı kültürler belirli stilleri diğer stillerden daha fazla ödüllendirir.
2. Cinsiyet: Erkeklerle kadınlara bağdaştırılan sıfatların farklı olduğuna dikkat çeken Sternberg, gençleri gerçeklere göre değil kendi algılarımıza göre sosyalleştirdiğimizi, bir erkeğin sosyal rolünün ne olduğuna inanıyorsak ona uygun düşünme stillerini, bir kızın sosyal rolünün ne olduğuna inanıyorsak ona uygun düşünme stillerini ödüllendirdiğimizi ifade etmiştir.
3. Yaş: Farklı yaş gruplarında farklı stiller ödüllendirilir ve dolayısıyla bu stillerin gelişmesi sağlanır.
4. Anne-Babalık Stilleri: Anne-babanın teşvik ettiği, ödüllendirdiği şeyler büyük olasılıkla çocuğun stiline yansıtacaktır. Diğer bir ifadeyle anne-baba hangi stilleri sergiliyorsa çocuklar da büyük olasılıkla bu stillere yakınlık duyacaktır.
5. Okul Eğitimi ve Meslek: Farklı okullar ve meslekler farklı stilleri ödüllendirmektedir. Dolayısıyla ödüllendirilen stiller daha fazla, ödüllendirilmeyen stiller daha az kullanılacaktır.

Stillerin kısmen sosyalleşme yoluyla kazanıldığını söyleyen Sternberg (2009), stillerin büyük ölçüde neye önem verildiğine göre şekillendiğini, etkileşimlerimizde bazı stillerin diğerlerinden daha fazla ödüllendirildiğini algılayarak bu stillere yöneldiğimizi ifade etmiştir.

Sternberg (2009), stillerin yeteneklerle karıştırıldığını, bireylerin çoğu zaman yeteneksiz oldukları için değil, sahip oldukları düşünme stilleri onları değerlendirenlerin stillerine uymadığı için yetersiz bulduklarını; stillerden kaynaklanan bireysel farkların yeteneklerden kaynaklanıyormuş gibi algılandığını, dolayısıyla beklentiye uymayan düşünme stiline sahip kişilerin yanlış nedenlerle küçümsendiğini, aptallık veya uyumsuzluk gibi görünen şeyin aslında düşünme stili farkından kaynaklandığını, yani okulda aptal olarak görünen çocukların yaşadıkları sorunun genellikle sadece öğretmeninkine uymayan düşünme stiline sahip olmasından kaynaklandığını ifade

etmiştir. Ayrıca sınıfta başarılı olmak için gereken düşünme stillerinin meslek yaşamında başarılı olmak için gereken düşünme becerileri ve yeteneklerle hiç ilgisinin olmadığını veya çok az ilgisinin olduğunu, örneğin çok iyi ezber yapan ancak bir iş alanın gereklerine uygun şekilde düşünemeyen kişilerin işe seçildiğini ve bu kişilerin başarısız olduğunu, ezber yapamayan ancak işe uygun düşünebilen kişilerin daha giriş sınavında elendiğine dikkat çekmiştir.

Sternberg ve Grigorenko (1997; Akt. Palut, 2008: 3), birçok çalışmada benzer yeteneklere benzer düzeylerde sahip öğrencilerin farklı düzeylerde başarı sergilemelerinin kaynağının tercih ettikleri düşünme stilleri olduğunu ortaya konulduğunu ifade etmiştir.

Sternberg (2009: 24), sınıfta başarısız olarak bir kenara itilen öğrencilerin aslında başarılı olmak için gereken yeteneklere sahip olduğunu, sınıfa getirdikleri düşünme ve öğrenme stillerinin çeşitliliğini öğretmenler fark edemedikleri ve onlara uygun olmayan şekillerde eğitim verdikleri için asıl başarısız olanların öğretmenler olduğunu ifade etmiştir.

Sternberg (1997: 115), öğrencilerin öğretimden ve derlendirmelerden en üst düzeyde yararlanmalarının anahtar ilkesinin en azından bazılarının düşünme stillerine uygun öğretim ortamları içinde bulunmaları olduğunu, herkes gibi öğrencilerin de öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu, dünyanın bireylerin tercih ettiği öğrenme yoluna uygun eşlemeleri her zaman sağlayamayacağını, esnekliğin öğretmenler için olduğu gibi öğrenciler için de önemli olduğunu; eğer öğretmenler öğrencilere gerçekten ne yapabileceklerini göstermek istiyorlarsa, öğretimin ve değerlendirmenin stillerle eşleşmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Yıldız, 2010: 25).

Öğrencilere uygulanan öğretim ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin stillerine uyması durumunda gerçekten neler yapabileceklerinin görülebileceğini ifade eden Sternberg (2009: 115, 116, 120), farklı öğretim yöntemlerinin farklı düşünme stilleri üzerinde etkili olduğunu ve farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin farklı düşünme stillerinin yararına olduğunu vurgulayan; çeşitli öğretim yöntemlerini ve bunlara en iyi uyan düşünme stilleriyle farklı ölçme değerlendirme yöntemleri ve bunlara en iyi uyan düşünme stillerini gösteren tabloları şu şekilde oluşturmuştur:

Tablo-1: Düşünme Stilleri ve Öğretim Yöntemleri

Düşünme Stilleri ve Öğretim Yöntemleri	
Öğretim Yöntemi	Öğretim Yöntemine En İyi Uyan Stiller
Ders Anlatma	Yürütmeçi, Aşamacı
Düşünceye Dayalı Sorgulama	Yargılayıcı, Yasayapıcı
Birlikte (grup içinde) Öğrenme	Dışa dönük
Verilen Problemleri Çözme	Yürütmeçi
Projeler	Yasayapıcı
Küçük Grup: Öğrencilerin Bilgi Gerektiren Soruları Yanıtlamaları	Dışa dönük, Yürütmeçi
Küçük Grup: Öğrencilerin Fikirleri Tartışmaları	Dışa dönük, Yargılayıcı
Okuma	İçe dönük, Aşamacı

Kaynak: Sternberg, 2009: 116.

Sternberg (2009)'e göre ideal olan, öğretmenlerin farklı stillere her zaman eşit avantaj sağlamaya çalışmaları, yani dönüşümlü olarak farklı öğretim yöntemlerini kullanmalarıdır.

Tablo-2: Düşünme Stilleri ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Düşünme Stilleri ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri		
Ölçme Değerlendirme Yöntemi	Kullanılan Başlıca Beceriler	Ölçme Değerlendirme Stiline En İyi Uyan Stiller
Kısa Cevaplı ve Çoktan Seçmeli Testler	Bellek	Yürütmeçi, Ayrıntısal
	Çözümleme	Yargılayıcı, Ayrıntısal
	Süre Kullanımı	Aşamacı
	Kendi Başına Çalışma	İçe dönük
Kompozisyon Tipi Sınavlar	Bellek	Yürütmeçi, Ayrıntısal
	Makro Çözümleme	Yargılayıcı, Bütünsel
	Mikro Çözümleme	Yargılayıcı, Ayrıntısal
	Yaratıcılık	Yasayapıcı
	Yazının Düzeni	Aşamacı
	Süre Kullanımı	Aşamacı
	Öğretmenin Bakış Açısını Kabulme	Tutucu
Projeler ve Öğrenci Çalışması Dosyaları	Çözümleme	Yargılayıcı
	Yaratıcılık	Yasayapıcı
	Ekip Çalışması	Dışa dönük
	Kendi Kendine Çalışma	İçe dönük
	Yazının Düzeni	Aşamacı
	Kendini Adama	Tekerkeçi
Sosyal Rahatlık	Dışa dönük	

Kaynak: Sternberg, 2009: 120.

2.1.3.1. Zihinsel Özyönetim Kuramı'na Göre Düşünme Stillerinin Boyutları ve Temel Özellikleri

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda devlet metaforunu kullanan; bireyin kendini düzenleme biçimi ile toplumun kendini düzenleme biçimi arasında paralellikler kuran; toplumun kendini yönetmeye gereksinim duyduğu gibi bireylerin de kendini yönetmeye ihtiyaç duyduğunu, devletler gibi bireylerin de önceliklerine karar vermesi, kaynak dağılımı yapması, dünyadaki gelişmelere duyarlı olması gerektiğini, devlet içinde değişimin önüne engeller çıktığı gibi bireylerin de önüne engellerin çıkabileceğini ifade eden Sternberg (2009: 26), 13 düşünme stilini beş kategoride açıklamıştır. Bu kategoriler, zihinsel özyönetimin işgörürleri, biçimleri, düzeyleri, yönelimleri ve eğilimleridir.

Düşünme stillerinin boyutları ve özellikleri Tablo-3'te özet olarak sunulmuştur:

Tablo-3: Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre Düşünme Stili Boyutları ve Temel Özellikleri

	DÜŞÜNME STİLLERİ	TEMEL ÖZELLİKLERİ
I. İŞGÖRÜLER (FUNCTIONS)	1. Yasayapıcı (Legislative)	Yenilikçi, yaratıcı, fikir üreten.
	2. Yürütme (Executive)	Uyumlu, düzenli, verilen talimatları izleyen.
	3. Yargılayıcı (Judicial)	Yargılayan, değerlendiren, görüş belirten.
II. BİÇİMLER (FORMS)	4. Tekerkeççi (Monarchic)	Aynı anda tek amaca ve işe odaklanan.
	5. Aşamacı (Hierarchic)	Çok işi, aynı anda, öncelik belirleyerek yapan.
	6. Çokerkeççi (Oligarchic)	Çok işi, aynı anda, öncelikleri belirlemeden yapan.
	7. Anarşik (Anarchic)	İşlere rasgele yaklaşan, sistemlerden kaçınan.
III. DÜZEYLER (LEVELS)	8. Bütünsel (Global)	Soyut düşüncelerle, genel çerçeveye uğraşan.
	9. Ayrıntısal (Local)	Somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşan.
IV. YÖNELİMLER (SCOPE)	10. İçer dönük (Internal)	Bağımsız, kendine yeten, iletişimden kaçınan.
	11. Dışer dönük (External)	Başkalarıyla çalışan, sosyal olan, bağımlı olan.
V. EĞİLİMLER (LEANINGS)	12. Yenilikçi (Liberal)	Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci.
	13. Tutucu (Conservative)	Geleneksel, denenmiş tercih eden, gerçekçi.

Kaynak: Fer, 2005a: 7.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda düşünme stillerinin ve alt boyutlarının farklı şekillerde adlandırıldığı görülmektedir. Tablo-4'te bu adlandırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmada ise Fer (2005)'in adlandırması benimsenmiştir.

Tablo-4: Düşünme Stilleri Alt Boyutlarının Tanımlanması

(Buluş, 2000)		(Fer, 2005)		(Sünbül, 2004)		(Çubukçu, 2004)		(Palut, 2003)	
İşlevler (Functions)	Yasama (Legislative)	İşgörüler	Yasayapıcı	İşlevler	Özerk	Fonksiyonlar	Kuralcı	Fonksiyonlar	Yasamacı
	Yürütme (Executive)		Yürütmeci		Kuralcı		Yönetici		Yürütücü
	Yargı (Judicial)		Yargılayıcı		Yargısal		Yargılayıcı		Eleştirel
Formlar (Forms)	Monarşik (Monarchic)	Biçimler	Tekerkeçi	Biçimler	Tekilci	Biçimler	Monarşik	Şekiller	Monarşist
	Hiyerarşik (Hierarchic)		Aşamacı		Aşamalı		Hiyerarşik		Hiyerarşist
	Oligarşik (Oligarchic)		Çokerkeçi		Eş değerci		Oligarşik		Oligarşist
	Anarşik (Anarchic)		Anarşik		Kuralsız		Anarşik		Anarşist
Düzeyler (Levels)	Global (Global)	Düzeyler	Bütünsel	Düzeyler	Bütüncül	Düzeyler	Evrensel	Düzeyler	Bütünsel
	Lokal (Local)		Ayrıntısal		Ayrıntıcı		Yerel		Kısmi
Alanlar (Scopes)	İçsel (Internal)	Yönelimler	İçe dönük	Kapsam	İçe dönük	Etkinlik Alanları	İçsel	Alanlar	İçe dönük
	Dışsal (External)		Dışa dönük		Dışa dönük		Sosyal		Dışa dönük
Eğilimler (Leanings)	Liberal (Liberal)	Eğilimler	Yenilikçi	Eğilimler	Yenilikçi	Eğilimler	Açık Fikirli	Eğilimler	Yenilikçi
	Muhafazakâr (Conservative)		Tutucu		Gelenekçi		Muhafazakâr		Tutucu

Kaynak: Balgalmış, 2007: 11.

2.1.3.1.1. Zihinsel Özyönetimin İşgörüler

Sternberg (2009: 26), devletlerin yasama, yürütme ve yargı olmak üzere en az üç işlevi yerine getirecek şekilde düzenlendiğini, yürütme organının yasama organı tarafından çıkarılan politikaları ve kanunları uyguladığını, yargı organının ise kanunların doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını, ihlal edilip edilmediğini değerlendirdiğini; insanların da kendi düşüncelerinde ve çalışmalarında bu işlevleri yerine getirmek zorunda olduğunu ifade etmiştir.

Fonksiyon boyutu yeni düşünceler ortaya koyma, var olan düşünceleri düzenleme ve yönetme, analiz etme ve değerlendirme süreçleri ile ilgilidir (Goldhor, 1999; Akt. Duru, 2002: 184). Buluş (2005: 5), zihnin yasama işlevinin yaratıcılık, formüle etme (oluşturma), zihinde canlandırma (imajinasyon) ve planlama ile ilgili olduğunu; yürütme işlevinin yerine getirme-icra etme ve yapma ile ilgili olduğunu; yargı işlevinin ise yargılama, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.

2.1.3.1.1.1. Yasayapıcı Stil

Yasayapıcı kişiler; işleri kendilerine özgü yöntemler kullanarak yapmayı, neyi nasıl yapacaklarına kendileri karar vermeyi, kendi kurallarını yaratmayı, yapısı önceden belirlenmemiş, hazırlığı önceden yapılmamış problemlerle uğraşmayı, yaratıcı yazılar yazmayı, yenilikçi projeler tasarlamayı, yeni iş veya eğitim sistemleri yaratmayı, formülleştirmeyi, planlamayı, yeni şeyler keşfetmeyi, mesleklerden yazarlığı (roman yazarı, oyun yazarı, yaratıcı reklam metni yazarı), şairliği, matematikçi olmayı, bilim insanlığını, sanatçılığı, heykeltıraşlığı, yatırım bankacılığını, mimarlığı, moda tasarımcılığını, girişimciliği, besteciliği, koreograflığı, kâşifliği ve politika oluşturmayı tercih ederler (Sternberg, 2009: 26-37).

Bu stildeki kişiler; Park, Park ve Choe (2005: 10; Akt. Balgalmış, 2007: 10)'ya göre her şeyi kendi tarzlarına göre yapmayı, icat ve dizayn etmeyi; Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 10)'a göre belli bir yapıya bağlı kalmamayı ve yaratıcılık gerektiren işlerle uğraşmayı; Sünbül (2004: 3)'e göre işleri kendi yöntemleriyle üretmeyi, oluşturmayı, tasarlamayı ve yapmayı; Palut (2008: 2)'a göre ise kendi tarzlarında çalışmayı, problemlere kendilerinin geliştirdikleri yapılar bağlamında yaklaşımlarda bulunmayı, yaratıcı ürünler ortaya koymayı, yeni projeler üretmeyi severler.

Çubukçu (2004b: 90), bu düşünme stiline bireylerin yaratıcı strateji gerektiren işlerde yer almaktan zevk aldığını, kendi kurallarını koyabildiğini; bu düşünme stiline yaratıcılık, planlama, tasarlama ve biçimlendirme odaklı olduğunu ifade etmiştir.

Buluş (2005: 5) bu stilin problem çözümlerini yaratmaktan, oluşturmaktan ve planlamaktan hoşlanan bireyleri karakterize ettiğini; sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrencinin yasayapıcı düşünme stiline yararlanacağını; bu düşünme stiline sahip öğrenciler için çalışmasını yazmaktan çok ona başlık bulmanın, onu nasıl yapılandıracağını ve düzenleyeceğine ilişkin fikirler üretmenin daha zevkli ve doyurucu olacağını belirtmiştir.

Sternberg (2009), bu stilin özellikle yaratıcılığa açık olduğunu; okul ortamlarının genellikle bu stili desteklemediğini, hatta yaratıcı mesleklere yönelik eğitimlerde bile bu stilin uygun bulunmadığını; yazarların da bu stile gereksinim duyduklarını

ancak edebiyat derslerinde anlamaya, eleştiriye ve çözümlmeye önem verildiğinden bu stilin teşvik edilmediğini aksine engellendiğini; bu kişilerin işleri kendi bildikleri gibi yapmak istediklerini ancak stillerinin çoğu zaman kurumun stiline uymadığını, bu yüzden de bu kişilerin uyumsuz hatta bazen sinir bozucu insanlar olarak görüldüklerini; öğretmenin sabit görevler verdiği bir okulda yasayapıcı öğrencinin başarısız hatta ortamı bozan kişi olarak kabul edildiğini ifade etmiştir.

2.1.3.1.1.2. Yürütmeci Stil

Yürütmeci kişiler; kuralları izlemeyi, yapısı önceden belirlenmiş ve hazırlığı önceden yapılmış problemlerle uğraşmayı, yapıları oluşturmaktan ziyade var olan yapılardaki boşlukları doldurmayı; etkinliklerden verilen matematik problemlerini çözmeyi, kuralları problemlere uygulamayı, başkalarının düşüncelerine dayanarak konuşma yapmayı, ders vermeyi, kuralları uygulatmayı; mesleklerden bazı avukatlık türlerini, devriye polis memurluğunu, müteahhitliği, öğretmenliği, yönetimin verdiği problemler üzerinde çalışan uygulamalı araştırmacılığı, askerliği, itfaiyeciliği, tıp doktorluğunu, başkalarının sistemlerinin propagandasını yapmayı ve yönetici asistanlığını tercih ederler. Bu kişilere kendilerine söyleneni severek yaptıkları için hem okulda hem de iş yaşamında değer verilir. Yürütmeci stildeki kişiler, kendilerini söylenenleri ne kadar iyi yaptıkları açısından değerlendirirler. Bu stildeki kişiler; kendilerine ve başkalarına ait kural ve kanunlara uymayı, onları uygulamayı ve “yapan” kişiler olmayı seven, genellikle neyi nasıl yapacakları konusunda yönlendirilmekten hoşlanan, işleri halletmekten mutlu olan ve gurur duyan uygulayıcılardır (Sternberg, 2009: 27-41).

Bu kişiler, Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 12)’ne göre talimatlara uymayı, kendilerine söylenenleri yapmayı; Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 12)’a göre yapmayı, uygulamayı, icra etmeyi; Sünbül (2004: 3)’e göre kendisine denileni yapmayı, yönergeleri izlemeyi ve kendisine yapı verilmesini; Palut (2008: 2)’a göre yapılandırılmış ve önceden var olan problemlerle ilgilenmeyi, teorikten ziyade uygulamaları tercih ederler.

Innerst (1998), bu düşünme stiline sahip bireylerin daha çok aracı olduklarını, bir işi nasıl yapacakları konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Akt. Duru, 2002: 187).

Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin daha çok birtakım düzenli rehber ilkelerin ve yönlendirmenin olduğu işlerde yer almaktan hoşlandığını, prosedüre uygun bir şekilde çalışmaktan zevk aldığını; uygulama ve yapma eylemlerinin ağırlıkta olduğunu ifade etmiştir.

Buluş (2005: 5)'a göre bu stildeki kişiler yapmayı, uygulamayı, icra etmeyi, yapacaklarını var olan bilinen şekillerde yapmayı, konu başlığını bulmak yerine kendisine verilmesini tercih ederler, test türü sınavlara yönelirler ve yüksek düzeyde bağımsız çalışma gerektiren görevlerden kaçınırlar.

2.1.3.1.1.3. Yargılayıcı Stil

Yargılayıcı kişiler; kuralları ve prosedürleri değerlendirmeyi, mevcut olguların ve düşüncelerin çözümlenmesini ve değerlendirilmesini içeren problemlerle uğraşmayı; etkinliklerden eleştiri yazmayı, fikir vermeyi, insanlar ve çalışmaları hakkında hükümlere varmayı, programları değerlendirmeyi; mesleklerden hâkimliği, eleştirmenliği, köşe yazarlığını, program değerlendirmeciliği, danışmanlığı, kayıt memurluğunu, kredi ve sözleşme denetmenliğini, sistem analistliğini, danışmanlığı tercih ederler (Sternberg, 2009: 27-45).

Bu kişiler, Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 12)'ne göre insanları ve nesnelere değerlendirmeyi ve onlar hakkında hüküm vermeyi; Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 12)'a göre başkalarının eserlerini tenkit etmeyi, eleştirel makaleler yazmayı, tepki ve tekliflerde bulunmayı; Palut (2008: 2)'a göre kuralları ve yöntemleri irdelemeyi, nesne ve olayları yargılamayı, hâlihazırda var olan kural, yöntem ve fikirlerin analiz edilebileceği ve irdelenebileceği etkinlikleri yapmayı tercih ederler.

Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin diğer bireylerin eylemlerinin sonuçlarını dikkate aldığını, onları değerlendirmeye odaklaştığını; değerlendirebildiği, analiz edebildiği problemler üzerinde çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Bu düşünme stilineki bireyler, okulda bir romandaki karakterleri karşılaştırmaktan, hikâyelerin temalarını analiz etmekten, bir hipotezin doğruluğunu veya yanlışlığını test etmekten, sanat çalışmalarını çözümlenmekten hoşlanırlar ve düşüncelerini açıklama, eleştiri yapma, değerlendirmelerde bulunma konusunda daha çok başarılı olurlar (Duru, 2002: 188).

Buluş (2005: 5)'a göre bu stil, kuralları ve yönergelerin uygulama süreçlerini değerlendirmekten, nesnelere, olay ve olguları yargılamaktan hoşlanan; var olan durumları ve düşünceleri değerlendirmeyi, çözümlenmeyi tercih eden insanlarda görülür. Bu stildeki öğrenciler ise iki bakış açısını karşılaştırmaktan veya bir bakış açısını değerlendirmekten hoşlanır, ezbere olanlara göre daha çok ayrıştırıcı test sorularını tercih ederler.

Sternberg (2009), okulların çoğu zaman bu stilin hakkını vermediğini, örneğin bir tarihinin işinin çoğunlukla çözümlenme içerdiğinden yargılayıcı olduğunu ancak öğrencilerin bunu ezber ağırlıklı olduğundan yürütmeci sandıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda ifade edilen üç stilin de bir değerlendirmesini yapan Sternberg (2009), her kurumun bu üç stilin her birine ayrı ayrı sahip insanlara ihtiyaç duyduğunu; hiçbir kuruluşun bu stillerin tümü olmadan uzun süre işleyemeyeceğini; bu işlevlerin farklı kişiler tarafından yerine getirilmesinin zorunlu olmadığını, aynı kişilerin de az çok uygulayabileceğini, buna rağmen bu kişinin stillerin birinde diğerlerinden daha rahat ve mutlu olacağını; bu yüzden de herkesi rahat oldukları stilde çalıştırmanın kaliteli ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayacağını; kişilerin yapılması gerekenleri yaptıklarından emin oldukları sürece işleri belirli sınırlar dahilinde sahip oldukları düşünme stiline uyacak şekilde yeniden tanımlayabilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca Sternberg (2009), birçok iş yerine yürütmeci stili ağır basan alt yöneticilerin arandığını, söyleneni en iyi yaptıkları için zamanla bu yöneticilerin terfi ettirildiğini, ancak üst kademelerde daha çok yasayapıcı ve yargılayıcı stilin arzulandığını bu yüzden bu yöneticilerin uyuşmazlık yaşadıklarını; yasayapıcı ve yargılayıcı kişilerin ise en üst kademede çok başarılı olacakken daha alt kademelerde yürütmeci olmadıkları için çoktan saf dışı bırakıldıklarını dile getirmiştir. Kendisinden emir alan birini genel müdür olarak arayan bir yönetim kurulunun yürütmeci kişilerden

memnun kalacağını; kendi hedeflerini oluşturan ve onu gerçekleştirmek için koşan birini arayan yönetim kurulunun ise yasayapıcı kişilerden memnun kalacağını; buradan hareketle belirli işler belirli stilleri gerektiriyormuş gibi görünse de aslında işe kimin en uygun olduğunu o işlerde başarının nasıl değerlendirildiğinin belirlediğini vurgulamıştır.

2.1.3.1.2. Zihinsel Özyönetimin Biçimleri

Devlet yönetim stillerinin nasıl farklı biçimleri varsa insanların zihinsel özyönetim stillerinin de tekerkçi, aşamacı, çokerkçi ve anarşik olmak üzere dört farklı biçimi vardır ve her biçim kişinin dünyaya ve dünya sorunlarına farklı bir şekilde yaklaşmasını sağlar (Sternberg, 2009: 28- 49).

Palut (2008: 2), şekil boyutu olarak belirttiği bu boyutta bireylerin zaman, çeşitli iş ve olgulara yaklaşım ve ele alış süreçlerindeki tercihlerine odaklanıldığını ifade etmiştir.

2.1.3.1.2.1. Tekerkçi Stil

Tekerkçi kişiler; azimli, gayretli, hiçbir şeyin bir sorunun çözümüne engel olmasına izin vermeyen, akıllarına koydukları şeyleri yapan, bir seferde tek bir amaca odaklanan kişilerdir. Tekerkçi patronlar, çalışanlarının mazeret göstermeden, şartları bahane etmeden verilen işleri bitirmelerini isterken; tekerkçi çocuklar genellikle yapmakta oldukları şeyden başka bir şey yapmak ister ve dikkatlerini öğretmene vermek yerine akıllarındaki diğer şeyi düşünürler. Zihinleri bir seferde yalnızca bir tek şeyle meşgul olan, zihinlerinin meşgul olduğu şeyle motive olan tekerkçi tarzdaki kişiler hakkında genellikle saplantılarla ilgili hikâyeler anlatılır. Olayları “uğraştıkları şey” açısından görme eğilimindeki bu kişiler, genellikle sorunları engellere takılmadan kararlı, hatta bazen fazla kararlı bir şekilde çözmeye çalışırlar. Azıcık da olsa tekerkçi olmayan kişiler örneğin bir tez üzerinde çalışırken tezi bitirecek zamanı yaratmakta zorlanırlar. Tekerkçi kişiler bir şeyin tercih ettiği konuyla ilgisini göremezse, onu sıkıcı bulabilirler (Sternberg, 2009: 28-53).

Sternberg (1997: 22), tek bir amaca ve işe odaklanan tekerkçi kişilerin yapılmış olaylara güvenilebileceği, akıllarını buna yönelteceği; okullarda tekerkçi öğrencilerin öğretmenin dikkatini çekmek için genellikle diğer öğrencilerin yaptıklarından farklı şeyler yapmak ve farklı düşünmek istediklerini ifade etmiştir (Akt. Yıldız, 2010: 22)

Sternberg ve Zhang (2005: 248; Akt. Merdin, 2010: 23), tekerkçi düşünme stili baskın bir öğrencinin zamanının büyük bir kısmını yalnızca internetin başında geçirebileceğini, kendini bir spora adayıp tüm vaktini sevdiği sporu yaparak geçirebileceğini, sevdiği derslerden birini seçerek diğerlerini eleyip mümkün olduğunca onunla vakit geçirmek isteyebileceğini ifade etmişlerdir.

Park vd. (2005; Akt. Ağcayazı Altuntaş, 2008: 31)'ne göre bu kişiler, bütün enerji kaynaklarını sarf ederek bir anda bir tek şeyi yapmayı, sanat, bilim, ticaret, tarih vb. sahalarda tek bir projede olmayı tercih ederler. Palut (2008: 2)'a göre ise bu kişiler, genel olarak bir alana ilgi duyan, kendi problemlerini çözerken başka hiçbir şeyin kendilerini bölmesine izin vermeyen ve tek bir işi veya birden fazla işin bir boyutunu bitirinceye kadar ele alan kişilerdir.

Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 13), tekerkçi düşünme stilinde bir tek amacın veya bir şeyleri yapmanın bir tek yolunun baskın olduğunu vurgulamıştır. Buluş (2005: 6), bu stildeki kişilerin zihinsel olarak bir tek amaç üzerinde yoğunlaşma eğiliminde olduklarını; problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kaldıklarını veya onları kendilerinden uzak tutma davranışı gösterdiklerini ifade etmiştir.

Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin mükemmeliyetçi bir tavır sergilediğini, kararlı olduklarını; bu stilde amaç tek olduğunda bireylerin daha iyi performans göstereceğinin varsayıldığını ifade etmiştir.

2.1.3.1.2.2. Aşamacı Stil

Aşamacı kişiler, bir hedef hiyerarşisine sahip, her zaman hedeflerin hepsine ulaşamayacağını veya aynı başarıyla ulaşamayacağını bilerek öncelikler belirlemek gerektiğinin farkında olan, karmaşıklığı tekerkçi kişilere göre daha kolay kabullenen, öncelikleri belirlerken sorunlara farklı açılardan bakmanın gerekli olduğuna

inanan, kurumlara iyi uyum sağlayan kişilerdir. Bu stildeki kişiler bazı hedeflerin diğerlerinden daha önemli olduğunu bildikleri, hedeflerin önem derecelerine göre sıralanmasından motive oldukları için önceliklerini belirlemeye ve kaynaklarını dikkatlice dağıtmaya çalışırlar. Kaynaklarını bölüştürmekten hoşlanan bu kişiler, problemleri çözmede ve karar vermede sistemli ve düzenli olma eğilimindedirler. Bunun yanında aşamacı kişiler hiyerarşinin çeşitli unsurlarına çok fazla sabitlendiklerinden kararsızlık yaşamaya başlarlar (Sternberg, 2009: 29-56).

Zhang (2001a)'ın birkaç işe birden dikkatini yoğunlaştıran kişiler olarak belirttiği bu kişileri Park vd. (2005), bir anda birçok iş yapmayı seven, her biri için zaman ve enerji harcarken öncelikleri kendileri tespit eden kişiler olarak değerlendirmiştir (Akt. Balgalmış, 2007: 13).

Sternberg ve Zhang (2005: 248; Akt. Merdin, 2010: 23), bu düşünme stilinin aynı anda birçok işin üstesinden gelmeyi başarabilen, önceliklerini belirleyebilen ve böylece birçok görevi aynı başarıyla nasıl yerine getirebileceğini bilen kişileri ifade ettiğini ve bu kişilerin gerçekleştirebilmek için amaçlarının hiyerarşisini yaratmaya izin veren görevleri, ödevleri ve durumları sevdiklerini belirtmiştir.

Sünbül (2004: 3)'e göre bu kişiler, birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını, hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı severler. Palut (2008: 2)'a göre ise bu kişiler, birden fazla amaç için çalışabilen, işlerini öncelikler sırasına koymakta başarılı olan, öncelikler sıralaması yapmayı önemsedikleri için problemleri farklı açılardan görme ihtiyacı duyan kişilerdir. Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin birçok işe dikkatini verdiğini ve öncelik sıralarını belirleyerek çalıştıklarını, problem çözümünde ve karar vermede sistemli ve düzenli olduklarını ifade etmiştir.

Buluş (2005: 6), bu stilin farklı önceliklere sahip birçok amacı göz önünde bulundurma eğiliminde olduğunu; bu stildeki kişilerin birden fazla amaçla uğraşmaktan hoşlandıklarını, bazı amaçların diğerlerinden önemli olduğunu bildiklerini, öncelikleri belirleme duygusuna sahip olduklarını; bu stile sahip öğrencilerin zamanını değişik derecelerde öneme sahip ev ödevlerine dengeli bir şekilde ayırarak değerlendireceğini belirtmiştir.

2.1.3.1.2.3. Çokerkçi Stil

Çokerkçi kişiler, aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duyması bakımından aşamacı kişilere benzese de onlardan farklı olarak aynı derecede önemli olduğu düşünülen ve genellikle birbiriyle rekabet eden birkaç hedefle motive olurlar. Zamanlarından ve diğer kaynaklarından pay almak için çatışan talepler karşısında kendilerini baskı altında hisseden bu kişiler, hangi işi öncelikle yapmaları gerektiği konusuna ve işlerden her birine ne kadar zaman ayıracıklarına karar vermede zorlanırlar. Bu stildeki kişiler, eşit derecede önemli görülen ve genellikle rekabet içinde olan birkaç hedefle motive olur ve hangi hedefe öncelik vereceklerini kararlaştırmakta zorlanırlar. Böyle olunca da kaynakları bölüştürmekte sıkıntı çekerler. Öncelik sırasını belirleme çokerkçi stile sahip kişilerin doğasında olmadığı için bu konuda yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Çokerkçi kişiler aynı zamanda önceliklerini daha esnek şekilde değiştirebilirler. Çokerkçi kişiler, tekerkçi kişiler gibi doğal şekilde öncelik belirleyen biri olmadıkları için ve aşamacı kişiler gibi de aynı anda birden fazla iş yapmayı sevdiği için tekerkçi kişiyle aşamacı kişi arasında bir kesişim noktasındadır. Kaynak sınırlaması yoksa çokerkçi kişiyle aşamacı kişiyi birbirinden ayırmak mümkün olmayabilir. Çokerkçi kişiler bazen zaman ayırmaları gereken çok sayıda işleri olduğu için zorluk çekebilir, eğer uzun ve kısa vadeli projeleri varsa zamanlarını belli bir projeye harcayıp diğerini ihmal ettiklerini fark edebilirler (Sternberg, 2009: 29-59).

Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 13)'ne göre bu kişiler bir anda birçok iş yapmayı sever ancak öncelikleri belirlemede güçlük çekerler. Palut (2008: 2)'a göre ise bu kişiler, aynı zamanda birden fazla işi yapmak isterler ancak zaman ve kaynak sorunu yaşarlar. Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin aynı zamanda birçok amaç etrafında çalıştığını, hepsine birlikte yoğunlaşarak öncelikli olanları ortaya çıkarmaktan hoşlanmadığını, öncelikli olanları belirlemek için karar vermekte zorlandığını ifade etmiştir.

Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 12) ise bu düşünme biçiminin, birkaç işi öncelik belirlemeden aynı zaman dilimi içinde yapmayı tercih ettiğini, hepsi aynı derecede önemli olan birçok amaca dikkat çektiğini ifade etmiştir.

Buluş (2005: 6), bu stildeki kişilerin eşit düzeyde öneme sahip çoklu ve birbiriyle rekabet eder nitelikte olan amaçlar ile uğraşmaktan zevk aldıklarını, ancak değişik konular için öncelikleri belirlemek zorunda kaldıklarında çelişki ve gerilim yaşadıklarını; konular çerçevesinde her şeyi eşit düzeyde önemli algıladıkları için bu kişilerin konuları bitiremeyeceğini; bu stildeki bir öğrencinin ise her biri eşit ağırlıkta olan birçok test içeren bir derste başarılı olacağını ifade etmiştir.

2.1.3.1.2.4. Anarşik Stil

Anarşik kişiler, sorunlara karşı rastgele gibi görünen gelişigüzel bir yaklaşım benimseyen, esnek olmayan sistemleri reddeden, kendilerini kısıtlayan her tür sisteme karşı direnme eğilimi gösteren, motivasyonu hem kendisi hem de başkaları için altından kalkılması zor olabilecek gereksinimler ve hedefler karışımına bağlı olan, okul ve iş dünyasına uyum sağlamak zorlanmakla birlikte yaratıcı katkılarda bulunabilen, çeşitli bilgi ve düşünceleri yaratıcı bir şekilde bir araya getirebilen, sorunlara başkalarının gözünden kaçan çözümler bulabilen, systemsiz olmaktan çok sistem karşıtı olmaya eğilim gösteren, var olan sistemi bazen iyi bir sebeple bazen de açık olmayan bir nedenle küçümseyen, birçok kurumsal ortamda hoş karşılanmayan, bir tartışma ortamında konuyu olabildiğince dağıtan ve bir sohbet çizgisi izleyemeyen ve sistemi sorgulayan kişilerdir. Anarşik öğrenciler okullarda antisosyal davranış gösterme riski altında olduklarından uyum sağlayamazlar dolayısıyla psikolojik ve fiziksel olarak okuldan koparlar. Bu öğrenciler inandıkları için değil de sırf öğretmene ya da otorite figürlerine meydan okumuş olmak için öğretmene meydan okuyan öğrencilerdir. Anarşik kişiler, insanların düşüncelerle eylemler arasına çizdiği sınırları tanımaz, her şeye ellerini uzatarak bunları birçok kişinin aklına gelmeyecek şekilde bir araya getirmeye isteklidirler. Bu yüzden bu kişiler sundukları şeyleri etkili şekilde kanalize edebilirlerse topluma çok şey kazandırabilirler (Sternberg, 2009: 29-62).

Zhang (2001a; Akt. Akt. Balgalmış, 2007: 14)'a göre bu kişiler ne, nerede, ne zaman, nasıl çalışılacağına dair esneklik sağlayan işlerden hoşlanırlar. Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 14)'ne göre bu kişiler karşılıklı konuşmalarda konudan konuya atlar ve başladığı işleri bitirmezler. Sünbül (2004: 3)'e göre bu kişiler, prob-

lemlere karşı rastgele bir yaklaşım izlemeyi severken, sistemlerden, rehberlikten ve neredeyse hiçbir yönergeden hoşlanmazlar. Palut (2008: 2)'a göre bu kişiler, farklı türde ve sayıda amaçlara sahip olan fakat bu amaçları ve ihtiyaçları açıkça ortaya koymakta hem kendilerinin hem de etrafındaki insanların zorlandığı, alternatif çözüm yolları olmasa bile sisteme karşı olan, katı ve tek çözümü reddeden kişilerdir. Çubukçu (2004b: 90) ise bu stildeki bireylerin kaygı yaratmayan, rahatlık, esneklik (yer, zaman, şey, nasıl, vb.) veren işler üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlandıklarını, herhangi bir şeye bağlı olmaktan kaçındıklarını, sistematik olmadıklarını belirtmiştir.

Buluş (2005: 6), bu stile sahip kişiler için kuralların, yönergelerin ve bunları uygulama süreçlerinin hiçbir anlamının olmadığını; bu kişilerin genellikle sınıflanması, ayırt edilmesi güç olan gereksinim ve amaçlarla uğraşmaktan zevk aldıklarını, otoriteye direnç gösterme eğiliminde olduklarını; bu stildeki öğrencilerin konular ve durumlar yapılandırılmamış olduğunda, izlenecek belirgin yönergeler olmadığında veya karşılaşılan problemler içgörüyle çözülebilecek türden olduğunda daha başarılı olacaklarını ifade etmiştir.

2.1.3.1.3. Zihinsel Özyönetimin Düzeyleri

Sternberg (2009: 67-68), bütünsel stil ile ayrıntısal stilin genellikle aynı bütünün karşıt uç noktaları olarak görülseler de bu şekilde ifade edilmelerinin şart olmadığını, çoğu kişinin ya daha bütünsel ya da daha ayrıntısal olma eğiliminde olduğunu, bu kişilerin ya resmin geneline ya da küçük ayrıntılara daha fazla odaklanacağını, bazı kişilerin ise her ikisini birden yaptığını, problem çözme başarısının anahtarının ise her iki düzeyde de gezebilmek olduğunu, belirli bir düzeyde çalışmaktan hoşlanan bir kişinin farklı düzeyde çalışmaktan hoşlanan bir kişiyle eşleşmesinin yararlı olduğunu, genellikle kendimize benzeyen kişilere değer verdiğimizizi ancak daha çok tercih ettikleri işlem düzeyi açısından kendimizden farklı olan kişilerden yarar gördüğümüzü, stillerin çok fazla örtüşmesinin bazı işlev düzeylerinin göz ardı edilmesine neden olduğunu, sorumluluğun artmasıyla birlikte bütünsel işleyişe duyulan gereksinimin de arttığını, ayrıntısal işleyiş düzeyindeki başarılarından dolayı terfi ettiri-

len kişilerin karşılıklarına çıkan görevlerin giderek daha bütünsel hale gelmesiyle şaşkına döndüklerini ifade etmiştir.

Palut (2008: 2)'a göre bu boyut, bireylerin olay ve olguları ele alırken somut veya soyut ya da parça-bütün ilişkisi noktaları bağlamında tercih edilen düşünme süreçlerini irdelemektedir.

Buluş (2005: 7) nasıl ki yönetimler devlet, eyalet ve kent gibi çeşitli düzeylerde işlev görürlerse insanların da daha genel-bütünsel ve daha ayrıntısal olmak üzere zihinsel iki tür işlev yürüttüğünü söylemiştir.

2.1.3.1.3.1. Bütünsel Stil

Bütünsel kişiler, nispeten geniş ve soyut konularla uğraşmaktan hoşlanan, ayrıntıları sevmeyen veya görmezden gelen, ağaç yerine ormanı görmeyi tercih eden, dolayısıyla da ormanı oluşturan ağaçları gözden kaçıran, resmin bütünüyle ilgilenen, ayakları yerden kesilmeden sağlam temeller üzerinde durmakta sürekli zorlanan kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-67).

Sternberg ve Zhang (2005: 249; Akt. Dinçer, 2009: 55)'a göre bu düşünme stiline sahip öğrenciler, bir konunun ana fikrini genel olarak kolaylıkla kavrarlar, konu içinde geçen detayları tanımlamada zayıf kalabilirler, bu yüzden bu öğrenciler detayları sorgulamayan, ana hatlarıyla bir konunun anlatılmasını gerektiren sınavlarda daha başarılı olurlar. Sternberg ve Zhang'a göre müzikalitesi oldukça yüksek bir öğrencinin müzik yaparken tonlamalarda ve vurgularda sıklıkla hata yapması veya evrensel genellemeleri temel alarak makale yazan bir bireyin yazısını detaylarla ve özel kanıtlarla destekleyememesi, bu bireylerin bütünsel olma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Sünbül (2004: 3)'e göre bu kişiler, büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmeyi severler. Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 15) da bu kişilerin dikkatini direkt olayın resminin bütününe ve soyut düşüncelere odakladığını söylemiştir. Çubukçu (2004b: 91), bu stildeki bireylerin kuramsal fikirlere ve bir fikrin

bütününe dikkat etmeye daha eğilimli olduklarını belirtmiştir. Fer (2005b: 1) ise bu stildekilerin genel çerçeveye ilgilendiklerine vurgu yapmıştır.

Buluş (2005: 7), bu stildeki kişilerin görel olarak daha kapsamlı ve soyut konularla ilgilendiklerini, detayları göz ardı ettiklerini veya başkalarına bırakmayı tercih ettiklerini, kavramsallaştırmayı ve düşünceler dünyasında çalışmayı sevdiğini ifade etmiştir.

2.1.3.1.3.2. Ayrıntısal Stil

Ayrıntısal kişiler, ayrıntılarla çalışmayı gerektiren somut problemlerden hoşlanan, gerçekçi ve pragmatik olan, ağaçlar uğruna ormanı kaybedebilen, önemsiz ayrıntılarla uğraşmayı seven, yalnızca ormanı oluşturan öğeleri birer birer görmekle kalmayıp ormanın bütününe görmekte sürekli zorlanan kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-67).

Zhang (2001; Akt. Balgalmış, 2007: 15)'a göre ayrıntısal düşünme stilini kullanan insanlar detaylara konsantre olmaktan ve işin özel detaylarında çalışabildiği işlerle meşgul olmaktan hoşlanırlar. Sünbül (2004: 3)'e göre bu kişiler, ayrıntılarla, özel şeylerle ve somut örneklerle ilgilenmeyi severler. Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin detaylara konsantre olarak çalışmayı gerektiren işlere katılmaktan zevk aldığını belirtmiştir.

Palut (2008: 2)'a göre ayrıntısal bireyler belirli, açık, net adımlar ve işlemler gerektiren işlerle uğraşmayı seven, ayrıntılarla ilgilenmeyi tercih eden, eylemlerinde kesinlik ve dakiklik olan ancak bazen ayrıntıların içinde kaybolabilen bireylerdir.

Buluş (2005: 7), bu stildeki kişilerin ayrıntılı çalışmayı gerektiren somut problemlerle uğraşmayı tercih ettiklerini, daha yararcı olduklarını, çok fazla detay içeren problemler üzerinde çalışmayı sevdiğini ifade etmiştir. Duru (2002: 191) ise, bu stildeki kişilerin parçayla uğraşırken bütünü göremediklerini, bu nedenle önemli ile önemsizi birbirinden ayırmakta güçlük çektiklerini; küçük detaylar için ciddi bir zaman dilimini kaybettiklerini ifade etmiştir.

2.1.3.1.4. Zihinsel Özyönetimin Yönelimleri

Sternberg (2009: 31-72); nasıl devletler içsel ve dışsal işlerle ilgileniyorsa zihinsel özyönetimin de hem içsel hem de dışsal konularla uğraşmak zorunda olduğunu, dışa dönük çocukların gruplar halinde çalışmayı tercih edeceğini ve büyük olasılıkla başkalarıyla birlikte daha iyi öğrenebileceklerini ancak içe dönük çocukların yine büyük olasılıkla yalnız çalışmayı tercih edeceklerini ve grup içinde huzursuz olacaklarını, ama bunun hiçbir zaman içselin gruba girmemesi, dışsalın da yalnız çalışmaması şeklinde anlaşılması gerektiğini, her zaman aynı çalışma ortamının sunulmasının bazı öğrencilere avantaj, bazı öğrencilere de ceza gibi geleceğini, çocuklara hem bireysel ortamların hem de grup ortamlarının sunulmasının gerekliliğini, bunun neticesinde öğrencilerin zamanlarının bir bölümünde rahatken diğer bölümünde zorlanmaları gerektiğini, birçok kişinin görevine ve durumuna göre bu iki stil arasında gezindiğini ifade etmiştir. Ayrıca eğitim sistemin genel olarak az da olsa bir miktar dışsal yönelimi olan içsel öğrencilere avantaj sağlamaya eğilimli olduğunu; birçok okul ortamında bireysel performansa verilen büyük öneme rağmen okul eğitimi bittikten sonra insanların performansının büyük bir kısmının grup içinde gerçekleşeceğini vurgulamıştır.

2.1.3.1.4.1. İçe Dönük Stil

İçsel kişiler, içsel olaylarla ilgilenen, içe dönük olan, içine kapanık, göreve odaklı, mesafeli, sosyal açıdan diğer insanlardan daha duyarsız olma eğiliminde olan, bireyler arası bilinçten yoksun olan, yalnız çalışmayı seven, bilgilerini nesnelere veya düşüncelere uygularken diğer insanlardan uzak durmayı tercih eden, grup ortamında tedirgin olan kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-72).

Sternberg, Grigorenko ve Zhang (2008: 501; Akt. Dinçer, 2009: 43)'a göre bu düşünme stiline sahip kişiler, kendi başlarına, diğerlerinden bağımsız olarak sürdürebileceği işlere, projelere veya durumlara izin veren aktivitelerle uğraşmayı tercih eder ve grup çalışmalarından hoşlanmazlar. Arkadaş toplantılarına, partilere katılmaktan zevk almayan, kendilerini grup içinde rahatsız hisseden ve gruptaki diğer

insanlarla konuşmaktan kaçınan öğrenciler, bu düşünme stilineki öğrencilere örnek verilebilir.

Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 16), bu kişilerin bağımsız çalışabildikleri işleri tercih ettiklerini söylemiştir. Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 16)'ne göre bu kişiler fen bilimleri ve sosyal bilimlerde bireysel projeler yapmayı tercih ederler. Sünbül (2004: 3)'e göre bu kişiler, yalnız başına çalışmayı severler, kendi içinde yoğunlaşır ve kendi kendine yeterler.

Buluş (2005: 7)'a göre bu stildeki kişiler içe dönük, konu merkezli, daha düşük seviyede sosyal, ilgisiz, diğerlerinden bağımsız olarak kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket eden, çalışmalarını kendi başlarına tamamlamaktan haz alan kişilerdir.

2.1.3.1.4.2. Dışa Dönük Stil

Dışsal kişiler, dışa dönük, cana yakın, insana odaklı olan, sosyal açıdan duyarlı ve başka insanların yaşadığı şeylerin farkında olan, bireyler arası bilince sahip olma eğiliminde olan, başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanan, grup halinde çalışmayı tercih eden kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-72).

Zhang (2001b:623; Akt. Dinçer, 2009: 44)'a göre bu kişiler diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarına fırsat veren işlerde çalışmaktan hoşlanırlar. Sternberg, Grigorenko ve Zhang (2008: 501; Akt. Dinçer, 2009: 44)'a göre içe dönük öğrenciler grup çalışmalarında utangaç olsalar da dışa dönük öğrenciler başkalarıyla birlikte çalışmaya yatkın oldukları için bu durumu doğal bir durummuş gibi algırlar ve bundan oldukça zevk alırlar. Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 16)'ne göre bu kişiler insan merkezlidirler, dışa doğru odaklaşırlar ve karşılıklı bağımlılıktan yanadırlar. Sünbül (2004: 3)'e göre de bu kişiler, başkalarıyla çalışmayı severler, dışarı yoğunlaşırlar, kişilerle ilişki kurmaktan hoşlanırlar. Buluş (2005: 7)'a göre bu stildeki kişiler dışa dönük, insan merkezli, cana yakın, daha yüksek düzeyde sosyal, diğerleriyle çalışmaktan ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmaktan hoşlanan, grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarından hoşlanan kişilerdir.

Çubukçu (2004b: 92), bu stildeki bireylerin kişiler arası ilişkileri geliştirmek için olanaklar sağlayan işlerde bulunmaktan zevk aldığını ifade etmiştir.

2.1.3.1.5. Zihinsel Özyönetimin Eğilimleri

Buluş (2005: 7), devlet yönetimlerinde çeşitli politikalar olabileceğini, optimal olarak bu eğilimlerin kendini sağ veya sol kanat şeklinde gösterdiğini, zihinsel benlik yönetiminde ise politik anlam ifade etmeyen yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinden söz edilebileceğini ifade etmiştir.

Palut (2008: 2), bu boyutta kuram çerçevesinde bireylerin zihinsel işlevlerini yerine getirirken yenilikçi veya tutucu eğilimler sergileyebileceklerinin ileri sürüldüğünü ifade etmiştir.

2.1.3.1.5.1. Yenilikçi Stil

Yenilikçi kişiler; mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçerek değişimi en üst düzeye çıkarmayı tercih eden, belirsizlik içeren durumlarla uğraşmayı seven, en azından belirsizlikten rahatsız olmayan, özel hayatlarında ve işlerinde bir miktar yabancı unsur bulunduran, çabuk sıkılan, heyecan peşinde koşan kişilerdir (Sternberg, 2009: 31-76).

Sternberg, Grigorenko ve Zhang, (2008: 501) ve Sternberg ve Zhang (2005: 249) yenilikçi stili baskın öğrencilerin, varolan kuralların veya prosedürlerin ötesinde değişikliğin en yüksek düzeyine fırsat veren görev, proje ve ödevlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. (Akt. Dinçer, 2009: 44).

Sternberg ve Zhang (2005: 29; Akt. Dinçer, 2009: 44), bu stildeki kişilerin geleneksel yollara alternatifler aradıklarını, bazen sadece değişiklik yapmak için değişiklik yapabildiklerini; bir matematik ya da fizik problemini çözmek için geleneksel yolları reddedip alternatif, alışılmıştan dışında yollar arayan veya bir besteyi alışılmıştan dışında bir tarzla farklı bir şekilde yorumlayan öğrencilerin bu stildeki kişilere örnek verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu düşünme stilini kullanan insanların

kuralları, prosedürleri dikkate almadan hareket etmekten ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri görevler üstlenmekten hoşlandıklarını; akademik veya akademik olmayan ortamlarda belirsiz, hatta alışlagelmemiş durumları denemeyi sevdiklerini ve risk almaktan çekinmediklerini; yenilikçi bir öğretmenin öğrencilerine ders anlatırken yeni yöntem ve tekniklerle öğretmeyi, yeni yollar denemeyi sevdiğini ifade etmişlerdir.

Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 17)'ne göre bu kişiler işleri yeni yollarla yapmayı tercih ederler ve geleneksel yollara alternatif ararlar. Palut (2008: 2)'a göre bu kişiler, var olan yöntem ve kuralları aşmayı, değiştirmeyi tercih eden, belirsiz durumlarda bulunmaktan hoşlanan, kendi ürünleri olmasa bile yeni fikirlere sıcak bakan kişilerdir. Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 17) ise yenilikçi stilin yenilik ve belirsizlik gerektiren işlerle meşgul olmaktan hoşlandığını söylemiştir.

He (2006: 30; Akt. Dinçer, 2009: 46), yasayapıcı stilden farklı olarak yenilikçi stile sahip bir kişinin yenilik veya yeni fikirlerinin kendine ait olmayabileceğini, yenilikçi stili tercih eden bir kişinin diğer insanların fikirlerini de kabul edebileceğini belirterek yasayapıcı stil ile yenilikçi stilin farkını ifade etmiştir.

Sternberg ve Grigorenko (1993), Sternberg (1994b, 1997), bu stildeki kişilerin kuralları, yönergeleri dikkate almadan hareket etmeyi, değişime açık olmayı, belirsiz ve kesin olmayan durumlarla karşılaşmayı sevdiklerini; bu gibi insanların değişimin olmaması durumunda sıkıntı yaşayacaklarını; üst düzeyde gelişim, ilerleme olduğunda ise hem yenilikçi hem de yürütmeci düşünme stilini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir (Akt. Buluş, 2005: 8).

2.1.3.1.5.2. Tutucu Stil

Tutucu kişiler, mevcut kural ve prosedürlere uymayı, değişimi en düşük düzeye indirmeyi, belirsiz durumlardan olabildiğince kaçınmayı tercih eden; işlerinde ve yaşamlarında tanıdık unsurları seven, planlı ve kısmen önceden kestirilebilen ortamlarda olmaktan mutlu olan kişilerdir (Sternberg, 2009: 32-76).

Sternberg ve Zhang (2005: 249; Akt. Dinçer, 2009: 44), bu stildeki kişilerin liberallerin aksine var olan kurallara ve yönergelere uyararak hareket etmeyi, değişime direnmeyi ve mümkün olduğu sürece belirsiz durumlardan uzak durmayı sevdiğini; işlerini değişikliğin ve belirsizliğin en aza indirildiği standart yollarla yapmayı tercih ettiklerini; daha gerçekçi, doğruluğuna emin oldukları durumlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini; geleneksel bir öğretmenin derslerini daha önceden denemiş geleneksel yöntemlerle anlatmayı tercih edeceğini ve yeni yöntemleri denemekten rahatsız olacağını ifade etmişlerdir.

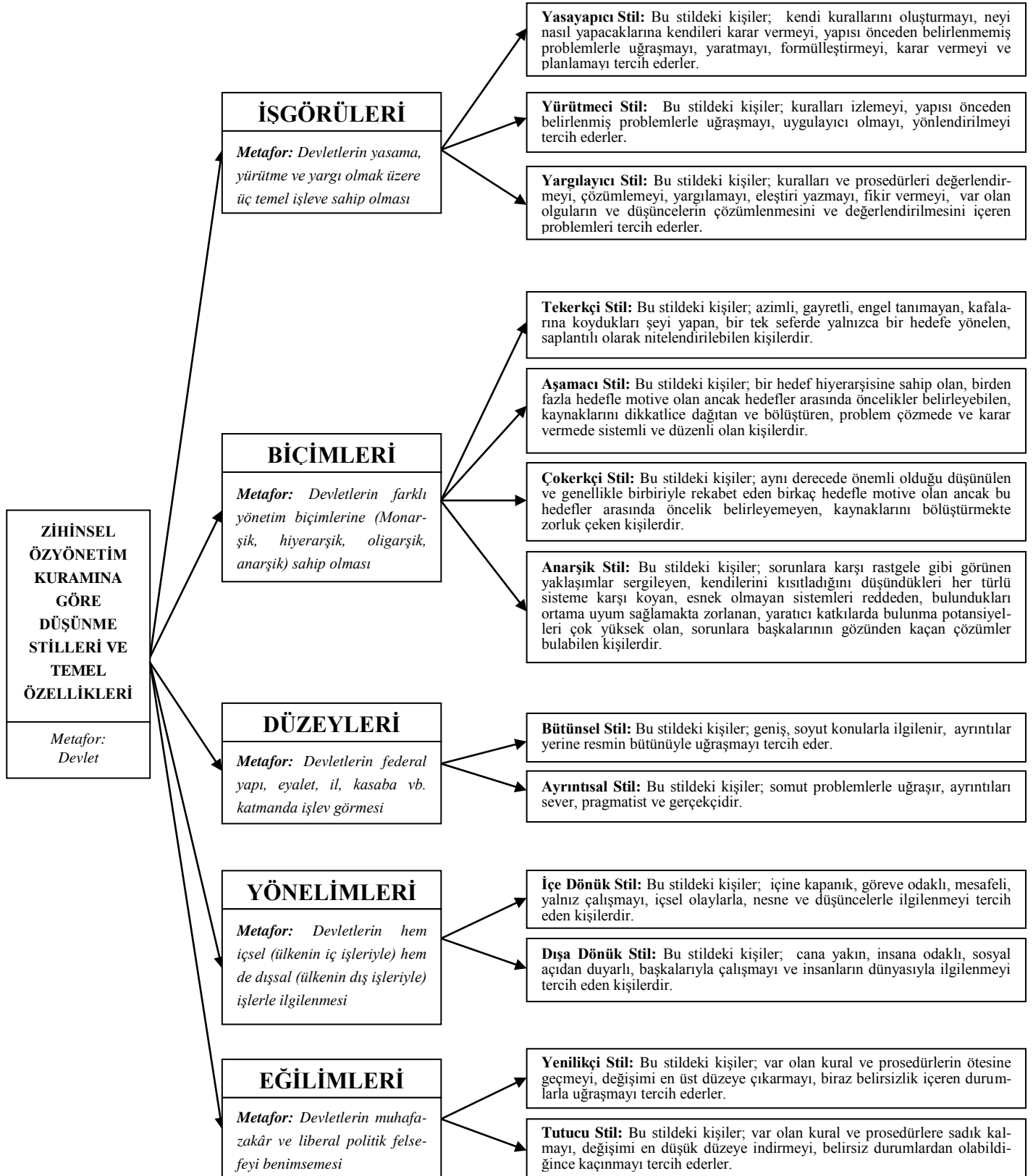
Sternberg, Grigorenko ve Zhang (2008: 501), Sternberg ve Zhang (2005: 249) da bu stile sahip öğrencilerin derslerde öğretmene ondan ne beklendiğini sık sık sorarak doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin dönüt almak istediklerini, bir ödev verilğinde ödevin nasıl yapılacağı hakkında öğretmenine ilk soruyu soranlar arasında olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Dinçer, 2009: 44).

Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 16)'ne göre bu kişiler işlerini denemiş yollarla yapmayı sever ve geleneklere bağlı kalırlar. Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 16) ise bu kişilerin kurallara ve prosedürlere uyararak hareket ettiklerini, yeni bir aleti alışlagelmiş şekilde kullanmayı tercih ettiklerini ve geleneksel sınıf ortamlarından hoşlandıklarını ifade etmiştir. Palut (2008: 2)'a göre bu kişiler, hâlihazırdaki kural ve yöntemleri benimseyen, değişiklikleri en aza indirmeye gayret eden, belirsizlikten mümkün olduğunca kaçan, yeni fikirler üretebilen ancak bu fikirlerin var olan gelenek ve göreneklere ters düşmemesine özen gösteren kişilerdir.

He (2006:30; Akt. Dinçer, 2009: 46), yürütmeci stile sahip bir kişiden farklı olarak tutucu stile sahip bir kişinin kendi fikirleri doğrultusunda çalışmayı tercih edebileceğini, bu fikirlerin var olan ve kabul edilmiş gelenekler arasından da olabileceğini belirterek yürütmeci stil ile tutucu düşünme stiline farkını ifade etmiştir.

Buluş (2005: 8), bu düşünme stiline yasayapıcı düşünme stilini engeller nitelikte olmadığını; kişi eğer temelde muhafazakâr özelliğe sahip, aynı zamanda yeni fikirlerden ve farklı davranış biçimlerinden hoşlanan biri ise hem yasayapıcı hem de muhafazakâr düşünme stillerini büyük muhafazakâr düşünür Edmund Burke gibi bir arada barındırabileceğini ifade etmiştir.

Tablo-5: Zihinsel Özyönetim Kuramına Göre (Metaforlarıyla Birlikte) Düşünme Stilleri ve Temel Özellikleri



2.1.3.2. Düşünme Stillерinin İlkeleri

Sternberg (2009: 81-98), düşünme stillerinin daha iyi anlaşılması için on beş genel noktanın olduğunu, bu noktaların hem kendi kuramı (Zihinsel Özyönetim Kuramı) hem de diğer birçok kuram açısından geçerli olduğunu, ancak kuramcılar arasında burada da uzlaşmazlıkların olduğunu ifade etmiş ve on beş genel noktayı şu şekilde açıklamıştır:

1. Stiller, kendileri bir yetenek değil, yeteneklerin kullanılması ile ilgili tercihlerdir. Sternberg, stil ile yetenek arasında hiçbir fark olmasaydı stil kavramına gereksinim duyulmayacağını, bazı stillerin yeteneklerden ayırt edilmelerinin imkânsızlığı fark edildiğinde listeden çıkarıldığını, insanların stillerinin yeteneklerine uya-bileceğinin veya uymayabileceğinin mümkün olduğunu (Örneğin kişi hem yaratıcı yeteneğe hem de bu yeteneğe uygun bir stile sahip olabileceği gibi, yaratıcı yeteneğe sahip olmamasına rağmen yaratıcılığa uygun bir stile sahip olabilir.) ifade etmiştir.

2. Birbirine uyan stil ve yetenekler, parçalarının toplamından daha büyük bir sinerji yaratır. Sternberg; kişinin yapmaktan hoşlandığı şey ile iyi yaptığı şey arasındaki fark yüzünden hüsrana uğrayabileceğini, olgunlaşmanın bir parçasının yalnızca kim olmak istendiğinin değil aynı zamanda kim olunduğunun kabullenilmesi olduğunu, yapılan işin kalitesi ve bu işten alınacak zevk için yetenekler kadar stillerin de önemli olduğunu ve bu yüzden stilleri anlamak gerektiğini vurgulamıştır.

3. Yaşam tercihleri sadece yeteneklere değil, stillere de uygun olmalıdır. Sternberg; bir mesleğe kendi yeteneklerine ve stillerine uygun olduğu için değil de toplum, aile veya süper egoları o mesleğe girmelerini istediği için giren kişilerin sonunda genellikle mutsuz ve tatminsiz olduklarını, kendileri istemedikleri halde çeşitli baskılarla belirli meslekleri seçen kişilerin yaptıkları işte başarılı olabileceklerini ancak muhtemelen en iyisi olamayacaklarını, bir mesleğe kendilerine uygun olduğu için giren kişilerin ise sonunda mutlu olduklarını ve mesleki tatmin yaşadıklarını, sadece meslek seçerken değil eş seçiminde de kişinin kendi stillerine uyan eşi tercih etmesinin önemli olduğunu, aksi halde stilleri yaşam tercihlerine uymayan kişilerin bu tercihin bedelini ödeyeceğini hatta bedel ödeyen kişiyle birlikte başkalarının da aynı bedeli ödeyeceğini dile getirmiştir.

4. İnsanlar tek bir stile değil, stil profillerine (örüntülerine) sahiptir. Sternberg; yeteneklerin tek boyutlu olmaması gibi stillerin de tek boyutlu olmadığını, insanların türlü açılardan çeşitlilik gösterdiğini, örneğin yaratıcı olmayı seven bir kişinin son derece düzenli veya tamamen düzensiz biri olabileceğini, bu kişinin yalnızlıktan veya başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanabileceğini, ancak insanların stil konusunda da diğer konularda olduğu gibi asılsız bağlantılar yaptığını, örneğin belirli bir özelliğe sahip kişilerin buna bağlı olarak bir başka özelliğe de sahip olduğunu (yaratıcı kişiler pasaklıdır, dağınıktır gibi) varsaydığını, insanların çok boyutlu olduğunun gözden kaçırılmasının sıkıntı oluşturduğunu ifade etmiştir.

5. Durumdan duruma veya görevden göreve stiller değişiklik gösterebilir. Sternberg, stillerin görevden göreve değişiklik gösterdiğini kişinin iş yerindeki işleri yaparken sergilediği stille evdeki işleri yaparken sergilediği stillerin farklı olabileceğini işinde yasayapıcı stildeki bir kişinin evinde bir yemek yaparken yürütmeci stili tercih etmesi örneğiyle açıklarken; durumdan duruma değişiklik gösterdiğini ise kişinin güneşli güzel bir günde gitmek istediği yerin yollarını kendisinin keşfetmek isteyeceği fırtınalı ve yağışlı bir günde en net ve kısa yolun kendisine tarif edilmesini isteyebileceği örneğiyle açıklar.

6. Tercihlerinin gücü açısından insanlar birbirinden farklıdır. Sternberg, bazı kişilerin başkalarıyla birlikte çalışmayı çok güçlü şekilde tercih ettiğini ancak bazı kişilerin bunu önemsemediğini, insanların sadece tercihlerinin mutlak gücü açısından değil aynı zamanda tercihlerinin, yaşamlarının diğer yönlerini etkileyip etkilemediği açısından da farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

7. Stilllerinde gösterebildikleri esneklik açısından insanlar birbirinden farklıdır. Sternberg, tercih ettiği stilleri her zaman destekleyen bir çevrede bulunma lüksüne hiç kimsenin sahip olamayacağını, insanların stil konusunda ne kadar esnek olabilirlerse çeşitli durumlara iyi uyum sağlayabilme olasılıklarının o kadar artacağını, uyum sağlamanın bir anahtarı varsa stil konusunda esnek davranmanın bu anahtar olduğunu, esnekliğin neredeyse yaşamın her yönünde değerli olduğunu ifade etmiştir.

8. Stiller sosyalleşme süreciyle kazanılır. Sternberg; sosyalleşmenin stillerin gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu, çocukların rol modellerinde gördükleri özelliklerin çoğunu içselleştirdiklerini, belirli bazı standartların diğer standartlara göre gelişmesini teşvik etmenin en iyi yolunun o standartlar konusunda teşvik edecek kişinin o standartları gerçekleştirmesi olduğunu, yani söylediklerimizin yaptıklarımızdan daha önemsiz olduğunu, söylemekten ziyade yaptıklarımızla o konuda örnek olmanın önemli olduğunu, ayrıca insanların belirli stillere o stillerde çalışmaları için çeşitli olanaklar sağlamak yoluyla da özendirilebileceğini dile getirmiştir.

9. Yaşam süresi içinde stiller değişebilir. Sternberg, üst kademe görevlerde benimsenebilecek stillerle alt kademe görevlerde benimsenebilecek stillerin birbirinden oldukça farklı olduğunu, stillerin sadece var olan kaynaklardaki değişiklikler nedeniyle değil kişinin değişmesi sonucunda da değişime uğrayabileceğini, bazı iş dallarında stillerin değiştiğini ve aynı zamanda işlerine uygunluklarının yıldan yıla azaldığını fark edenler için güvenlik vanalarının (öğretmenlerin yönetici olması gibi) bulunduğunu, bu güvenlik vanalarının kişilerin belirli bir zaman diliminde kendilerine uyan görevler bulabilmelerini sağlamanın önemli yolları olduğunu, birçok kişinin düşünme stillerinin yaşları ilerledikçe değiştiğini, stillerin yetenekler gibi sabit olmaktan çok akışkan nitelikte ve statik olmaktan çok dinamik olgular olduğunu, düşünme stillerinin yaşam boyu değişmesinden dolayı kişinin şu anki düşünme şekliyle beş-on yıl sonraki düşünme şeklinin aynı olmayacağını ifade etmiştir.

10. Stiller ölçülebilir. Sternberg, ölçülebilirliğin bilimde de eğitimde de eşit derecede önemli olduğunu, eğitimdeki sorunun ölçümün genellikle kuramdan sonra değil, kuramdan önce geldiğini, stil testlerinin yeni olduğunu çok yakın bir geçmişte denendiğini buna rağmen stil testleri de dahil olmak üzere hiçbir testin mükemmel olmadığını vurgulamıştır.

11. Stiller öğretilebilir. Sternberg; insanların stillerini ağırlıklı olarak sosyalleşme yoluyla kazandıklarını ancak stilleri öğretmenin de mümkün olduğunu, bunun yollarından birinin geliştirilmek istenen stili kullanmayı gerektiren görevler vermek olduğunu, çünkü insanların belirli bir stili ne kadar sık kullanırlarsa o kadar rahat kullanır hale geldiklerini, stilleri öğretmenin bir diğer yolunun ise kuramları öğretmekten geçtiğini, kişilerin stilleri doğrudan öğrendiklerinde düşündüklerinden daha

fazla seçenekleri olduğunu ve bir kişinin kendilerinden farklı düşünmesinin o kişinin daha iyi ya da daha kötü düşündüğü anlamına gelmediğini fark ettiklerini dile getirmiştir.

12. Belirli bir zaman diliminde değerli görülen stiller başka bir zaman diliminde değerli görülmeyebilir. Sternberg, yaşam boyunca kişinin kariyerinin çeşitli noktalarında başarılı olabilmek için gereken stillerin değiştiğini, işte başarılı olmak için gereken yeteneklerle okulda başarılı olmak için gereken yeteneklerin birbirinden farklı olduğunu, bir kurumda farklı düzeylerdeki sorumluluk türleri için farklı stillerin gerekli görülebileceğini söylemiştir.

13. Bir yerde değerli görülen stiller başka bir yerde değerli görülmeyebilir. Sternberg, bir öğretmenin bir sınıfta uyguladığı stilde başarı sağlarken bir başka sınıfta aynı stili uygulamasına rağmen başarı sağlayamayabildiğini, bir müşteride son derece işe yarayan bir satış stiline başka bir müşteride işe yaramayabileceğini, değer verilen unsurların farklı olmasının genellikle bu kişilerin stillerinden kaynaklandığını, bir insan çok düzenli biriyle rahat edebilirken bir başka insanın düzenli kişilerin yanında sıkılıp kendini kısıtlanmış hissedebileceğini, insanların veya kurumların değer verdiklerini söyledikleri şeyler ile gerçekte değer verdikleri şeylerin birbirinden çoğunlukla farklı olduğunu belirtmiştir.

14. Stiller iyi veya kötü değildir; önemli olan uygunluktur. Sternberg, bir bağlamda tam anlamıyla uygun olabilen bir stilin başka bir bağlamda yeterince uygun olmayabileceğini, bir göreve veya duruma gerçekten iyi uyan stillerin başka bir göreve veya duruma uymayabileceğini, stillerimize uyan bir çevrede bulunmanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

15. Stillerin uygunluğu yetenek düzeyleriyle karıştırılabilir. Sternberg, insanların ve kurumların kendilerine benzeyen kişilere ve kurumlara değer verme eğiliminde olduklarını, kendilerine benzeyenleri daha yetenekli görmeye meylettiklerini, insanların hiçbir zaman kendi özelliklerinden dolayı takdir edilmeyip değerlendiren kişinin stil örüntüsüne ne kadar uyduklarına göre takdir edildiklerini ifade etmiştir.

2.2. TÜKENMİŞLİK

Greene, 1961 yılında yayınladığı, ruhsal açıdan çöküntüye uğramış bir mimarın işini bırakıp Afrika ormanlarına kaçışını anlattığı “Bir Tükenmişlik Olayı (A Burnt-Out Case)” adlı romanında tükenmişlik terimini “aşırı derecede bitkinlik ve bireyin işi için hissettiği öfke duygusu ile birlikte idealizmini kaybetmesi” şeklinde tanımlamıştır (Maslach vd., 2001: 398; Akt. Yıldırım ve İçerli, 2010: 124).

2.2.1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Freudenberger’ in yazdığı bir makale ile literatüre girmiş ve “mesleki bir tehlike” olarak nitelendirilmiştir (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008: 132).

Literatürde tükenmişliğin birçok tanımı yapılmıştır:

Tükenmişliği;

Freudenberger (1974: 159; Akt. Izgar, 2001: 1), “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” şeklinde,

Türk Dil Kurumu (1988: 1501), “gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” şeklinde,

Cherniss (1980; Akt. Özdemir, 2009: 32), “iş gerginliğine tepki olarak meslek insanının tutum ve davranışlarının olumsuz durumlara dönüştüğü bir süreç” şeklinde,

Edelwich ve Brodsky (1980; Akt. Babaoğlan, 2006: 19), “iş koşullarına bağlı olarak idealizm, enerji, amaç ve ilginin yavaş yavaş azalması” şeklinde,

Freudenberger ve Richelson (1980; Akt. Babaoğlan, 2006: 19), kişinin kendini bitirmesi, fiziksel ve zihinsel kaynaklarını tüketmesi, kişinin kendisinin veya toplumun değerlerinin empoze ettiği bazı gerçekçi olmayan beklentilere ulaşmak için çok fazla çabalayarak kendini yorması” şeklinde,

Shirom (1989; Akt. Izgar, 2001: 2), “bireysel düzeyde olumsuz duygusal bir yaşantıyı kapsayan, kronik ve sürekli yaşanan bir duyguya dayanan bir olgu” şeklinde,

Schwarzer vd. (2000; Akt. Akın ve Oğuz, 2010: 314), “hizmet sektöründeki mesleklerde uzun dönemli kişilerarası stresten kaynaklanan kronik bitkinlik ve tükenme durumu” şeklinde,

Cardinell (1981; Akt. Izgar, 2001: 2), “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi, orta yaş krizi” şeklinde,

Lacoursiere (2001; Akt. Babaoğlan, 2006: 19), “genellikle iş stresi, bu stresle baş etme tarzı ve bu etkileşimin etkileriyle bireysel hassaslığın etkileşimi olarak düşünülen bir hastalık” şeklinde,

Boles, Dean, Ricks, Short ve Wang (2000; Akt. Özabacı vd. 2004: 10), “genellikle duygusal tükenme, izole olma, diğer insanlarla çalışırken hissedilen kişisel başarısızlıkla oluşan kronik rol stresine bir tepki” şeklinde,

Schaufeli ve Enzmann (1998; Akt. Özdemir, 2009: 33), “tükenme, azalmış etkililik duygusu, düşük motivasyon, işlevini kaybetmiş iş tutum ve davranışlarının gelişmesi” şeklinde,

Yıldırım (2010:59) enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak veya yorulmak” şeklinde,

Farber (1991; Akt. Özabacı vd. 2004: 10), “mekanikleşme, aşırı çalışma, gereksiz sebeplerle işten uzaklaştırılma sonucunda patlama noktasına gelebilecek düzeyde aşırı stresle tepki gösterme” şeklinde,

Spanial ve Caputo (1979; Akt. Sürgevil, 2006: 4), “iş ve özel yaşamdaki stresle baş edebilme konusundaki yetersizlik” şeklinde tanımlamışlardır.

Pettijohn (1989)’a göre, alınan enerjiden daha fazlası harcandığında ortaya çıkan tükenmişlik, fizik ve mental kaynakların tükenişidir (Akt. Sünter vd., 2006: 10).

Storlie (1979; Akt. Tümkaya, 1996: 10) bir görüşe göre tükenmişliğin, değişimi imkânsız görünen durumların insan ruhuna çizdiklerinin birikimi ile oluşan bir durum olduğunu; bunun bir “mesleksi otizm” olarak kabul edilebileceğini; bu du-

rumun insan ruhunun çöküşünü ifade ettiğini; sinsice gelişen bir süreç olduğunu; yaratıcılığın yok olduğunu ve daha iyisi için uğraş verilmediğini dile getirmiştir.

Perlman ve Hartman (1982; Akt. Konakay, 2010), tükenmişlik tanımlarının “yetersiz olmak, yıpranmak, tükenmek; yaratıcılık kaybı; işe adanmışlık kaybı; müşterilerden ve yardımcı çalışanlardan, işten ve kurumdan yabancılaşma; bunu en üst düzeye çıkararak kronik strese tepki; sıklıkla rahatsız fiziksel ve duygusal belirtilerle birlikte müşterilere ve kişinin kendisine yönelik uygunsuz davranışları sendromu” içerdiğini, bu nosyonların benzerlik göstermesine rağmen tükenmişliğin genel ve tam ölçümünde yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Freudenberger (1974), tükenmişliğin sadece duygusal tükenmişlik boyutunu tanımlayan; Maslach ve Jackson (1981) ise literatürde tükenmişlik ile ilgili adı geçen üç boyutu ortaya koyan teorisyenler olarak yer almıştır (Akt. Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008: 133).

Yukarıdaki tanımların yanı sıra Maslach vd.nin yaptığı “tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu (duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment)) bir sendrom” tanımı günümüzde kabul gören en yaygın tanımdır (Maslach, 1982b; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach 1980; Akt. Izgar 2001: 2).

2.2.2. Tükenmişliğin Alt Boyutları

Maslach (1981: 49-56; Akt. Yılmaz, 2007: 31)’a göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç alt boyutu vardır.

2.2.2.1. Duygusal Tükenme

Maslach ve Jackson (1984; Akt. Yıldırım (2010:59)’a göre tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezi konumunda olan duygusal tükenme daha çok insanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu meslek çalışanlarında görülmekte, bu tür tü-

kenmenin kaynağı ise çoğunlukla bu kişilerdeki aşırı psikolojik ve duygusal yüklenme olarak ifade edilmektedir.

Maslach ve Leiter (1997: 17; Akt. Sürgevil, 2006: 43), duygusal tükenmenin işin taleplerinin ve değişikliklerinin yarattığı strese verilen ilk tepki olduğunu; insanların tükendiğinde kendilerini hem duygusal hem de fiziksel açıdan aşırı zorlanmış hissettiklerini; kendini bitmiş ve kullanılmış hisseden bireyin yorgunluğunu gidermek ve kendine gelmek konusunda da başarısız olduğunu; sabah uyandıklarında kendilerini ez az uyumadan önceki kadar yorgun hissettiklerini; bu bireylerin başka bir insan ya da projeye karşılaşılabilecek kadar enerjilerinin kalmadığını ifade etmişlerdir.

Tükenmişlik sendromunun bireysel stres boyutunu belirten ve tükenmişliğin birinci boyutu olan duygusal tükenmişlik, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Akt. Özdemir, 2009: 33).

Tükenmişliğin ilk basamağı olarak kavramlaştırılabilen duygusal tükenme Griffith vd. (1950)'ne göre yorgunluğun sıradan durumlarına benzer özellikler taşısa da geniş ve dayanıklı niteliklerinden dolayı kronik yorgunluğa daha yakındır (Gaines ve Jermier, 1983; Akt. Babaoğlu, 2006: 20).

Jackson, Turner ve Brief (1987; Akt. Babaoğlu, 2006: 20)'e göre insanlara yardım edenlerde görülen aşırı psikolojik ve duygusal gereksinimlerin yol açtığı duygusal yorulma durumudur.

Wright ve Bonett (1997)'e göre duygusal tükenmişlik, bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve enerjisinin azalmasıdır (Akt. Çiçek Sağlam, 2011: 409).

Tümekaya (1996: 10)'ya göre duygusal tükenme, genellikle insanlarda diğer insanlara yardım ederken istenen psikolojik ve duygusal taleplerin aşırılığı yüzünden ortaya çıkan bitkinlik durumunu ifade etmektedir.

Enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılmasıyla ortaya çıkan duygusal tükenmeyi yaşayan insan, hizmet verdiği kişilere karşı geçmişte olduğu kadar sorumlu davranmadığını düşünmekte; gerginlik ve engellenmişlik duyguları ile yüklü olmakta ve bu birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu

büyük bir endişe kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993; Akt. Özdemir, 2009: 34)

2.2.2.2. Duyarsızlaşma

Duygusal tükenme yaşayan kişinin işiyle ilgilenmek için zihinsel gücü olmadığından kendini etkiden izole ederek koruma çabasına girmesiyle duyarsızlaşma boyutu ortaya çıkmakta ve bu boyut insanlara karşı çoğunlukla da bakım ve hizmet sunulan insanlara karşı duygusuz ve hissiz tepkilere işaret etmektedir (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986; Akt. Özdemir, 2009:6)

Maslach ve Jackson (1984; Akt. Yıldırım (2010:61), duygusal tükenmeyi yaşayan kişinin, üzerindeki duygusal yükü hafifletmek için diğer insanlarla ilişkilerini sadece işin yürütülebilmesi için gerekli olan minimum düzeye indirerek “kaçış” yolunu kullandığını; insanları kafasında kategorize ederek karşılaştığı kişilere klişeleşmiş kalıplar çerçevesinde davrandığını, bunun sonucunda da katı kural ve prensiplere göre hareket eden bir bürokrata dönüşebildiğini ifade etmiştir.

Daley (1979: 375; Akt. Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008: 133), tükenmişlik yaşayan bireylerin hizmet ettikleri kişilerle kendi özel yaşamları arasına katı bir sınır çizdiğini, hizmet ettikleri kişilerle aralarına fiziksel bir mesafe koymak amacıyla bu kişilerle mümkün olduğunca diyalog kurmaktan kaçındıklarını, tükenmişlik hissi içinde olan çalışanların hizmet verilen kişilere katı bir biçimde davrandıklarını, bu kişilerin sorunlarını çözmektense “kitaba göre” hareket etmeyi yeğlediklerini söylemiştir.

Hock (1988: 168; Akt. Sürgevil, 2006: 44), “hizmet götürülen kişilere karşı katı, soğuk, ilgisiz ve hatta insancıl olmayan tarzda olumsuz bir tavır sergilenmesi” şeklinde tanımlanan duyarsızlaşmanın işe yönelik idealizmde önemli bir azalmaya işaret ettiğini, bu boyutta özellikle iş yerinde hizmet verilen kişilere yönelik tutumlarda olumsuz değişimlerin görüldüğünü belirtmiştir.

Cordes ve Dougherty (1993; Akt. Izgar, 2001: 3), bireyin işi gereği karşılaştığı diğer insanlara ve işine karşı geliştirdiği soğuk, ilgisiz, katı hatta insani olmayan tu-

tumun duyarsızlaşmayı oluşturduğunu; dozu gittikçe artan bu negatif reaksiyonun çeşitli şekillerde ortaya çıktığını; kişinin karşısındakine aşağılayıcı ve kaba davrandığını, onların rica ve taleplerini göz ardı ettiğini belirtmişlerdir.

Wright ve Bonett (1997)'e göre duyarsızlaşma, çalışanın müşterilerine karşı taşıdığı negatif, gayri ciddi tavır ve duygulardır (Akt. Çiçek Sağlam, 2011: 409).

Tümekaya (1996: 10)'ya göre ise tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma insanlara nesnelermiş gibi davranmayı ifade etmektedir.

2.2.2.3. Kişisel Başarı

Maslach (2003: 190)'a göre kişisel başarıda düşme hissi “kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olması”nı ifade etmektedir (Akt. Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008: 134).

Kişisel başarı kişinin işindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlarken kişisel başarısızlık kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade etmektedir. Kişi, bu aşamada kişisel olarak başarısızlık duyguları ile dolu olacaktır (Izgar, 2001: 3).

Kişinin başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında da negatif düşünmesine yol açmakta, bu düşünce ve yanlış davranışların nedeniyle kişi kendini suçlu hissetmekte, kendisi hakkında “başarısız” hükmünü vermekte, bu nokta da düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1984; Akt. Yıldırım, 2010:62).

Wright ve Bonett (1997)'e göre kişisel başarı noksanlığı kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğilimidir (Akt. Çiçek Sağlam, 2011: 409).

Tükenmişliğin üçüncü aşamasında kişi insanlarla çalışmalarındaki kişisel başarısını negatif değerlendirmekte, bu da daha aşırı başarısızlık ve yetersizlik duygularına, özsaygı kaybına hatta depresyona dönüşebilmekte, neticede çalışanlar kendilerini mutsuz ve mesleklerinde doyumsuz hissetmektedirler (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach 1986; Akt. Özdemir, 2009: 7).

Hock (1988; Akt. Babaoğlan, 2006: 22), kişisel başarısızlığın özellikleri olarak depresyonu, düşük morali, insanlardan uzaklaşmayı, azalan verimliliği, baskıyla başa ıkamamayı, başarısızlık hissini ve kendine güvenin zayıflığını saymaktadır.

Maslach ve Leiter (1997: 18; Akt. Sürgevil, 2006)'e göre bir insan kendini yetersiz hissettiği zaman, büyük bir eksiklik duygusu geliştirmekte, hiçbir Şeyle baş edemeyeceğini düşünmekte, sanki tüm dünyanın kendi işleyişini sürdürmek için onun bütün girişimlerine komplo kurduğunu hissetmekte, başardıkları her Şeyi çok anlamsız ve çok kk olarak görmekte, bir farklılık yaratabilmek için kendi yeteneklerine güven duymamakta, dolayısıyla diğer insanların kendilerine duydukları güveni de kaybetmektedir.

Maslach (1978, 1981, 1982), bu üç boyuttan ilk olarak aşırı kronikleşmiş iş talebinin bireyin duygusal kaynaklarını tüketmesi sonucu duygusal tükenmenin gerçekleştiğini; ardından bireyin bir çeşit savunma ya da başa çıkma stratejisi olarak diğerleriyle ilişkisini sınırladığını ve psikolojik olarak diğerlerinden uzaklaştığını, bu Şekliyle duyarsızlaşmanın birey ile iş talebi arasında duygusal bir tampon görevi gördüğünü; son olarak da bireyin daha önceki olumlu tutumlarıyla Őimdiki tutumları arasındaki ayrımı fark ettiğini, bunun sonucunda mesafeli tutumlarının, çalıştığı kuruma ve topluma katkılarını kısıtladığını düşünerek iş ve insan ilişkileri konusunda bir yetersizlik duygusu içine girdiğini, yani işini yapma ve müşterilerine hizmet sunma konusunda kendini yetersiz görmeye başladığını ifade etmiştir (Cordes, Dougherty, 1993: 624; Posig, Kickul, 2003: 4,14; Akt. Sürgevil, 2006: 47).

zabacı vd. (2004: 10), tükenmişliğin öğretmenlik, hukuk, hemşirelik, halkla ilişkiler, sosyal hizmet uzmanlığı gibi yardım hizmeti içeren mesleklerin yeleri için strese sebep olan yaygın bir problem olduğunu, belirli bir zaman içinde oluşan bir durum olmasının yanında duygusal boşalmalar, bireyin kendisine ya da çevresine karşı geliştirdiği olumsuz tavırlarla da kendini gösterebildiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca insanlar arası etkileşim ve iletişimin yoğun yaşandığı öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik konusunun farklı değişkenler açısından sıklıkla ele alındığını; Huberman (1993)'ın araştırmaların, öğretmenlerin %20'sinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu gösterdiğini belirttiğini ifade etmişlerdir.

2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri ve Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Monfries ve Hazel (1995), öğretmenler üzerinde stres oluşturan ve tükenmişlik fenomenini geliştiren etkenleri kişisel (cinsiyet, yaş, deneyim, medeni durum ve eğitim durumu vb.), çevresel (öğrenci sayısı, çalışılan sınıf düzeyi/yaş grubu, okul türü, okulun sosyo-ekonomik düzeyi vb.), yönetsel (çalışma ortamı, kültür, sosyal ve mesleki dayanışma vb.) olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır (Akt. Akman vd. 2010: 808-809)

Konakay (2010: 101); Maslach ve Leiter (1997)'in tükenmişlik konusunda belirttiği altı ana etkiyi iş yükü ve onun yoğunluğu, zaman talepleri ve karmaşıklık; kontrol eksikliği; yetersiz ödül ve sürekli olarak daha azı için daha fazlasını yapmaya eşlik eden hisler; ilişkilerin kişi dışı/duyarsız olduğu ve takım çalışmasının önemsenmediği topluluk hissi; güven, açıklık ve saygının olmadığı adalet yokluğu; çatışan değerler ve her zaman vaaz verilen şeylerin uygulanmaması şeklinde sıralamışlardır.

Maslach ve Jackson (1984, Akt. Babaoğlu, 2006: 22), kişiselden (beklentiler, motivasyonlar ve kişilik), kişiler arasından (müşteri ilişkisi, meslektaşlar, denetçi, aile ve arkadaşlarla olan ilişkiler) örgütsele (iş yükü, bürokrasi, dönüt ve iş baskısı) sıralanan birçok tükenmişlik kaynağının olduğunu, hiçbir kaynağın ise tükenmişliğin tek nedeni olarak belirtilmediğini ifade etmişlerdir.

Birçok araştırma öğretmen stresi ve tükenmişlik nedenlerini genellikle daha çok kişilik faktörleri (örneğin, takıntılık-saplantılık, dayanıklılık), demografik faktörler (örneğin, yaş, cinsiyet), işle bağlantılı faktörler (öğrenci şiddeti, yönetsel duyarsızlık, kalabalık sınıflar, yetersiz maaş, okul kültürü) ve genel toplumsal faktörler (örneğin, yabancılaşma ve narsizmin yaygınlaşması) çerçevesinde araştırmıştır (Friedman, 1991; Gold 1985; Jackson, Schwab ve Schuler (1986); Akt. Babaoğlu, 2006: 23).

Tümkiye (1996: 15), tükenmenin nedenlerinin insanın idealleriyle ilişkili olduğunu; tükenmiş kişinin, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden beklediklerini elde edememesine bağlı olarak bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içinde olduğunu; eğer insanın beklentileri olabileceklerin çok üzerindeyse ve insan kendi kafasındaki bu amaca ulaşmaya çalışmakta ısrarcı oluyorsa huzursuzluk hissedeceğini ve sıkıntı

çekeceğini; yoğun çatışmalar yaşayacağını, bunun ise öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesi şeklinde sonuçlanacağını ifade etmiştir.

Byrne (1991), Friedman (1991), literatürde öğretmenlerde tükenmişliğin olumsuzunun nedenleri arasında cinsiyet, eğitim durumu ve yaş gibi kişisel özellikler ile aşırı iş yükü, katı kurallar, meslektaşlar ve yöneticilerle çatışma, yetersiz kaynaklar, okul yönetiminin öğretmenlerden yüksek düzeyde başarılı olmalarını istemesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine duyulan güven eksikliği, yönetici desteğinin olmaması ve öğretmeni kısıtlayıcı okul kültürü gibi örgütsel özelliklerin sayıldığını ifade etmişlerdir (Akt. Cerit, 2008: 555).

Pines (1986; Akt. Babaoğlu, 2006: 24), kendini işe en çok adayanların daha şiddetli bir biçimde tükenmişliğe eğilimli olduklarını, tükenmişliğin varoluşsal olduğunu, tükenmişliğin insanın hayata bir anlam yükleme gereksiniminde yattığını, yapılan işin bunu mümkün kılmadığında tükenmişliğin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

Tümekaya (1996: 18), tükenmişliğin nedenlerini Gold (1985)'un iş atmosferi, yaş, eğitim, çalışma yılı, iş doyumsuzluğu, işten soğuma; McGuire (1979)'ın zorlayıcı, yıkıcı ve bozucu öğrenciler, yetersiz ücret; Bardo (1979)'nun öğretmenlerin sınıf içindeki kontrolünü kaybettiği inancı; Sparks (1979)'ın öğrencinin olumsuz yönde değişmesi ve toplumun eğitime yönelik tutumu, birlikte karar alma eksikliği iş değiştirme ihtiyacı; Maslach (1976)'ın geniş bir problem yükü olarak bildirdiklerini ifade etmiştir.

Cordes ve Dougherty (1993; Akt. Yıldırım, 2010: 64)'e göre demografik özellikler, kişilik yapısı ve işle ilgili beklentiler tükenmişlik konusundaki bireysel farklılıkları açıklayan değişkenler arasında yer almaktadır.

Izgar (2001: 11), tükenmişliğin birçok sebebinden söz edildiğini, bunların bir kısmının kişisel bir kısmının da çevreden kaynaklandığını; yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, kişilik, performans, kişisel yaşamdaki stresler, mesleki doyum, informal destek, üstlerinden gördüğü destek gibi birçok kişisel özelliğin tükenmişlikle ilgili araştırmalarda karşılaşılan ve tükenmişlikle ilgili görülen özelliklerin başında geldiğini ifade etmiştir.

Mazur ve Lynch (1989), araştırmalarında 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 olduğunu tespit etmişlerdir (Akt. Özdemir, 2009: 40).

Maslach ve Jakson (1985)'a göre bireyin yaşının, cinsiyetinin, işinde çalışma süresinin ve deneyiminin tükenmişlikle ilişkili değişkenler olduğunu belirtirken; Lee ve Ashforth (1993) da bekârlarda evlilere göre, çocuksuzlarda çocuk sahibi olanlara göre, iş deneyimi birkaç yıl olanlarda beş yıl ve daha çok olanlara göre daha yüksek tükenme görüldüğünü ifade etmişlerdir (Akt. Izgar (2001: 11).

Kayabaşı (2008: 196), tükenmişlik sendromuna yol açan nedenleri sosyal desteğin olmaması/yetersizliği, kişilere ulaşamayacağı hedefler konması, fazla iş yükü, çevresindeki kişilerin motivasyonlarının düşük olması, kişinin karakteriyle yaptığı işin uyuşmaması şeklinde sıralamış; genç, bekâr, çocuksuz bireylerde yaşlı, evli ve çocuklu bireylere göre; üniversite mezunlarında üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişliğe rastlandığını ifade etmiştir.

2.2.3.1. Kişisel Faktörler

Sağlam Arı ve Çına Bal (2008: 136), bireysel özelliklerin bireyin sahip olduğu, bazı durumlarda tükenmişliğe zemin hazırlayan veya tükenmişliği artıran, bazı durumlarda da tükenmişliği ve etkilerini azaltan özellikleri ifade ettiğini, tükenmişliği etkileyen bireysel ve sosyal özelliklerin arasında cinsiyet, yaş, eğitim, medeni durum, işte çalışma süresi, sosyal destek, kişilik ve beklentilerin sayıldığını ifade etmişlerdir.

Sürgevil (2006: 51-56), bireysel faktörleri A tipi kişilik yapısında olma, dış kontrol odaklı olma, kendine yeterlilikten yoksun olma, empati yeteneği, beklenti düzeyi ve demografik değişkenler şeklinde incelemiştir.

Chernis tükenmişlikle yaş arasındaki ilişkiye yönelik olarak uzun vadeli araştırmalar yapmış, mesleğe yeni başlayan kişilerde uzun vadede bu ilişkinin olumsuz sonuçlara yol açmadığı sonucuna ulaşmış bunun gerekçesi olarak da bu kişilerin işle-

rini değiştirme imkânının olmamasını göstermiştir (Chernis, 1992: 1-11; Akt. Yılmaz, 2007: 38).

Tümkiye (1996: 19), yaş ile tükenme arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmacının (Anderson ve Iwanicki, 1984; Schwab ve Iwanicki, 1982; Chapman ve Lowther, 1982; Kyriacou, 1987) genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre duygusal açıdan daha tükenmiş olduklarını bildirdiklerini ifade etmiştir.

Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkiye (1996: 19), cinsiyet ile tükenme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında öğrencilere yönelik tutumlarla ilgili olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok olumsuz tutumlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Terborg (1977), kadınlar tarafından tecrübe edilen yüksek düzeylerdeki duygusal tükenmişliğin erkek ve kadınların aynı stresörlere tepki kalıplarındaki farklılıklardan veya iş yerinde karşılaşılan gerçek stresörlerdeki farklılıklardan kaynaklanabileceğini, bunun yanında erkek egemen işlere giren kadınların sıklıkla belirtilene kıyasla geleneksel cinsiyet-rol sosyalleşmesiyle başa çıkmada daha az başarılı olmasının da etkili olabileceğini ifade etmişlerdir (Akt. Konakay, 2010:108).

Freudenberger (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981), A tipi kişilik özelliğini potansiyel bir tükenmişlik olarak tanımlarken; Mazur ve Lynch, (1989) alışmalarında çok fazla yarışmacılık, sabırsızlık gösteren başarı için didinen A tipi kişiliğin tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Iacovides vd. (2003), bireyin işiyle iç içe olmasını (yabancılaşmaya zıt olarak), kontrolü (acizliğe zıt olarak) ve mücadeleye davet isteğini (ilgisizliğe zıt olarak) içeren Kobasa'nın "dayanıklılık" kavramının da tükenmişlikle bağlantılı olan bir diğer kişilik özelliği olduğunu ifade etmiştir (Babaoğlan, 2006: 24).

Gann (1979) ve Heckman (1980)'e göre tükenmişlik riski; düşük özgüven, kararlılığın olmayışı, sınır koyma yeteneksizliği, başkaları tarafından kabul görme ihtiyacı, yüksek sabırsızlık ve düşmanlık gibi belirli kişilik özelliklerine sahip insanlarda daha fazla görölmektedir (Akt. Özdemir, 2009: 39).

Schwab, Jackson, Schuler, (1986), tükenmişlik ve stres üzerinde etkisi olan önemli bir diğer faktörün de kişilik özelliği olduğunu; kişinin stresi yaşamamasının

kişilik donanımları ve elindeki imkanları kullanabilmesine bağlı olduğunu, bu yüzden kişisel özelliklerin stresten korunabilme derecesini de belirlediğini, bunların da kişinin değişimlere uygun olarak kendini programlama yeteneğine bağlı olduğunu, yeni koşulları kabullenmenin değişim şartlarını görmeye gayret etmenin ve esnekliğin problemle başa çıkma konusunda büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Ayrıca kişinin yetmediği, eksikliğini farketmediği durumlarda olayın yarattığından daha yoğun bir stresin ortaya çıktığını; tükenmişlik duygunu yoğun olarak yaşayıp yaşamamanın kişinin hayatını etkileyen olaylar üzerindeki kişisel kontrolüyle de ilişkili olduğunu, çeşitli araştırmacıların otonomi veya kontrol eksikliğinin yapılan işte tükenmişliğe yol açabileceğini belirttiğini dile getirmişlerdir (Akt. Tümkaya, 1996: 15).

Gaines ve Jermier (1983: 581; Akt. Konakay, 2010:110), tükenmişlikle ilgili en önemli etkenlerden birinin de kişinin terfi beklentisi olduğunu, terfi fırsatının duygusal tükenmişliğin hem sıklığı hem de yoğunluğunun en güçlü tahmin edicisi olarak bulgulandığını ifade etmişlerdir.

Edelwich ve Brodsky (1980), dikkatin çoğunun tükenmişliğin durumsal ve iş bağlantılı nedenlerine yöneldiğini ancak buna rağmen bazı kişisel faktörlerin de tükenmişliği etkileyebileceğinin yapılan araştırmalar tarafından ortaya konulduğunu, bunlardan başlıcasının bireyin meslek ve kişisel başarı hakkındaki beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir (Akt. Babaoğlu, 2006: 23).

Cordes ve Douhherty (1993; Akt. Yıldırım, 2010: 65), çalışanların meslekleri, çalıştıkları kurum ve kişisel yeterlilikleri ile ilgili gerçekçi olmayan, dolayısıyla karşılanması güç beklentilerinin de tükenmişliğe katkıda bulunan önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca işlerine çok bağlı olan ve hayatlarının en önemli ilgi alanını çalışmanın oluşturduğu kişilerde yüksek düzeyde tükenmişlik görüldüğünü, bu kişilerin işlerine aşırı önem vermelerinin kendi üzerlerinde baskı yarattığını ve dolayısıyla da tükenmişliğe maruz kalmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir.

Jakson vd. (1982, 630-640; Akt. Konakay, 2010: 110), çalışma hayatına yeni atılmış bir bireyin iki tür beklenti nedeniyle tükenmişlik yaşayabileceğini; bu beklentilerin başarı ve organisasyonel beklentiler olduğunu; başarı beklentilerinin

kişinin hizmet verdiği kişilerle karşılaştığında ulaşmayı umduğu başarıyla ilgili olduğunu, işe yeni başlayan bireyin müşterileri karşısında başarılı olma yönündeki beklentilerinin onu işe yönelik aşırı miktarda duygusal enerji harcamaya sürüklediğini, bunun da genellikle tükenmeyle sonuçlandığını; organizasyonel beklentilerin ise kişinin bir çalışan veya bir profesyonel olarak çalışabileceği meslek ve sistemlerin yapısı hakkındaki beklentileri olduğunu, örneğin örgütün tatmin edici olmayan gerçekleriyle yüz yüze kalan ve bu sistemi değiştirmek için çabalayan kişi için tükenmenin şaşırtıcı bir sonuç olmayacağını ifade etmiştir.

Stevens ve O'Neill (1983; Akt. Yıldırım, 2010: 66) ise genç ve tecrübesiz elemanlarda yaşlı ve tecrübeli elemanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik görülmesinin beklenti düzeylerindeki farklılıktan kaynaklandığını; yeni işe başlayan gençlerin hem kendilerinden hem de örgütten çok şey beklediklerini; bu bireylerin tükenmişlik içine girmesinde işin çekiciliğinin, ödüllerin, amirlerin takdirinin, mesleki gelişim konusundaki yüksek beklentilerin karşılanmamasının ve bu şartların değişebileceğine ilişkin umutların gerçekleşmemesinin etkili olduğunu; yaşın ilerlemesiyle ve tecrübe kazanılmasıyla bireylerin daha gerçekçi olduğunu, hizmet verdikleri kişilerin takdiriyle ve örgütsel kaynaklarla ilgili beklentilerinin azaldığını, dikkatlerini kendi becerilerini geliştirmek gibi başka yönere yönelttiklerini ifade etmişlerdir.

Friedman ve Farber (1992; Akt. Tümkaya, 1996: 19), araştırmalarında öğretmen tükenmişliği açısından önemli bir yordayıcı olan mesleki yetkinliği incelemiş, ilkokulda görev yapan öğretmenlerden elde ettikleri sonuçlara göre mesleki yeterlilik, iş doyumu ve tükenme arasında negatif bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Mearns ve Cain (2003; Akt. Ulutaşdemir, 2012: 30), tükenmişliği etkileyen faktörlerden birinin de kişinin ilişkilerindeki eşitsizlik olduğunu; öğretmenlerin öğrencilerine, arkadaşlarına ve okullarına yaptıkları yatırımın yani verdiklerinin aldıklarından daha fazla olduğunu düşündüklerinde duygusal, psikolojik ve mesleki açıdan problemler yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Cordes ve Douhherty (1993; Akt. Yıldırım, 2010: 68), hizmet verilen kişilerle ilişkilerin niteliğine bağlı olarak meslekler arasında duygusal tükenme farklılıklarının oluşabileceğini; bu farklılıkların ilişkilerin sıklığı ve yoğunluğuna bağlı olduğunu; kişiler arası ilişki sıklığı ve yoğunluğu fazla işlerde yüksek, bu unsurların az olduğu işlerde ise düşük düzeyde duygusal tükenmenin görülebileceğini, sıklık ve yoğunluk unsurlarından birinin yüksek diğerinin düşük olması halinde ise orta düzeyde duygusal tükenmenin ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir.

Leiter (2003: 2; Akt. Budak ve Sürgevil, 2005: 97)'e göre, birey ile iş çevresi arasında yaşanabilecek uyumsuzluk, bireyin işe yönelik sahip olduğu enerjiyi, aidiyet ve yeterlilik duygusunu azaltıcı bir etki ortaya çıkarmakta ve tükenmişliğe neden olmaktadır; bunun aksine var olan uyum ise bireyin işe bağlılığını artırmaktadır.

Konakay (2010: 112), insanların iyi ilişkilere sahip oldukları ortamlarda bulunmaktan mutluluk duyduklarını, kişilerin tükenmişliğe yakalanma riskinin diğer kişilerle iyi ilişkilere sahip olduğunda azalabileceğini, aynı zamanda tükenmişlik duygusu yaşayanların bununla mücadeledeki başarısının yine diğer insanlardan aldığı destekle artabileceğini; çalışma ortamlarındaki anlaşmazlık ve çatışmaların ise sosyal desteği azaltıcı bir etki yapacağını ve bireyin duygusal olarak tükenmesine neden olabileceğini ifade etmiştir.

2.2.3.2. Çevresel Faktörler

Kremer-Hayon ve Kurtz (1985; Akt. Özdemir, 2009: 40), öğretmen tükenmişliğine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri inceledikleri araştırmada çevresel faktörlerin tükenmişlikte en başta gelen unsurlar olduğunu tespit etmişlerdir.

Jackson, Turner ve Brief (1987 Akt. Özdemir, 2009: 40), araştırmalarında iş koşullarının tükenmişlikle ilişkili olduğunu tespit etmişler; örgütsel araştırmacıların da iş koşullarını tükenmişliğin ilk nedenleri arasında saydığını, bireysel özelliklerin daha az öneme sahip olduğunu varsaydıklarını ifade etmişlerdir.

Tükenmişliğe katkıda bulunan örgütsel özelliklerin; öğrenci sayısı, otonomi, rol çatışması, rol belirsizliği, kararlara katılım, öğrenci yaramazlığı, uygun olmayan

iş talepleri, yetersiz yönetici desteği, sosyal destek grupları ile ödül ve ceza yapısı olarak sıralanabileceği ifade edilmektedir (Bensky vd., 1980; Weiskopf, 1980; Schwab vd. 1986; Akt. Tümkaya, 1996: 20).

Jackson ve Schuler (1983), çalışanın tükenmişlik riskini artıran dört örgütsel koşulu örgütsel davranış hakkındaki literatür taramalarından yola çıkarak ödül yoksunluğu (özellikle olumlu dönüt yoksunluğu) kontrol yoksunluğu, belirsizlik ve destek yoksunluğu olarak belirtmişlerdir (Akt. Babaoğlu, 2006: 24).

Tümkaya (1996: 20); Tosi ve Tosi (1970)'nin iş baskısı, rol çatışması ve rol belirsizliği ile öğretmen başarısı arasında olumsuz bir ilişki bulunduğunu; Read (1987)'in öğretmenlerdeki stres ve tükenmenin sebeplerini incelediği araştırmasında tükenmenin en önemli nedenlerinden birinin okulun örgütsel yapısı olduğunu bildirdiğini dile getirmiştir.

Holden (1998; Akt. Babaoğlu, 2006: 25) zararlı iş stresinin nedenlerini; stresle mücadeleyle ilgili formal bir yöntemin olmayışı, tutarsız ve eğitim düzeyi düşük yönetim, tutarsız yönetim iletişimi, zayıf yönetim/meslektaş ilişkileri, strese karşı takınılan faydasız yaklaşım ve tutumlar, yazılı olmayan amaçlar ve belirsiz hedefler, hafife alınma ve takdir edilmeme hissi, çalışana yetersiz danışmanlık, gerçekçi olmayan iş yükleri/zaman çizelgeleri, zayıf zaman yönetimi/organizasyon becerileri şeklinde sıralamıştır.

Türk; Meeks; Türk (1982; Akt. Tümkaya, 1996: 15), tükenmişliğe ve tatminsizliğe yol açan dışsal stresörler arasında iş veya yaşam durumlarından herhangi birinin etkili olabileceğini; öğretimde stres yapıcı etkenlerin organizasyondan kaynaklanan baskı, idari desteğin eksikliği, öğrencinin ilgisizliği, tembelliği veya olumsuz davranışları, bazı meslektaşların olumsuz tutumları, okul aile işbirliğinin eksikliği, iş açısından ilerlemedeki fırsatların azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığını içerdiğini ifade etmişlerdir.

Sylwester (1983; Akt. Babaoğlu, 2006: 24), okulun hem öğrencilerde hem de öğretmenlerdeki stresin temel kaynağı olarak düşünüldüğünü; bürokratik bir örgüt yapısının, yoğun kişiler arası ilişkilerin, zaman-mekan sınırlamalarının, çabanın sürekli değiştirilmesinin stres nedenleri olarak gösterildiğini; birçok öğrencinin okulu

terk etmesinin, birçok öğretmenin tükenmişlik yaşamasının durumun hiçbir kimse için uygun olmadığını yeterli kanıtı olduğunu belirtmiştir.

Tümkaya (1996: 16), çalışanın hizmet verdiği kişilerin sayısının çalışanın etkileşimin niteliğini etkilediğini, bu sayının artması halinde çalışan yönünden aşırı bilişsel ve duyuşsal bir yükün genel sonuç olarak ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Ayrıca bir işte çalışan bireyin çalışma saatlerinin miktarının o kişinin yorgunluk, stres vs. ile ilişkili olduğunu, bu nedenle bir kişinin her gün uzun süreli çalışmasının tükenmişlik yaratabileceğini; çalışanların verdiği hizmetin niteliği bozulduğunda kendilerine bu işin kendileri için uygun olup olmadığı şeklinde sorular sorduğunu, bazen kendileri için küçümseyici sözler kullandıklarını ya da bu iş için gerekli nitelikleri kaybettiklerini düşünmeye başladıklarını; çalışanların sıklıkla ortamsal koşullardan olumsuz yönde etkilendiklerini, kendi problemlerinin sebebi olarak hizmet alanları gördüklerini, bu tepkinin “kurbanın suçlanması” şeklinde adlandırıldığını dile getirmiştir.

Ulutaşdemir (2012: 30); Dorman’ın okul ve sınıf ortamını, iş baskısını, sorumluluğun fazla oluşunu, rol belirsizliğini, rol çatışmasını, öğretmedeki etkililiği, yönetim ve çevreden gelen baskı ve eleştirileri öğretmenlerde görülen tükenmişliğin nedenleri arasında saydığını; Evers vd. (2002)’nin de öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının nedenleri arasında eğitim sisteminde sık sık değişiklikler yapılmasını gösterdiğini, yapılan değişikliklere uyum sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin kendilerini başarısız hissettiğini ve özgüvenlerini yitirdiğini belirttiğini ifade etmiştir. Ayrıca Poghosyan vd. (2009)’nin de tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasında kültürel nedenlerin de rol oynayabileceğini belirttiğini dile getirmiştir.

Cordes ve Dougherty (1993; Akt. Yıldırım, 2010: 66), tükenmişlik düzeyiyle ilgili başlıca değişkenlerin arasında çalışanların hizmet verdikleri kişilerle kurdukları ilişkilerin süresini ve yoğunluğunu, iş görenin karşılamak durumunda olduğu taleplerin birbiriyle uygunluğunu, görev tanımlarının taşıdığı netliği, işi tamamlamak için gereken becerilerin ve sürenin yeterliliğini ve ortamdaki koşulları saymışlardır.

Konakay (2010: 107), insanların yaptıkları işlerin karşılığında mutlaka geribildirim almak istediklerini; yapılan işin karşılığının para, prestij, kariyer ilerlemesi,

güvenlik, övgü gibi maddi ve manevi unsurlardan oluştuğunu, beklentilerin gerçekleşmemesinin ise önemli bir tükenmişlik nedeni olduğunu; çalışanların ödül ve emek dengesini göreceli olarak diğerleriyle karşılaştırarak da değerlendirdiklerini, aşırı ödüllendirmenin veya yetersiz ödüllendirmenin işletmede etkin bir ödüllendirme sisteminin olmadığını bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Maslach ve Jackson (1981)'in işten geri besleme ve duygusal tükenmişlik arasında anlamlı negatif bir korelasyon rapor ettiklerini de belirtmiştir.

Sürgevil (2006: 57-88), örgütsel faktörleri iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet-birlik duygusu-grup olma, adalet, değerler şeklinde incelemiştir.

Çalışma hayatının temel boyutunu oluşturan, çalışanın neyi, ne kadar ve nasıl yaptığıyla ilgili olan iş yükü “belirli bir zamanda belirli bir kalitede yapılması gereken iş miktarı” şeklinde tanımlanmaktadır (Maslach, Leiter; 1997: 38-39; Churchill, 2004: 1; Akt. Sürgevil, 2006: 59).

Maslach ve Leiter (1997: 41; Akt. Sürgevil, 2006: 47), aşırı iş yüküne maruz kalan insanların çoğu zaman yemeklerini bile bilgisayar başında yediklerini, akşam evlerinde bir sonraki günün işini bitirebilmek için çabaladıklarını, bireylerin örgütün daha verimli olması için kendi kişisel zamanlarından fedakârlık ettiklerini, ancak uzun ve yoğun çalışma günlerinin bireyin enerjisini tükettiğini ifade etmişlerdir.

Izgar (2001: 18); Maslach (1982)'in tükenmişlik riskinin yüksek olduğu işlerin ortak noktasının aşırı iş yükü olduğunu belirttiğini; örgütsel tükenmişlik kaynaklarından en yaygın olanının aşırı iş yükü olduğunu; aşırı iş yükünün belirli bir zaman limiti içinde işi bitirme zorunluluğu, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması veya işin standardının yüksek olmasını ifade ettiğini, yetersiz iş yükünün de aynı ölçüde stres yarattığının bilindiğini ifade etmiştir.

Maslach ve Jackson (1984; Akt. Yıldırım, 2010: 67), bireyler bir işi bitirebilmek için gerekli beceri ve yeteneklerden yoksun durumda olduklarını hissettiklerinde nitel yükten; verilen sürede işi tamamlayamayacaklarını algıladıklarında ise nicel yükten söz edilebileceğini; ağır bir yükte karşı karşıya olan kişilerin aileleriyle yeteri kadar beraber olamadığını, dinlenme ve eğlenmeye ayırabildikleri sürelerin kısıtlan-

dığını; zaman baskısı altında çalışmanın ve istenilen faaliyetlere yer verememenin beden ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Glogow (1986), personel yöneticileriyle yaptıkları, kontrol odağının tükenmişlikle ilişkisini inceledikleri bir çalışmada ruh sağlıklarının korunmasıyla ilgili sorumluluğun kendilerine ait olduğunu düşünen iç kontrol odaklıların tükenmişlikten etkilenmediğini, ancak kendilerini koruma görevinin örgüte ait olduğuna inanan dış kontrol odaklılarda ise yüksek düzeyde tükenmişliğin açığa çıkmasının beklendiğini tespit etmiştir (Akt. Konakay, 2010: 110).

Maslach ve Leiter (1997; 12-44), bireylerin işlerinin önemli boyutları üzerinde kontrol sahibi olmadıklarında belirledikleri problemleri çözümü konusunda da yetersiz kaldıklarını; işi üzerinde kontrol sahibi olamayan bireyin herhangi bir şey yapamadığını düşünerek işine olan ilgisini de kaybettiğini; katı politikalar ve sıkı bir kontrol sistemi ile sınırlandırılan bireylerin kendi işleri üzerinde hiçbir iradeleri olmadığını düşündüklerinden tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik boyutlarını yaşamaya açık hale geldiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Sürgevil 2006: 67).

Luthans (1995; Akt. Yıldırım, 2010: 67), çalışanların iş ortamında birbirinden oldukça farklı beklentilerle karşılaştıklarını ve bunları yerine getirmekte güçlük çektiklerini; bu zorlukların bireyin kişiliğine ve değer sistemine aykırı bir iş yapması gerektiğinde birey-rol çatışması; amirleri bir görevin yerine getiriliş tarzıyla ilgili çelişkili talimatlar verdiğinde rol içi çatışma ve üstlenilen birden çok rol birbiriyle çatıştığında roller arası çatışma şeklinde görüldüğünü; diğer taraftan yetersiz eğitim, bozuk iletişim ya da kasıtlı bilgi saklama gibi nedenlerle yapılması gereken işlerin niteliği, yetki ve sorumluluk sınırları, performans değerlendirme ölçütleri konusunda eksik bilgilendirmenin ortaya çıkmasının da rol belirsizliğine neden olduğunu ifade etmiştir.

Yıldırım (2010: 67); Jackson ve Schuler (1983) ile Maslach ve Jackson (1984)'nın iş ortamında karşı karşıya gelinen kişilerle geçirilen sürenin uzamasının, sık sık ve yüz yüze etkileşim kurulmasının, hizmet verilen kişi sayısının artmasının, hizmet verilen kişilerin ağır sorunlarının olmasının tükenmişlik düzeyini artırdığını;

bir diğ er taraftan yöneticilerin de zamanlarının büyük bir bölümünü astlarıyla geçirmek, onların problemlerinin çözümüyle yoğun biçimde ilgilenmek zorunda oldukları için tükenmişlik tehlikesiyle karşı karşıya olduklarını belirttiklerini ifade etmiştir.

Leiter (2003: 9; Akt. Sürgevil 2006: 68)'e göre birey ile iş arasında ödüllendirme açısından uyum, bireyin örgüte yaptığı katkılar karşılığında kendini tatmin olmuş, takdir edilmiş ve ödüllendirilmiş hissetmesini sağlayan bir çalışma ortamını ifade ederken; uyumsuzluk ise bireyin sağladığı katkılarının örgüt tarafından görmezden gelindiğini düşünmesini ifade etmekte; ödüllendirmeden yoksun kalma, ödüllendirme açısından bireyin işi ile uyumsuzluk hissini yaşamasına neden olmaktadır.

Maslach vd. (2001; Akt. Konakay, 2010: 106); birey ile iş arasında adalet açısından uyumun, örgüt farklı bakış açılarına sahip bireylerden oluşsa da çalışanların işle ilgili her türlü önemli kararın açık bir şekilde alındığını hissetmelerini ifade ettiğini; bu uyumun örgütün insanlara duyduğu saygının ve çalışanlarda var olan örgütsel adalet duygusunun bir göstergesi olduğunu; birey ile iş arasında adalet açısından uyumsuzluğun ise çalışanların örgüt için önemli olan kararların güçlü bireyler ve kliklerin çıkarları doğrultusunda alındığını düşünmelerini ifade ettiğini; bir örgütte adalet açısından algılanan uyumsuzluğun tükenmişlik üzerinde iki şekilde etkili olduğunu, bunların adaletsiz bir örgüt algısının duygusal açıdan üzücü ve tüketici bir etki yaratması ve örgüte karşı duyarsızlaşmanın körüklenmesi şeklinde ifade edilebileceğini belirtmişlerdir.

Leiter (2003: 2) ve Churchill (2005: 1), aidiyet-birlik duygusunun, örgütün sosyal çevresinin bir özelliğini ifade ettiğini; bireylerin sosyal destek, işbirliği gibi olumlu kazanımlar sağladıkları gruplara girdiklerini; bireyin iş yerinde diğ er çalışanlarla olumlu bir iletişime veya ilişkiye sahip olmadığını hissetmesi halinde ise uyumsuzluğun ortaya çıktığını ifade etmiştir (Akt. Sürgevil 2006: 73). Leiter ve Churchill, ayrıca değerlerin örgüt ve örgüt üyeleri için önemli olan şeyleri ifade ettiğini; örgütün ve örgüt çalışanlarının sahip olduğu değerlerin birbirleriyle örtüştüğü zaman bütün başarıların paylaşıldığını; farklılıklar olduğunda, örgüt belirlenmiş hedeflerine bağlı kalmadığında ise uyumsuzlukların çıktığını belirtmişlerdir (Akt. Sürgevil 2006: 84).

2.2.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Maslach ve Jackson (1981: 100), bireylerin başlangıçta içsel olarak yaşadıkları tükenmişliğin bazı belirti ve durumlarının bir süre sonra aile ve iş yaşamına da yansıdığını ifade etmişlerdir (Akt. Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008: 141).

Freudenberger ve Richelson (1994; Akt. Tümkiye, 1996: 12), tükenmenin yavaş ve sinsi başladığını, ortaya çıkışı ani olsa da tükenmenin sürekli gelişen bir durum olduğunu; kişinin haftalar, aylar hatta yıllar boyunca belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorladığını, bir gün ortaya çıkan ani bir belirtinin ona tükendiğini gösterdiğini; tükenme durumundan kısa bir süre önce genellikle iş baskısı, aile üyelerinden birinin rahatsızlığı, arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlandığını, bazen ise herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıktığını; tükenmiş kişilerin zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar olduklarını, bu yüzden de çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tükenmişliğin belirtileri ile ilgili farklı gruplandırmalar yapılmıştır. Bunlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Freudenberger (1974; Akt. Babaoğlu, 2006: 25), tükenmişliğin farklı belirtilerle kendini gösterdiğini, bu belirtilerin ve tükenmişlik derecesinin kişiden kişiye değiştiğini; fiziksel belirtilerin kolayca fark edilebileceğini ve bunların bitkinlik, yorgunluk, sürekli atlatılmayan soğuk algınlığı, baş ağrıları, mide rahatsızlıkları, uykusuzluk, nefes darlığı gibi belirtiler olduğunu; davranışsal belirtilerin çabuk sinirlenme, asabiyet tepkileri, çabuk ağlama, bağırma, çılgılık atma, şüphecilik ve paranoya, hap kullanımı, sert, inatçı ve katı tavırlar vb. belirtiler olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca tükenmişlik yaşayan bireylerin isyan eden kurum karşıtı gruplara dahil olmadığını aksine her ne kadar başarısız sonuçlar elde etseler de genelde eve iş götördükleri ya da geç saatlere kadar ofislerinde kaldıklarını, bireydeki tükenmişliğin ilk işaretlerinin daha çok ve daha uzun çalışması ama daha az başarılı oluyor gibi görünmesi olduğunu vurgulamıştır.

Deckard vd. (1994)'nin tükenmişliğin belirtilerini insan işlevlerini dikkate alarak 4 alanda incelediğini ifade eden Izgar (2001: 9), bunların psikolojik-duygusal belirtiler, davranışsal, fiziksel ve ruhsal belirtiler olduğunu söylemiştir:

Psikolojik-Duygusal Belirtiler: Izgar (2001: 9) bu belirtilerin; diğer insanları eleştirme, insanlarla ilgilenmeme, duygusuz bir davranış, düşük kişisel başarı hissi, hayal kırıklığı, sıkılma, depresyon, endişe, umutsuzluk, zayıf konsantrasyon, alınganlık, yabancılaşma ve tek başına kalma duygularını içerdiğini ifade etmiştir.

Davranışsal Belirtiler: Izgar (2001: 9) bu belirtilerin; insanlarla daha az zaman geçirme, yavaşlama ve görev yerinde olmama davranışları sergileme, acı söz, herkese şüpheyle bakma, evde ve iş yerinde konuşmaktan kaçınma, sık sık ağlama ve duygusal patlama davranışlarını içerdiğini söylemiştir.

Fiziksel Belirtiler: Izgar (2001: 9) bu belirtilerin; hızlı kalp atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikayetleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hiper tansiyon, baş ve kas ağrıları vb. durumlarını içerdiğini dile getirmiştir.

Ruhsal Belirtiler: Izgar (2001: 10) bu belirtilerin; kişinin değer yargıları ve inançlarındaki şüpheler, büyük bir değişiklik gerektiğine inanma, cemiyetten çekilme, üstesinden gelinemeyen stres, alkol ve ilaç bağımlılığı, acıma duygusunun kaybı, depresyon, intihar, iş veriminde düşme vb. durumları içerdiğini ifade etmiştir.

Iwanicki (1983; Akt. Tümkaya, 1996: 14), çeşitli derecelerde ele alınan tükenmişliğin her derecede farklı davranışlarla gözlenebileceğinin bildirildiğini, buna göre tükenmişliğin hafif, orta ve şiddetli olmak üzere üç grupta incelenebileceğini ifade etmiş, ortaya çıkan davranışları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Birinci derecede tükenme gösterenler (hafif): Bu kişilerde, alınganlık, bitkinlik, kısa süreli sinirlilik, endişe ve sonuçsuz çabalar görülür.

- b. İkinci derecede tükenme gösterenler (orta): Bu kişilerde de bir öncekiyle aynı belirtiler vardır ancak bu belirtilerin en az iki haftada bir veya daha sık tekrarlandığı görülür.
- c. Üçüncü derecede tükenmişlik gösterenler (şiddetli): Bu kişilerde ise fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar görülür.

Stanley (2004; Akt. Özdemir, 2009: 43), tükenmişlik belirtilerini bedensel ve duygusal belirtiler şeklinde iki grupta toplamış; bedensel belirtileri bedensel yorulma, sık ve uzun süren soğuk algınlıkları, baş ağrıları, uykusuzluk ve kabuslarla dolu uyuma sorunları, ülser, mide-bağırsak hastalıkları, ani kilo kaybı ya da ani kilo artışı, şeker hastalığı, yüksek tansiyon, astım gibi rahatsızlıkların erken yaşta ortaya çıkması, çabuk kırılma, sırt ve boyun ağrıları şeklinde; duygusal belirtileri ise çaresizlik, depresyon, başarısızlık, öfke, engellenme ve umutsuzluk şeklinde sıralamıştır.

Maslach (1981, Tüm kaya, 1996: 14), tükenme gösterenlerin psikolojik olarak içe çekildiklerini, psikolojik geri çekilmenin yüzeysel ilişkilere girme, kişilere ayrılan zamanı kısıtlı olarak uygun olmayan bir biçimde harcama, oyalama ya da yardım alan kişiden uzaklaşma biçiminde görüldüğünü; geri çekilmenin ortaya çıkardığı sonuçların ise düşük performans, görevden kaçma, kuralların arkasına saklanma şeklinde sıralanabileceğini ifade etmiştir.

Calamidos'a göre ise tükenmişlik fiziksel tükenmişlik, entelektüel-zihinsel tükenmişlik, sosyal tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve ruhsal tükenmişlik olmak üzere beş aşamadan oluşmakta; bu beş aşama ise cinsel yetersizlik, dış gıcırdatma, terleme, kazalara yatkın olma, iş hakkında yoğun endişe, kötü niyet taşıyan espriler yapma, alkolizm, kararsızlık, duyarsızlaşma, şüphecilik, işe devamsızlık ve depresyon gibi otuz yakın belirti içermektedir (Dworkin, 1986: 25; Akt. Sürgevil, 2006: 18).

2.2.5. Tükenmişliğin Evreleri

Edelwich ve Brodsky (1980; Akt. Sürgevil, 2006: 26), tükenmişliğin birbirini izleyen ve belirlenebilir aşamalardan geçtiğini ve bir süreç sonunda ortaya çıktığını;

çoğu zaman “tükenmişliğin gelişim süreci” denildiğinde akla gelen bu aşamaları “idealist coşku, durgunluk, engellenme ve apati (duygusuzlaşma)” şeklinde sıralamışlardır.

Fawzy vd. (1991: 119; Akt. Ulutaşdemir, 2012: 18), tükenmenin dört evre ile tanımlandığını, bu evrelerin tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bakış açısı sağladığını, aslında tükenmenin kişinin bir evreden diğerine geçtiği kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgu olduğunu ifade etmiş ve evreleri şu şekilde açıklamıştır:

2.2.5.1. Şevk ve Coşku Evresi

Fawzy vd. (1991: 119) ile Düzyürek ve Ünlüoğlu (1992: 108-112)’na göre bu evrede yüksek bir umutluluk, enerjide artma, gerçekçi olmayan boyutlarda mesleki beklentiler sergilenmekte; kişi mesleğini her şeyin önüne koymaktadır (Akt. Ulutaşdemir, 2012: 19).

2.2.5.2. Durağanlaşma Evresi

Fawzy vd. (1991: 119) ile Düzyürek ve Ünlüoğlu (1992: 108-112)’na göre bu evrede istek ve umutlulukta azalma görülmekte, kişi mesleğini uygularken daha önce umursamadığı veya inkar ettiği bazı noktalardan ve karşılaştığı güçlüklerden rahatsız olmaya başlamaktadır (Akt. Ulutaşdemir, 2012: 19).

2.2.5.3. Engellenme Evresi

Fawzy vd. (1991: 119) ile Düzyürek ve Ünlüoğlu (1992: 108-112)’na göre bu evrede insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlayan kişi insanları, sistemi ve olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu anlamakta, yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşamakta; bunun sonucunda da ya adaptif (uyum sağlayıcı) savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirmekte, ya maladaptif (uyum göstermeyen) savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği iletmemekte ya da durumdan kendini çekmekte veya kaçınmaktadır (Akt. Ulutaşdemir, 2012: 19).

2.2.5.4. Umursamazlık Evresi

Fawzy vd. (1991: 119) ile Düzyürek ve Ünlüoğlu (1992: 108-112)'na göre bu evrede çok derin duygusal kopma veya kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenmekte; kişi mesleğinden zevk almamakta, mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmektedir (Akt. Ulutaşdemir, 2012: 20).

2.2.6. Tükenmişliğin Sonuçları

Freudenberger (1977; Akt. Babaoğlu, 2006: 26), tükenmişliğin kendini adanmış, başarılı personelin dikkatini dağıtan, onları daha az üretken, daha az enerjik ve mesleklerine daha az ilgili yapan toplu bir fenomen olduğunu belirtmiştir.

Cordes ve Dougherty (1993; Akt. Yıldırım, 2010: 69), tükenmişliğin yarattığı olumsuz nitelikli bireysel ve örgütsel sonuçların fiziksel ve duygusal olarak kişilerarası ilişkilerde, tutumlarda ve davranışsal alanlarda yaşandığını ifade etmişlerdir.

2.2.6.1. Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları

Freudenberger ve Richelson (1981; Akt. Gezer, 2008: 42), tükenmişliğin en önemli sonuçlarından birinin bireyin enerjisindeki azalma olduğunu, bireyin enerjisinin eskiye oranla fark edilebilir şekilde azalmasının bir şeylerin ters gittiğinin habercisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Jackson ve Maslach (1986, 1985; Akt. Tümkaya, 1996: 21), bu alanda yapılan çalışmaların tükenme yaşayan kişilerin işten ayrılmayı arzulayan, hastalıklı, alkol ve ilaç almayı artıran, aile ve evlilik çatışmaları yaşayan kişiler olarak kabul edildiklerini gösterdiğini dile getirmiştir.

Izgar (2001: 21), tükenmişlik sendromunu yaşayan kişilerin sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla içki, sigara, uyuşturucu, sakinleştirici kullandığını, zamanla bu maddelere bağımlı hale geldiğini; işe devamsızlığın, işten ayrılmanın, performans

miktarı ve kalitesindeki düşüşün ise tükenmişliğin örgüt ortamındaki zararlı sonuçları arasında sayılabileceğini ifade etmiştir.

Maslach (2003; Akt. Gezer, 2008: 42), tükenmişlik yaşayanların duygusal yorgunluğun yanında fiziksel yorgunluk da yaşadıklarını; yaşanan yoğun gerginliklerin sonucunda uykusuzluk, grip ve soğuk algınlığı, baş ağrıları, ülser, mide rahatsızlıkları, boyun ve sırt ağrıları gibi problemlerle karşı karşıya kaldıklarını, bunlarla baş edebilmek için de ağrı kesici, sakinleştirici ve uyku ilaçlarına, uyuşturucuya ve alkole yönelebileceklerini belirtmiştir.

Hock (1988, Akt. Tümkaya, 1996: 21), fiziksel yetersizlik ile umutsuzluk ve yardımsızlık duygularını içeren duygusal tükenmenin iş, yaşam ve diğer kişilere yönelik negatif tutumlarla karakterize bir biçimde ortaya çıktığını; fiziksel yetersizliklerin hastalık, başağrısı, mide bulantısı, sırt ağrıları, sıklıkla ortaya çıkan grip, yorgunluk ve uyku düzensizlikleri olarak ortaya çıktığını; fiziksel problemlerin depresyonla birleşerek duygusal ve mental tükenmeye de yol açtığını ifade etmiştir.

Cherniss (1980; Akt. Yıldırım, 2010: 69), tükenmişliğe maruz kalan bireylerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sorunların; depresyon, kaygı, çaresizlik, özsaygının azalması, alınganlık gibi de duygusal sorunların sıklıkla görüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca tükenmişliğin meslektaşlarla, hizmet verilen kişilerle, arkadaşlarla ve aile bireyleriyle ilişkileri de etkilediğini; tükenmişlik düzeyinin arttıkça içe kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimlerinin de arttığını, iş ortamından uzaklaşmak için yemek ve dinlenme aralarının uzatıldığını; mesleki rolüyle ailedeki rolü arasında ayırım yapmakta güçlük çeken çalışanların aile bireyelerine müşteriler gibi davrandıklarını, bunun sonucunda da hem iş hem de aile çevresinde ilişkilerin bozulduğunu dile getirmiştir.

Tükenmişlik özel hayatı da çöküntüye uğratmakta, işten de kaynaklansa duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın etkileri tükenmişlik yaşayan kişinin ailesi ve arkadaşları tarafından güçlü bir şekilde hissedilmekte; duygusal yorgunluk yaşayan kişi evine de gergin, rahatsız ve fiziksel olarak yorgun gelmekte; evde geçirdiği zamanın büyük kısmını işi ile ilgili şikayetleri anlatmakla geçirmekte, bunun

sonucunda ailesinin bireyden beklediği zaman ve ilgi azalmakta, aile üyeleri kendilerini kırılmış, yalnız ve ihmal edilmiş hissetmektedirler (Maslach, Zimbardo, 1982, 81-82; Akt. Sürgevil, 2006: 93).

Konakay (2010: 133), tükenmişliğin sebep olduğu bir diğer sorunun da dikkat dağınıklığı olduğunu; çalışanların işlerine odaklanamamalarının işin kalitesini düşürdüğünü, bitiş zamanını uzattığını, çalışma hayatında istenmeyen kaza ve yaralanmaların oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca tükenmişliğin tek başına onu yaşayana zarar getiren bir olgu olmadığını aynı zamanda bireyin etrafındaki her şeyi ve herkesi yıkıma uğratabilen bir olgu olduğunu dile getirmiştir.

Aksu ve Baysal (2005: 9)'a göre tükenmişlik, verilen hizmetin hem niteliğinde hem niceliğinde bozulmalara yol açabilmekte hem de hizmet veren kişileri fiziksel ve davranışsal açıdan oldukça olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2.2.6.2. Tükenmişliğin Örgütsel Sonuçları

Maslach (2003; Akt. Gezer, 2008: 43), tükenmişliğin en görünür etkilerinden birisinin bireylerin iş performanslarındaki değişim olduğunu; tükenmiş kişilerin temel olarak daha kötü iş yaptıklarını; motivasyonları azalmış ve kendilerini engellenmiş hisseden bu kişilerin yaptıkları işleri umursamadıklarını; daha yaratıcı ve daha başarılı olmak gibi bir kaygılarının olmadığını, sonuçlarla ilgilenmediklerini; tüm benliklerini işlerine vermek yerine daha az çaba gösterdiklerini hatta çoğu zaman herhangi bir çaba göstermediklerini ifade etmiştir.

Izgar (2001: 23); Maslach (1982) ve Goppelt (1978) gibi araştırmacıların tükenmişliğin en çok kendini kişinin iş başarısındaki düşüş şeklinde gösterdiğini, bu düşüşün daha ziyade kişinin niteliğinde ve kalitesinde meydana geldiğini, bunun sonucunda da motivasyonun düştüğünü, sinirliliğin arttığını, itici davranışların ortaya çıktığını, isabetli karar veremediklerini ancak bundan da fazla etkilenmediklerini, kendilerini yenileme ihtiyacı duymadıklarını, tutucu ve statükocu olduklarını söylemiştir. Ayrıca hizmet sunan kişilerin karşısındaki kişileri bir nesne gibi görmeye başladıklarında onlara gösterecekleri ilgide de değişiklikler olacağını, sadece sunulan hizmetin kötüleşmeyeceğini aynı zamanda hizmeti sunan kişinin

karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını daha az dikkate alacağını, dolayısıyla da düşüncesiz, saygısız, kaba ve umursamaz bir tavırla hizmeti sürdüreceğini dile getirmiştir.

Maslach vd. (2001; Akt. Gezer, 2008: 43), tükenmişliğin bireyin mesleki başarısının azalması sonucunu ortaya çıkaracağını; bireyin başarısındaki düşüşün örgütün başarısını da önemli ölçüde etkileyeceğini; tükenmiş çalışanlara sahip bir örgütün çevredeki değişimlere uyum sağlamak için kendi yapı ve süreçlerindeki değişiklikleri kolaylıkla gerçekleştiremeyeceğini; tükenmişliğin yaratıcılığı engellediğini ve bireyin müşterileriyle, meslektaşlarıyla verimli bir şekilde çalışma kapasitesini düşürdüğünü dile getirmiştir. Ayrıca tükenmişliğin bir diğer olumsuz etkisinin hizmet sunulan insanlara yetersiz ilgi gösterilmesi olduğunu; tükenmiş kişinin etkileşim süreci içinde fiziksel olarak orada olduğunu ancak diğer kişi orada değilmiş gibi davrandığını, daha az göz teması kurduğunu, sorulan sorulara isteksizce cevap verdiğini, el sıkma gibi fiziksel temaslardan uzak durduğunu; psikolojik olarak uzak durmanın zamanla fiziksel olarak da işten uzak durmaya dönüşebileceğini, işe gelmeme ve hastalık iznini kullanma davranışlarına sıklıkla rastlanılabileceğini belirtmiştir.

Pınter vd. (1991; Akt. Izgar, 2001: 28), zihin yorgunluğunun sıkıntıya, sıkıntının da konuya karşı ilgi eksikliğine neden olduğunu; aşırı yorgunluğun sinir bitkinliği ya da zihin durması denen duruma yol açtığını, bu durumdaki kişinin yoğun bir kaygı yaşadığını, sağlıklı düşünemediğini, işinden zevk alamaz hale geldiğini ifade etmiştir.

Freudenberger (1977) tükenmişliğin bulaşıcı bir hastalık gibi diğerlerini de etkilediğini ifade etmiş; Coyne (1976) da herhangi bir kurumda hoşnut olmayan ve depresif kişiler başgösterdiği zaman diğer çalışanların da hoşnutsuz ve anksiyeteli olduğunu dile getirmiştir (Akt. Tümkaya, 1996: 22).

Izgar (2001: 28), genellikle yüksek düzeyde tükenmenin kişinin amacına ulaşmasını engellediğini; erişilmek istenen amaca ulaşamamanın sonucunda ortaya çıkan ruhsal durumların kişilerarası anlaşmazlıklara yol açtığını; bunun sonucunda iş yerinde çalışma ahenginin bozulduğunu, çatışmaların ortaya çıktığını, psikolojik tatminsizliğin oluştuğunu; psikolojik tatminsizliğe uğrayan bir kişinin de davranış

bozukluğu içine gireceğini; psikolojik tatminsizlik yaşayan kişinin davranışları içinde dedikodu yapmak, arkadan olumsuz sözler sarf etmek, başkalarıyla alay etmek, beğenmemek, hep geçmişe dönmek, saldırganlık vb. davranışların sayılabileceğini ifade etmiştir.

2.2.7.Tükenmişlikle Mücadele Yöntemleri

Swent (1983) stresle baş etmek için en fazla zihinsel ve kişiler arası becerilerin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini vurgularken Swent ve Gmelch (1977) ise hem yönetsel hazırlık hem de mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamışlardır (Akt. Babaoğlu, 2006: 35).

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) ise tükenmişliği önlemek için; 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 gibi işte tükenmişlikle baş etme tekniklerini önermişlerdir (Akt. Özdemir, 2009: 50).

Gmelch (1988), araştırmasında stresle başa çıkma yöntem ve tekniklerini (1) sosyal teknikler: sosyal destekleme aktiviteleri, arkadaş veya aileyle öğle yemeği yeme, konuşma vb. (2) fiziksel teknikler: sandalla, gemiyle dolaşma, balık tutma, takım sporlarıyla uğraşma, koşma, yürüme vb. (3) zihinsel teknikler: çalışma, konferanslar ve kültürel etkinliklere katılma vb. (4) eğlence teknikleri: TV izleme, dışarıda akşam yemeği yeme, tatil yapma vb. (5) kişisel teknikler: müzik dinleme, bahçeyle ilgilenme, hayvanlara bakma, pul koleksiyonu yapma, ev işleriyle uğraşma, hobiler edinme vb. (6) yönetsel teknikler: kariyerini yükseltmeye çalışma, işinde daha iyi olmaya çalışma, belirli bir hedefe yönelik olarak çalışma vb. (7) tutumsal teknikler: umutlu olma, ağlama, gülme, kabul etme vb. şeklinde yedi grupta tanımlamıştır (Akt. Tümkaya, 1996: 23-24)

Lee ve Ashforth (1991; Akt. Yıldırım: 2010: 71)'a göre tükenmişlikle mücadele iki yönlü bir yaklaşımla ele alınmalı, bir taraftan işle ilgili stres yapıcıları makro düzeyde ortaya çıkaran etkenleri ele alacak örgütsel değişim ve gelişim stratejilerine

ağırlık verilirken, diğer taraftan da bireyle ilgili algısal ve yaşantısal düzeydeki gerginliği giderecek sosyal, bilişsel ve bedensel stratejilere ağırlık verilmelidir.

Maslach ve Leiter (1997: 82; Akt. Sürgevil (2006: 136), değişimin zaman aldığına, problem tükenmişlik gibi kronik ve uzun vadeli bir olgu ise bunun kaçınılmaz olduğuna, bu nedenle tükenmişlikle mücadelede herhangi bir ilerleme kaydedilene kadar kararlı, inatçı ve sabırlı olunmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

2.2.7.1. Tükenmişlikle Mücadelede Kişisel Yöntemler

Glogow (1986), tükenmişlikle ilgili bireysel düzeyde mücadelede, işle ilgili gerçekçi beklenti ve hedeflerin geliştirilmesi, atılganlık eğitimi, kişisel gelişme ve danışmanlık gruplarına katılma, zaman yönetimi, hobi edinme, tatile çıkma, meditasyon, gevşeme eğitimi, jimnastik, monotonluğu azaltma ve iş değişikliğinin önerildiğini ifade etmiştir (Akt. Izgar, 2001: 43).

Gmelch (1983; Akt. Babaoğlu, 2006: 33)'e göre, tükenmişliği önlemek için kişilerin insanlarla iletişim kurmaya ara vermeleri, mesleğinin ne tür strese yol açtığı konusunda bilinçlenmeleri, sorunlarını nasıl çözebilecekleri konusunda düşüncelerine yardımcı olunması, bazı konularda hayır diyebilmeleri, sorumluluğun devredilmesi, büyük işlerin küçük parçalara bölünmesi önemlidir.

Sağlam Arı ve Çına Bal, (2008: 142-143), tükenmişliği önlemede bireylere de kimi görevlerin düştüğünü, tükenmişliğin ne olduğunun ve belirtilerinin bilinmesinin kişinin kendi üzerinde yaşadığı durumu erken tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacağını; bireylerin işle ilgili gerçekçi hedef ve beklentiler geliştirmesi gerektiğini, bir kurum ya da bir işe başlamadan önce bireyin yaptığı işin zorluklarını ve risklerini bilmesi durumunda karşılaşılabileceği sorunları önceden görerek önlem almasının mümkün olacağını ifade etmişlerdir.

Maslach (1986; Akt. Özdemir, 2009: 45); iş taleplerine, daha çok çalışmak yani aynı şeyleri önceki gibi fakat daha hızlı yapmak şeklinde genel bir yanıt verildiğini oysa daha çok çalışmanın iş yükünü ve tükenmişlik riskini artırabileceğini, bu yüzden tavsiyelerin “daha ustaca çalış” yönünde verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Maslach (1981; Akt. Tümkaya, 1996: 26)'a göre bazı durumlarda güvenilir bir kimse stres altındaki kişiye iyi bir kaynak olabilmekte, bireyi olumsuz ortamdan çekerek ona rahatlık ve duygusal destek vererek stresin doğrudan azalmasını sağlayabilmekte, bireye durum için yeni bir bakış açısı getirerek ve onu bilgilendirerek de yardımcı olabilmekte, özetle akranlar kişinin hizmet verdiği kişilerde sıklıkla bulamadığı pozitif geribildirimler vererek stresi azaltmada etkili olabilmektedirler.

Anderson ve Iwanicki'ye göre, tükenmişliğin üstesinden gelmek için bireyin büyük miktarda strese yol ačan problemi tanınması ve görevle ilgili en azından bir řeyi değiştirerek durumunu düzeltmeye çalışması, üzerinde stres yaratan konulara yoğunlaşması gerekir (Akt. Ulutařdemir, 2012: 31).

Sürgevil (2006: 99), Maslach (1982: 90-107)'ı kaynak göstererek tükenmişlikle mücadelede bireysel teknikleri; kendini tanıma, gerçekçi hedefler belirleme, işin yapılış tarzını değiştirme, psikolojik geri çekilme, işe ara verme, kendi kendine diyalog kurma/iç konuşma, olumlu yanları görme, sorunları içselleştirme, zaman yönetimi, stres yönetimi, solunum kontrolü, dinlenme ve gevşeme, doğru beslenme, egzersiz ve uyku, mizah duygusu ve gülme, iş değiştirme şeklinde sıralamıştır.

Watts (1990: 14; Akt. Izgar, 2001: 44), çalışanları gerçekteşebilir hedeflere yönlendirmenin tükenmişliği önlemede önemli faktörlerden biri sayıldığını, ancak her zaman çalışanların yeteneklerini gerçekçi performans hedefleri ile eşleştirmenin kolay olmadığını, bu alandaki araştırmaların insanların hedeflerini kendileri belirledikleri zaman daha hırslı ve daha başarılı olduklarını belirttiklerini ifade etmiştir.

Maslach (1986; Akt. Babaoğlan, 2006: 29), kişiler iş beklentilerini soyut fazlaca yüksek ideallerden daha somut ve başarılabilir hedefler yönünde değiştirebildikleri, asıl ve önemli idealleri için basamak oluşturan anlamlı hedefler geliştirebildikleri takdirde onların başarı ve öz değer duygusuna sahip olacaklarını dile getirmiştir.

Izgar (2001: 45), A tipi kişilik özelliklerine sahip kişilerin tükenmişliğe daha yatkın olması nedeniyle iče dönük, utangaç, çekingen, yalnız başına çalışmaktan

hoşlanan A tipi kişilikten, dışa dönük, atılgan, başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanan B tipi kişiliğe geçmeye çalışmanın; yorgunluktan kaçınmanın, işe ara vermenin, dinlenmek için zaman ayırmanın, meditasyon ve gevşeme tekniklerini uygulamanın tükenmişlikle mücadelede uygulanabilecek teknikler arasında olduğunu ifade etmiştir.

Maslach (1986; Akt. Özdemir, 2009: 45), genelde dinlenme aralarının görevleri yetiştirmek, birkaç insanı daha araya sıkıştırmak ve daha fazla çalışmak için kullanıldığını, fakat dinlenme aralarının kişinin daha fazla insan ve sorunla karşı karşıya gelmeden önce gevşemesine, rahatlamasına ve enerji depolamasına fırsat verdiğini, ayrıca bu araların daha sonra pişman olunabilecek şeyleri söylemeden veya yapmadan önce öfkeyi boşalmayı sağlayan güvenlik sibobu olarak işlev gördüğünü; dinlenme aralarını etkili kullanmanın daha ustaca çalışmanın ve tükenmişliği yenmenin bir diğer boyutu olduğunu ifade etmiştir.

Bütün çabalara rağmen işle ilgili durumun değişmeyebileceğini, aynı işi sürdürmenin kişinin daha çok tükenmesine neden olabileceğini ifade eden Glogow (1986; Akt. Izgar, 2001: 46), bu durumda monotonluğu azaltmanın ve iş değiştirmenin tükenmişlikle mücadelede bir yöntem olarak önerildiğini belirtmiştir.

Freudenberger (1974), örgütlenme açısından iş bölümünde mümkünse bireylere seçim imkanı tanıyarak sevecekleri işleri yapmalarının sağlanabileceğini, kişilerin işi seçmemeleri halinde yöneticilerin bu işi çalışanların kişilik özelliklerine, ortamlarına ve şartlarına uygun olarak koordine etmelerinin uygun olacağını, bunların yanı sıra çalışma ortamlarını zaman zaman değiştirmenin, küçük grup toplantıları yapmanın, potansiyellerini ortaya koyabilecekleri ortamları sağlamanın ve onları cesaretlendirmenin önemli olduğunu ifade etmiştir (Akt. Babaoğlu, 2006: 35).

Iacovides vd. (2003), tükenmişliği engellemenin zor olduğunu, takım çalışmasını vurgulamak ve çalışan kişinin işten doyum aldığını hissetmesi için gerekli olan olumlu psikolojik dönütü sağlamak gerektiğini, bireyin işe karşı ilgisini korumak için konumunu ve görevlerini değiştirmenin önemli olduğunu fakat bu değişimin çok sık olmamasına dikkat edilmesi ve kişinin niteliklerine saygı gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Özdemir, 2009: 44)

Sürgevil (2006: 100), işe özgü hep aynı biçimde yapılan işlerin daha farklı yöntemlerle ya da farklı zamanlarda yapılmasının tükenmişlikle mücadelede önemli olduğunu; bireyin işiyle veya özel yaşamıyla ilgili istediği her şeyi değiştirebilmesinin çoğu zaman mümkün olmadığını, ancak bazen ufak sayılabilecek şeylerin değiştirilmesinin bile psikolojik bir rahatlama sağlayacağını ifade etmiştir.

Izgar, 2001: 46); zaman zaman verilen izinlerin ve dinlenme sürelerinin, çalışanların entropiden kurtulmalarını ve dinlenerek negatif entropi toplamalarını amaçlayan hizmet içi eğitim kurslarının çalışanların iş stresini azaltmak için bir çözüm olarak düşünülebileceğini; bu tür dinlenme yöntemlerinin duygusal yönden bir nefes alma imkânı sağladığını ifade etmiştir.

Sürgevil (2006: 102), çalışma hayatı içinde günlük molaların etkin bir şekilde değerlendirilmesi kadar yıllık izinlerin de dinlenme aktiviteleriyle geçirilmesinin önemli olduğunu, bireyin tükenmişlikle karşı karşıya kaldığında izin kullanma talebinde bulunabileceğini, izin kullanmanın bir anlamda yenilenme olarak düşünülerek etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir.

Maslach (1986; Akt. Özdemir, 2009: 46)'a göre, kişiler kendi sınırlarını bilirlerse, yeteneklerinin gerçekçi değerlendirmesini yaparlarsa, kendilerini tanırlarsa, yani güçlü yanlarını, zayıflıklarını, hislerini vb. yönlerini bilirlerse "hayır" demeleri, nefes almaları, başkalarından yardım istemeleri ve meslek değiştirmeleri gereken zamanı anlayabilirler.

Izgar (2001: 46); kendini tanımanın, ihtiyaçlarının farkında olmanın tükenmişlikle mücadelede oldukça önemli olduğunu, stresle başedebilmek için karşıt dengeleyici stratejilere ihtiyaç duyduklarının farkına varan insanların kendi içlerindeki hislere kulak verdiklerini, ne hissettiğini ve niye hissettiğini bilmenin mücadelede ilk adım olduğunu vurgulamıştır.

Dunn (2004; Akt. Babaoğlu, 2006: 36), dayanma gücünün iniş çıkışları, dışlamaları, kayıpları, hayal kırıklıklarını değiştirmek ve geri kazanabilmek demek olduğunu; dayanma gücünün tükenmişliği engelleyebileceğini, dayanma gücü olan insanların nasıl başlayacaklarını, nasıl duracaklarını, bir grupta nasıl yalnız çalışılacağını bildiklerini; eğer bireyin sadece bir ruh hali varsa yalnızca bir stili,

çevresindekilerle anlaşabilmek için bir tek yolu varsa onun makinenin aynı parçasını tekrar tekrar kullanmaya benzediğini, sık kullanmanın yıpranmaya neden olacağını, oysa tüm parçaların kullanılmasının tek bir parçanın kullanımından kaynaklanan yıpranmayı önleyeceğinden makinenin ömrünü büyük oranda uzatacağını; duygusal zekayla çalışmanın tüm donanımın kullanılmasını olanaklı kılacağı için tükenmişliği engelleyici bir işlev göreceğini ifade etmiştir.

Maslow (1954: 5: Akt. Izgar, 2001: 48), kişinin kendini gerçekleştirmesinin nihai bir amaç olduğunu, insanoğlunun amaçlı ve devamlı çaba gösteren bir varlık olduğunu, insanın toplum içinde kişi olarak varlık ve bütünlüğünü, yaratıcılığını, amaç ve çabasını ifade eden bir ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Izgar (2001, 50) ise bireyin kendini gerçekleştirme sürecine girebilmesinde hayatın başlangıç yıllarından başlayarak aile, okul, iş yeri gibi kurumların büyük bir etken olarak kabul edildiğini; kendini gerçekleştiremeyen insanın psikolojik olarak sağlığını kaybetme tehlikesi ile doğal olarak tükenme riski ile karşı karşıya kalacağını, bu nedenle kendini gerçekleştirmenin tükenmişlik ile başaçıkma önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

İçgörü geliştirmenin kişinin kendini gerçekçi bir şekilde tanıyıp anlaması ve kabul etmesine, yeni bir benlik geliştirmesine ya da kişiliğinin eksik tarafını tamamlamasına, geliştirmesine imkân tanıdığını söyleyen Izgar (2001: 50), böylece kişinin kendisiyle ve problemleriyle ilgili uygun kararları alabileceğini, gerekli işlemleri daha etkili bir şekilde planlayabileceğini dile getirmiş; içgörü geliştirmenin tükenmişliği önleyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Balcıoğlu vd. (2008: 103); Maslach ve Jackson (1981)'ı kaynak göstererek tükenmişlik sendromunu önlemek ve bununla başaçıkma için bireysel düzeyde, kişinin işin başında yaptığı işin zorluklarını, risklerini ve tükenmenin belirtilerini iyi öğrenmesini; mümkün olduğu kadar iyi performans gösterebileceği bir bölümde çalışmasını; sorumluluklarının sınırını bilerek gereksiz, kaldıramayacağı yüklerin altına girmekten kendini korumasını; gerektiğinde yardım alma konusunda bilinçlendirilmesini; çalışma ortamından zaman zaman uzaklaşmasını, değişik zihinsel ve fiziksel aktiviteler ve hobilere zaman ayırmasını; tatil ve dinlenme imkanlarını mutlaka kullanmasını; aynı yerde çalışanlarla iş dışı zamanlarda birlikte

vakit geçirecek fırsatları yakalayıp birliktelik ruhunu oluşturmaya gayret göstermesini önermiştir.

Sürgevil (2006: 104), iş gereği karşılaşılacak insanların sorunlarını içselleştirmelerinin, bir anlamda onları kendi sorunlarıymış gibi algılamalarının yoğun bir duygusal yorgunluk yarattığını, bu yönde duygusal hassasiyete sahip insanlara yaptıkları işe daha profesyonelce yaklaşımları ve sorunları dinledikten sonra yapılabilecek ne varsa onu yapıp o sorun hakkında daha fazla düşünmemelerinin önerilebileceğini ifade etmiştir.

Klarreich (1993: 169), mizah duygusunun ve beraberinde gülmenin bireyin kafa yapısında değişikliklere gidebilmesine, belirli zamanlarda ciddiyetine sınır koyabilmesine ve olumsuz durumların bireyi esir almasına engel olduğunu dile getirmiştir (Akt. Sürgevil, 2006: 118).

2.2.7.2. Tükenmişlikle Mücadelede Örgütsel Yöntemler

Rogers (1984; Akt. Izgar, 2001: 29), yöneticilerin tükenmişlik belirtilerini hafifletmek için; işin yoğunlaştığı dönemlerde yardımcı personel ve ek donanım sağlamak, serberst karar verme ve karara katılma imkânlarını artırmak, başarıları takdir etmek, ödül dağıtımını gözden geçirmek, kişisel dinlenme ve gelişme için tanınan süreleri artırmak, üst yönetimin desteğini sağlamak, kişiler arası ilişkilerin biçimini değiştirmek, iletişim miktarını azaltıp kalitesini yükseltmek, iş gerektirdiği sorumluluk miktarını yeniden ayarlamak ve kişileri yeni görevlere atamak gibi çeşitli yönetsel tedbirleri alabileceklerini ifade etmiştir.

Maslach (1986) sosyal desteğin insanların birbirlerine çeşitli yönlerden yardım ve rahatlık sağlamasına dayanan ilişkileri kastettiğini, kişiyi önemseyen ve kişiye yardımcı olabilen ya da olmak isteyen insanlar olduğu zaman kişinin stresle daha etkili bir biçimde başa çıkabildiğini, diğer insanların 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) sağlayabileceklerini ifade etmiştir (Akt. Babaoğlu, 2006: 31).

Dworkin vd. (2003; Akt. Ulutaşdemir, 2012: 32), öğretmenlerin tükenmişlikten kurtulmaları için yönetimin çeşitli önlemler almasının şart olduğunu; yöneticilerin otoriter ve baskıcı davranmadığı, bilgi alışverişine imkân tanındığı, okulla ilgili konularda öğretmenlerin de kararlara katılımının sağlandığı, eğitim ve öğretimde öğrencinin merkeze alındığı, ailelerin eğitime her konuda destek verdiği demokratik bir okul haline var olan yapının getirilmesinin bunların başında geldiğini ifade etmiştir.

Tümkaya (1996: 27), tükenmişliğin ilk belirtilerini daha fazla para vererek yatıştırma düşüncesinin çoğu insan tarafından kabul edildiğini, şikayetlerin tümü ekonomikse bunun iyi bir yol olacağını ancak her zaman için yalnızca ücreti artırmanın tükenmişliği ortadan kaldırmayacağını belirtmiştir.

Maslach (1986; Akt. Özdemir, 2009: 47), bazı durumlarda insanların mesleki yardım isteyerek tükenmişlikle mücadele edebileceklerini ve bu tedavi stratejisinin örgütsel politikalardan etkilenebileceğini; örgütlerin bunu personel için psikolojik hizmetler sağlayarak ya da çalışanların psikolojik tedavileri için sağlık sigortası öne sürerek teşvik edebileceklerini ancak bir çalışanın danışma veya terapi isteme kararının gizli olmasının önemli olduğunu, ayrıca personelin tedavi aldığı kurum personeli tarafından bilinmesi halinde var olan hizmetlerin yararlı olmayacağını kesin olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen tükenmişliğinin sendrom gelişmeden tanımlanması ve yok edilmesinin oluştuktan sonra tedavi edilmesinden daha iyi olduğunu ifade eden Wood ve MacCarty (2002), bunu gerçekleştirmek için ilk aşaması tükenmişliğe neden olan koşulları ortadan kaldırmayı kapsayan, ikinci aşamasında belirtilerin erken teşhisi ve tedavisi üzerinde yoğunlaşan, son aşamada ise, tükenen öğretmenin işe devam etmeyi isteyip istemediğine karar vermesinin gerekliliği belirtilen üç aşamalı bir strateji önermektedir (Akt. Ulutaşdemir, 2012: 31).

Sürgevil (2006: 119), tükenmişlikle mücadelede örgütsel teknikleri personel seçimi, yönetim ve örgüt geliştirme, personeli güçlendirme, katımlı yönetim, iş zenginleştirme, kariyer danışmanlığı, çalışılan çevre koşullarının iyileştirilmesi, çalışmaların yönetimi, sosyal destek, performans değerlendirme ve eğitim programları şeklinde sıralamıştır.

Sürgevil (2006: 120), özellikle insanlarla yoğun ilişkiler gerektiren mesleklerde çalışacak personelin seçiminde diğerlerine göre biraz daha dikkatli olunmasının bireylerin ileride karşılaşılabileceği psikolojik problemlerin yaşanması riskinin ve bireysel olumsuzlukların örgüte yansımalarının önüne geçilebilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Cherniss ve Dantzig (1986; Akt. Özdemir, 2009: 46), örgütlerin stresi birçok yolla azaltabileceğini, başa çıkmayı kolaylaştırabileceğini, sürekli eğitim ve hizmet için eğitim programlarına destek sağlayabileceğini, bazı örgütlerin sosyal destek programlarına, bireysel tükenmişlik kontrollerine ve personelleri için danışmanlığa sponsor olduklarını dile getirmişlerdir.

Izgar (2001: 30-31), bir ülkede yönetim düzeyinin o ülkedeki kamu personelinin yeterliğine bağlı olduğunu; yönetimde personel yeterliğinin her şeyden önce eğitimle sağlanacağını; okul yöneticilerinde görülen ortak aksaklık ve eksikliklerin arasında önceki uygulamalara aşırı bağlılık, karşılaştığı insanlara karşı aşırı duyarsızlık, halkla ilişkilerinde olumsuzluk, işleri savsaklama, sorumluluktan kaçma, kararsızlık gibi olumsuz davranışların sayılabileceğini, bu anlayışların bir kısmının bilgi ve anlayış eksikliğinden kaynaklandığını; bunların da bir kısmının hizmet içi eğitim uygulamalarıyla düzeltilebileceğini ifade etmiştir.

Transon (1967: 172), eğitim ve yükselme olanaklarını planlı ve düzenli biçimde işgörenlerin yararlanmasına sunabilen kurumların aynı zamanda oldukça etkili bir işe özendirme aracını da devreye sokmaları gerektiğini; eğitimde fırsat eşitliği ilkesini uygulayarak elemanların bir yandan mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirirken bir yandan da işgörenlerin güven duygusunu artıracaklarını; işgörelere eğitsel olanaklar tanıyarak yükselme isteklerini adil ve dengeli biçimde karşılayacaklarını ve onların kuruma bağlanmasını sağlayacaklarını ifade etmiştir (Izgar, 2001: 32).

Freudenberger (1974; Akt. Babaoğlan, 2006: 33), tükenmişliğin engellenemeyeceğini, fakat tükenmişliğten mümkün olduğunca sakınmak için kişinin olağan işinden tamamen farklı bir iş yapmasını sağlamak için görev değişiminin yapılmasının, saatlerin sınırlandırılmasının, sık aralıklarla izin kullanılmasının,

personelin fiziksel egzersiz yapmaları konusunda teşvik edilmesinin önerildiğini ifade etmiştir.

Izgar (2001: 32-33), değişime kapalı örgütlerde durgunluk yaşanacağını, durgunluğun örgütleri tembelleğe sürükleyeceğini ve çalışanlar için bunun bir tükenmişlik nedeni olduğunu, aynı zamanda hızlı değişimin işgörenler üzerinde strese neden olacağını ve tükenmişliği hızlandıracağını; örgüt ortamında değişiklik yapmanın çeşitli şartları olduğunu, değişikliğin bir ihtiyaçtan doğması gerektiğini, böyle olduğu zaman yapılacak değişikliğin örgüt üyelerinin değerlerine aykırı düşmeyeceğini söylemiştir.

Farber (2000; Akt. Ulutaşdemir, 2012: 32), tükenmişliği tedavi etmenin en etkili yolunun okulun doğasını ve işleyişini değiştirmekten geçtiğini, okulları öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de sıcak ortamlar haline getirmenin tükenmişliğin oluşmasını önlemek ya da en azından oluşum yoğunluğunu ve sıklığını azaltmak açısından faydalı olacağını ifade etmiştir.

Izgar (2001: 37); Laabs (1992)'ın insanlarla çalışanlar arasında tükenmişliğin zaman zaman kaçınılmaz bir durum olduğunu, bunda çalışanların üst düzey yöneticilerle personel arasında sıkışıp kalmalarının etkili olduğunu, sorumlulukları altında çözmeleri gereken birçok problemin olduğunu, bu problemlerin çözümü için radikal kararlar almaları gerektiğini fakat çoğu zaman karar yetkilerinin olmadığını ifade ettiğini ve bunun da tükenmişliği körüklediğini söylemiştir. Ayrıca eğitim örgütlerinde üst düzey yöneticilerin yetki devri ilkesini benimsemesi ve yetkilerinin bir kısmını astlarına devretmesinin kaçınılmaz olduğunu, bunun hem üst yöneticilerin işlerini hafifleteceğini hem örgütü hantallıktan kurtararak örgüt içi iletişimi hızlandıracağını hem de okul yöneticilerinin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yetkiye sahip olmalarını sağlayacağını, böyle bir ortamın ise tükenmişliğin eğitim örgütlerinde filizlenmesine fırsat vermeyeceğini ifade etmiştir.

Sağlam Arı ve Çın Bal (2008: 145), kişisel mücadele tekniklerinin yanı sıra daha kalıcı sonuçlar açısından yapılacak örgütsel düzenlemelerin tükenmişliğin meşru bir problem olarak varlığının kabulünün ve örgütün bu konudaki farkındalığının tükenmişliğin çözümünde önemli bir adım olduğunu belirtmiş ve tükenmişlikle baş

etmede gerçekleştirilebilecek örgütsel düzenlemelerin içinde iş yükü ve iş akışının düzenlenmesini, bireylerin birbir kontrolü yerine katılım ve güçlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesini, uygun ödüllendirme sistemini ve gerek prosedürler gerek kaynak dağılımı gerekse etkileşimler açısından örgütsel adaletin sağlanmasını saymışlardır.

Izgar (2001: 41) örgütte çatışma iyice büyüdüktan sonra çözülmesinin ve azaltılmasının güç olmasından hareketle bazı durumlarda ortaya çıkmasını baştan önlemek gerektiğini, çatışmaları ortadan kaldırmanın mümkün olmadığını, son araştırmaların her tür çatışmanın kişiyi stres altına soktuğunu bildirdiğini, tükenmişliğin üç alt boyutunun da çatışmalardan doğrudan etkilendiğini; bu yüzden yöneticinin her şeyden önce mevcut çatışmaları gözlemesi, nedenlerini araştırması ve tedavi yöntemlerini uygulaması ve çatışmaya neden olacak davranışlarla uygulamalardan kaçınması gerektiğini ifade etmiştir.

Balcıoğlu vd. (2008: 103); Maslach ve Jackson (1981)'ı kaynak göstererek tükenmişlik sendromunu önlemek ve başa çıkma için örgütsel düzeyde, çalışanların görev ve yetkilerinin açık ve net olarak belirtilmesi ve yasal düzenlemelerle yaşama geçirilmesini; yetki paylaşımına izin veren yönetim yaklaşımı ve çalışanların çalışma saatleri, ücret problemleri, tatil ve sosyal imkanları konularında gerekli azami özenin gösterilmesini; bölümlerin personel planının iyi yapılıp düzenli ekip içi toplantılar ile gereğinde sıkıntılı durumlara düşmeden, olaylara büyümeden müdahale edilmesini; çalışanların ödül kaynaklarının artırılması, hoşgörülü, esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışının esas alınmasını; her bireyin strese verdiği tepkinin ve stresle başa çıkma gücünün farklı olduğunun unutulmamasını ve stresle baş etme yöntemleri eğitiminin verilmesini; motivasyonu artırıcı ve çalışanların kendilerini geliştirebilecekleri eğitim olanaklarının sağlanmasını önermişlerdir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde tükenmişlik ve düşünme stilleri ile ilgili gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçlarından söz edilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında özellikle tükenmişlik alanında birçok araştırmanın yapıldığı görülmüş, bütün araştırmalara yer vermenin araştırma amacını aşacağı düşüncesinden hareketle bu çalışmada araştırmaların bir kısmına yer verilmiştir. Bu çerçevede önce düşünme stilleri ile ilgili araştırmalara daha sonra da tükenmişlik ile ilgili araştırmalara değinilmiştir.

3.1. DÜŞÜNME STILLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Duman ve Çelik (2011)'in ilköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi betimlemek ve öğretmenlerin düşünme stillerini branş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek amacıyla yaptığı “İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ile Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 57 sınıf öğretmeni ve 44 branş öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin en yüksek puanları aşamacı, yasayapıcı, yürütmeci düşünme stillerinden, en az puanları ise tutucu, çokerkçi, ayrıntısal düşünme stillerinden aldıkları; düşünme stilleri açısından branşlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; ilköğretim öğretmenlerinin düşünme stillerinden yasayapıcı, çokerkçi ve tutucu stiller hariç, öğretim yöntemleri anketinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Yıldızlar (2011)'in öğretmen adaylarının düşünme stillerini, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, ders çalışmaya ayrılan süre, ders çalışmaya yönelik planlama ve akademik ortalama değişkenleri açısından karşılaştırmak amacıyla yaptığı “Öğret-

men Adaylarının Düşünme Stillerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmasına Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde öğrenim gören 212 öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin düşünme stillerinin okudukları bölüme, cinsiyete, ders çalışmaya ayrılan süre ve ders çalışmaya yönelik planlamaya göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Emir (2011)’in öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bölümlere, akademik başarıya, cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı “Düşünme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 275 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda branşlara, cinsiyete, yaşa, akademik başarılarına, baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık görülürken anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Fırat Durdukoca (2011)’nın öğretmen adaylarının düşünme stillerinin anabilim dallarına ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasına 320 öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre düşünme stilleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, bu farklılaşmanın aşamacı, içe dönük ve tutucu düşünme stilleri hariç diğer tüm düşünme stilleri arasında ilköğretim matematik öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında ve ilköğretim matematik öğretmenliği lehine anlamlı olduğu; cinsiyete göre düşünme stilleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Oflar (2010)’ın ilköğretim okul öğretmenlerinin düşünme stillerine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri” adlı araştırmasına 190 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stillerine ilişkin görüşlerinin “çoğunlukla” düzeyinde olduğu; yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği; cinsiyet değişkenine göre anarşik düşünme stilinde, branş değişkenine göre içe dönük düşünme stilinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Yıldız (2010)'ın ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasına 280 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda düşünme stilleri ve matematik öz kavramının matematik başarılarındaki varyansın %52'sini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik başarıları arttıkça yasayapıcı ve yürütmeci düşünme stilleri ile matematik öz kavramı puanlarının arttığı, buna karşın yargılayıcı düşünme stili puanlarının değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim yılı sonunda yasayapıcı düşünme stili ile matematik başarı puanlarının arttığı, matematik öz kavramı puanlarının ise azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim yılının yürütmeci ve yargılayıcı düşünme stilleri ile bilişüstü stratejiler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Subaşı (2010)'nın 12. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stillerini belirlemek, coğrafya dersi başarı puanları ve öğrenme stilleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığı “Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Coğrafya Dersi Akademik Başarılarına Etkileri” adlı araştırmasına 160 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada cinsiyete göre anarşik ve ayrıntısal düşünme stillerinde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir.

Yıldızlar (2010)'ın KKTC Atatürk Öğretmen Akademisi'nde okuyan öğretmen adayları ile Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının düşünme stillerini kültür değişkeni açısından incelemek amacıyla yaptığı “Farklı Kültürlerden Gelen Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri” adlı araştırmasına Akademi'de okuyan 146, Türkçe öğretmenliğinde okuyan 115 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının düşünme stillerinin kültüre göre, anlamlı bir şekilde farklılaştığı; Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kızlara göre içe dönük düşünme stilini daha fazla kullandıkları; Öğretmen Akademisinde okuyan öğretmen adaylarının ise cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kız

öğrencilere göre tutucu düşünme stilini daha fazla kullandıkları; farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının farklı düşünme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Merdin (2010)'in lise öğrencilerinin düşünme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Lise Öğrencilerinin Düşünme Stilleri” adlı araştırmasına 476 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin en çok yasayapıcı, aşamacı ve yenilikçi düşünme stillerini kullandıkları; tutucu, ayrıntısal ve bütünsel düşünme stillerini daha az tercih ettikleri, lise öğrencilerinin tercih ettikleri düşünme stilleriyle lise türü, cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri alan, sınıf, zeka oyunu oynama sıklıkları arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Akademik not ortalamalarıyla ise yasayapıcı, yürütmeci düşünme stilleriyle düşük düzeyde pozitif yönde; bütünsel ve tutucu düşünme stilleri arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Dinçer (2009)'in öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırması ile Dinçer ve Saracaloğlu (2011)'nin Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 339 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının yasayapıcı, aşamacı, yargılayıcı ve yenilikçi düşünme stillerinin sıklıkla tercih ettikleri; tutucu, çokerkçi, ayrıntısal ve bütünsel düşünme stillerini az tercih ettikleri; öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile öğrenim görülen program, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun olunan alan, sosyo-ekonomik düzey algısı arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ayrıca akademik not ortalamaları ile bütünsel ve tutucu düşünme stilleri arasında düşük, negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Çekiç Şençaylar (2009)'ın okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitim personelinin düşünme stilleri ile denetim odağı özellikleri arasında ilişki ve okul öncesi eğitim personeline ilişkin sosyo-demografik değişkenlerle düşünme stilleri ile

denetim odağı özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı ”Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitim Personelinin Düşünme Stilleri ile Denetim Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 230 okul öncesi eğitim personeli katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, yaş değişkenine göre tekerkçi düşünme stilinde anlamlı farklılık olduğu; kıdem değişkenine göre tekerkçi, bütünsel, dışa dönük, yasayapıcı, yargılayıcı düşünme stillerinde anlamlı farklılık olduğu; okul türü değişkenine göre tutucu düşünme stilinde anlamlı farklılık olduğu; öğrenim durumu değişkenine göre tutucu düşünme stilinde anlamlı farklılık olduğu; öğrenci sayısı değişkenine göre yasayapıcı, tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2009)’nın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin düşünme stillerinin matematik akademik başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yaptığı “İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasına 447 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşünme stillerinin bir bütün olarak matematik başarılarına göre farklılaşmadığı ancak alt boyutları açısından yasayapıcı düşünme stili puanlarının matematik başarılarına göre farklılaştığı, sınıf düzeyleri ile düşünme stili puanlarının farklılaştığı, cinsiyete ve devam ettikleri okul türüne göre ise düşünme stillerinde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Başol ve Türkoğlu (2009)’nun sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasında ilişki olup olmadığını ve sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumlarındaki farklılaşmaları çeşitli bağımsız değişkenlere göre araştırmak amacıyla yaptığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri ile Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 131 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre erkeklerin tutucu düşünme stilini kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla kullandıkları; çevre değişkenine göre anarşik düşünme stilinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; annenin eğitim durumu değişkenine göre bütünsel ve ayrıntısal düşünme stili puanlarında farklılaşma olduğu, annesi üniversite mezunu olanların bütünsel düşünme stilinde en yüksek puanı alırken ayrıntısal düşünme stilinde en düşük

puanı aldıkları; babanın eğitim durumu değişkenine göre dışa dönük ve tutucu düşünme stili puanlarında; ekonomik durum değişkenine göre ise ayrıntısal düşünme stili puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2008), ilköğretimde görev yapan öğretmen, müdür ve müfettişlerin düşünme stilleri ile kadın yöneticilere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 737 öğretmen, müdür, müdür yardımcısı ve müfettiş katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ilköğretimde çalışan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin en çok tercih ettikleri üç düşünme stiline aşamacı, yasayapıcı ve yürütmeci olduğu, en az tercih ettiklerinin ise tutucu, bütünsel ve ayrıntısal olduğu; yaş değişkenine göre tekerkçi, çokerkçi, yenilikçi, ayrıntısal ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu; eğitim düzeyi değişkenine göre ayrıntısal ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu; cinsiyet değişkenine göre yasayapıcı, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu; kıdem değişkenine göre yürütmeci, çokerkçi, ayrıntısal, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu, çalışılan kurum değişkenine göre ortalamaların yakın olduğu, statü değişkenine göre yürütmeci, aşamacı, anarşik, ayrıntısal, yenilikçi ve tutucu boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğunu; buradan da öğretmen ve yöneticilerin müfettişlere göre daha yürütmeci, öğretmenlerin müfettişlere göre daha aşamacı, yöneticilerin öğretmenlere göre daha anarşik, müfettişlerin öğretmenlere göre daha ayrıntısal, müfettişlerin öğretmenlere göre daha içe dönük, yöneticilerin öğretmenlerden daha yenilikçi yöneticilerin öğretmen ve müfettişlerden daha tutucu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2008)’ın genel fizik-1 dersinden başarılı ve başarısız olan öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı “Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasına 159 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Ağcayazı Altuntaş (2008)'in okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıkları, kullandıkları düşünme stillerinin ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre nasıl değiştiğinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 218 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tutucu, anarşik ve çokerkçi düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yasayapıcı, yürütmeci ve aşamacı düşünme stillerini kullandıkları, anarşik, tutucu ve içe dönük düşünme stillerini az kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre tekerkçi, aşamacı ve ayrıntısal düşünme stillerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Palut (2008)'un anne-baba tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yaptığı “Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 312 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre aşamacı, dışa dönük ve yargılayıcı düşünme stilleri boyutunda anlamlı farklılaşma görüldüğü; anne eğitim düzeyi değişkenine göre yürütmeci ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşma görüldüğü, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların yürütmeci puanlarının düştüğü; baba eğitim düzeyi değişkenine göre tutucu düşünme stilinde anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008)'nin Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stili profillerini ortaya koyarak karşılaştırmak ve akademik başarıları ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını da belirlemek amacıyla yaptıkları “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmasına 126 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda bütünsel düşünme stilini Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerine göre daha fazla kullandıkları; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre düşünme stili puanlarının farklılaşmadığı; sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre içe dönük ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu, üst sosyo-ekonomik düzeydeki

gençlerin içe dönük ve tutucu düşünme stillerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Dinç Artut ve Bal (2008)'ın lise öğrencilerinin geometriye ilişkin akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre tercih ettikleri düşünme stilleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığı “Lise Öğrencilerin Geometri Başarısı ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmaya 324 Anadolu lisesi öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine ve geometri başarı düzeylerine göre tercih ettikleri düşünme stilleri arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre anarşik, bütünsel ve tutucu düşünme stillerini daha fazla tercih ettikleri; geometri başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer başarı düzeylerine sahip olan öğrencilere göre daha çok terkçü ve yenilikçi düşünme stilini tercih ettikleri görülmüştür.

Balgalmış (2007)'ın Tokat ilindeki eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi; düşünme stilleri ve başa çıkma davranışlarının bazı değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin araştırılması amacıyla yaptığı “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri ile Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” adlı araştırması ile Balgalmış ve Baloğlu (2010)'nun Tokat ilindeki eğitim yöneticilerinin düşünme stillerini incelemek, düşünme stillerinin yaş, cinsiyet, kıdem, okul tipi gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yaptığı “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri Açısından Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasına 241 eğitim yöneticisi katılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışlarının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca eğitim yöneticilerinin en çok tercih ettikleri düşünme stillerinin aşamacı, yürütmeci ve dışa dönük düşünme; en az tercih ettikleri düşünme stillerinin ise tutucu, çokerkçi ve ayrıntısal düşünme stilleri olduğu vurgulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yasayapıcı düşünme stilinde, yaş değişkenine göre çokerkçi, tutucu ve ayrıntısal düşünme stillerinde, branş değişkenine göre yargılayıcı ve ayrıntısal düşünme stillerinde, yöneticilik kıdemine göre tutucu düşünme stilinde, mesleki kıdem değişkenine göre çokerkçi ve tutucu, okul türüne göre yürütmeci, yargılayıcı, çokerkçi, anarşik, bütünsel ve tutucu düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Doğanay, Akbulut Taş ve Erden (2007)'in “Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasına 196 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme açısından üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun 6 düzeyden oluşan bir ölçeğin ikinci düzeyinde oldukları; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılaştığı, yerleşim yerine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Balkıs (2006)'ın öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisini değişik psikososyal değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı “Öğretmen Adayların Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisi” adlı araştırmasına 984 öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda erteleme eğilimi ile rasyonel karar verme ve düşünme stili arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki, bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Adak (2006)'ın okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının düşünme stilleri ile ilişkisini araştırmak amacıyla yaptığı “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasına 186 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğu; ve bu tutumları rasyonel düşünme stili ile ilişkili bulunurken yaşantısal düşünme stili ile ilişkili olmadığı; Denizli il merkezinde, ilköğretime bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin düşünme stillerinin mesleki deneyimlerine göre, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çatalbaş (2006)'ın lise öğrencilerinin düşünme stillerinin akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı “Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Akademik Başarı ve Ders Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 236 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yasayapıcı, aşamacı, yenilikçi, düşünme stiline fen ve matematik ders tutumuyla; kuralcı, ayrıntısal, dışa dönük, tekerkçi düşünme stiline sosyal ve matematik ders tutumuyla; yargılayıcı

düşünme stiline matematik ders tutumuyla; bütünsel, tutucu düşünme stiline fen ders tutumuyla; tekerkçi, çokerkçi, içe dönük, bütünsel ve tutucu düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akbulut (2006)'un öğrencilerin bireysel çalgıları ile ilgili düşünme stillerini kullanma düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı “Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı araştırmasına bu anabilim dalındaki I, II, III ve IV. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin dönemlere ve çalgılara ilişkin grupların düşünme stillerini kullanma düzeylerinde çok önemli bir farklılaşmanın olmadığı; öğrencilerin her iki dönemde de yasayapıcı, aşamacı ve yenilikçi düşünme stillerini daha yüksek düzeyde tercih ettikleri; öğrencilerin ayrıca yürütmeci ve bütünsel düşünme stilini yoğun olarak kullanma eğiliminde oldukları; tutucu stili kullanma düzeylerinin ise diğer stillere nispeten daha düşük bir oranda gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Fer (2005a)'in “Düşünme Stilleri Envanteri”nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmasına 402 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu çalışmanın bireylerin düşünme stillerini doyurucu biçimde ölçecek bir araç olarak alana katkıda bulunabileceği tespit edilmiştir.

Fer (2005b)'in aday öğretmenlerin düşünme stillerinin cinsiyet, üniversite kaynağı ve program kaynağı değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?” adlı araştırmasına 402 kişilik aday öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin düşünme stillerinin cinsiyet, üniversite kaynağı ve program kaynağı değişkenlerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Buluş (2005)'un ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının düşünme stilleri profilini araştırmak, düşünme stilleri ile akademik başarı ilişkisini incelemek ve öğretmen adaylarına ilişkin bazı demografik ve psikososyal özellikler ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek amaçlarıyla yaptığı “İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin

Düşünme Stilleri Profili Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 488 birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda örneklem genelinde zihinsel benliğin yasayapıcı işlevi, aşamacı biçimi, bütünsel düzeyi, dışa dönük alanı-konusu ve yenilikçi eğilimi ortalaması daha yüksek olduğu; akademik başarı ile örneklem genelinde yasayapıcı, dışa dönük ve tutucu; birinci sınıflar genelinde ayrıntısal ve tutucu, dördüncü sınıflar genelinde ise aşamacı düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; okul öncesi, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilgisi anabilim dalı öğrencilerinin yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük ve tutucu düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından farklılaştığı, sayılan düşünme stillerinde fen bilgisi öğrencilerinin diğer sayılan branşlardaki öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları; öğrencilerin buldukları sınıfa göre yasayapıcı ve dışa dönük düşünme stillerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı farklılaşmanın olduğu; cinsiyet değişkenine göre bütünsel, içe dönük ve tutucu düşünme stillerinde; cinsiyet açısından birinci sınıflarda bütünsel, içe dönük, tutucu ve yürütmeci, dördüncü sınıflarda bütünsel ve yargılayıcı düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu; yaş değişkenine göre yasayapıcı, aşamacı, ayrıntısal düşünme stillerinde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Çubukçu (2004a)’nın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stillerinin, öğrenme çevrelerini algılama, etkileşimde bulunma ve tepki vermesinde nasıl etkili olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi” adlı araştırmasına üniversite 1. ve 3. sınıfta okuyan 154 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşünme stili dağılımında kuralcı ve aşamacı düşünme stillerinin yüksek oranda olduğu; tutucu ve ayrıntısal düzeydeki stillerin ise daha düşük oranda olduğu; kuralcı, tekerkçi ve tutucu düşünme stillerinde cinsiyetin etkili bir faktör olduğu; bireysel düşünme stilinde öğrencilerinin branşlarının etkili bir faktör olduğu, bireysel düşünme stilini gösteren bireyin bağımsız olarak çalışabilmesine imkan veren işlerde çalışmaktan zevk aldığını; kuralcı düşünme stiliyle bedensel öğrenme biçimi arasında

pozitif bir ilişki olduğu; tekerkçi, ayrıntısal ve bireysel düşünme stilleriyle görsel öğrenme biçimi arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çubukçu (2004b)'nin ortaöğretim alan öğretmenliği programı fizik, kimya, biyoloji, matematik öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasına 90 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre düşünme stillerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, branş değişkenine göre kuralcı, tutucu düşünme stili, aşamacı düşünme stilinin anlamlı düzeyde farklılaştığı, ortalama puanlar dikkate alındığında öğrencilerin kuralcı ve aşamacı düşünme stillerini daha fazla kullandıkları, öğrencilerin seçtikleri aktivitelere göre kuralcı, yönetici ve sosyal düşünme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ifade edilmiştir.

Sünbül (2004)'ün düşünme stilleri ölçeğini dil eşdeğerliliği, güvenilirlik ve geçerlik açısından sınamak amacıyla yaptığı “Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği” adlı araştırmasına 268 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin çeşitli alt boyutlarında öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan değişkenine bağlı olarak manidar farklar tespit edilmiştir.

Palut (2003)'un öğretmenlerin düşünme stillerini incelediği “İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillerinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 558 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin kişisel olarak kadın öğretmenlere göre yasayapıcı, bütünsel ve içe dönük düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri, öğretmenlik rolünde ise ayrıntısal düşünme stilini daha çok tercih ettikleri; özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışanlara göre kişisel olarak aşamacı, yargılayıcı ve dışa dönük düşünmeyi tercih ettikleri, öğretmen rolünde ise devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere göre ayrıntısal, tutucu ve yürütmeci düşünme stillerini daha çok kullandıkları görülmüştür.

Balkıs (2003)'in üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelediği “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 212'si kız ve 155'i erkek toplam 367 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda sanatçı kişilik tipinin yasayapıcı, yenilikçi ve anarşik düşünme stilleri ile bağlantılı olduğu; geleneksel kişilik tipinin, tutucu düşünme stili ile olumlu bağlantı gösterdiği; sosyal ve girişken kişilik tiplerinin dışa dönük düşünme stiliyle ilişkili olduğu; araştırmacı kişilik tipinin yargılayıcı ve ayrıntısal düşünme stili ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu bulgulara ek olarak sanatçı kişilik tipi ile yargılayıcı, yürütmeci, çokerkçi ve ayrıntısal düşünme stilleri arasında olumlu, bütünsel ve tutucu düşünme stilleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu; geleneksel kişilik tipinin aşamacı, çokerkçi ve yenilikçi düşünme stilleriyle; sosyal kişilik tipinin yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, çokerkçi, anarşik, ayrıntısal ve yenilikçi düşünme stilleriyle; girişken kişilik tipinin yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, aşamacı, çokerkçi, anarşik, ayrıntısal ve yenilikçi düşünme stilleriyle; araştırmacı kişilik tipinin çokerkçi, anarşik ve yenilikçi düşünme stilleriyle ilişkili olduğu; düşünme stilleri ile cinsiyet ve öğrenim görülen alan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte kişilik tipleri ile cinsiyet ve öğrenim görülen alan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Duru (2002)'nin öğretmen adaylarının bireysel farklılık değişkeni olarak düşünülebilecek düşünme stilleri, empati düzeyleri ve yardım etme eğilimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıkları ve bu değişkenlerin birbirleriyle ve bazı psikososyal değişkenlerle ilişkisinin ortaya konması amacıyla yaptığı “Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 402 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, yardım etme davranışı, empati ve düşünme stilleri düzeyleri hem birbirleriyle hem de bazı psikososyal değişkenlerle değişik derecelerde ilişkili görülmüştür. Rasyonel düşünme stiline öğrenim görülen alana göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak cinsiyet, yaşamının çoğunun geçirildiği yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; sezgisel düşünme stiline cinsiyete, öğrenim görülen alana göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Zhang(2008b; Akt. Dinçer, 2009: 68)’ın öğretmenlerin düşünme stilleriyle öğretme stillerinin uyumlu olup olmadığını araştırdığı “Öğretmenlerin Düşünme Stilleri” adlı çalışmasına Şangay’dan 194 lise ve üniversite öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, okul deneyim süresi, okul seviyesi, akademik disiplin ve öğretilen ortalama sınıf mevcudu kontrol altına alındığında öğretmenlerin öğretme stillerinin düşünme stillerine bakılarak tahmin edilebileceği; her düşünme stilinin istatistiksel olarak kısmi korelasyonla kendine uyan bir öğretim stiliyle eşleştiği halde yürütmeci ve yargılayıcı stillerinin hiçbir öğretim stiliyle eşleşmediği; genel olarak düşünme ve öğretme stillerinin birbirleriyle ilişkili fakat farklı yapılar olduğu tespit edilmiştir.

Liu, Magjuka ve Lee (2008; Akt. Kaya, 2009: 59)’nin düşünme stillerinin uzaktan erişimli öğrenmeyle ve takım çalışması performansı ile arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaya Orta Batı Amerika’daki bir üniversitenin uzaktan erişimli işletme yüksek lisans programından 208 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda bilişsel stillerin öğrencilerin uzaktan erişimli öğrenmelerine önemli bir katkı olduğunu göstermese de öğrencilerin takım çalışmalarındaki memnuniyetlerinde ve takım arkadaşlarına güvenme düzeylerinde önceden belirleyici olabildiği tespit edilmiştir.

Mark ve Gridley (2007; Akt. Dinçer, 2009: 67)’in sanatçılarla mühendislerin düşünme stillerindeki benzerlik ve farklılıkları araştırdıkları çalışmalarına 36 erkek, 35 kadın sanatçı ile 94 bayan, 53 erkek mühendis katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda sanatçıların mühendislere göre yaratma stilini daha fazla kullandıkları, daha anarşik oldukları, yalnız çalışmayı daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Vengopal ve Mridula (2007; Akt. Kaya, 2009:61))’nın öğrencilerin bilgiyi işleme, düşünme ve öğrenme tercihlerinde beyinlerinin hangi yarısını kullandıklarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarına 5 okuldan seçilen 250 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgiyi işlemede beynin sağ yarısı ve sol yarısını tercih edenler arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2006; Akt. Kaya, 2009: 59)’ın öğretmen ve öğrenci düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı araştırmaya Çin’de üniversitenin matema-

tik, fizik ve kamu yönetimi bölümlerine devam eden 215 2. ve 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci ve öğretmen düşünme stilleri arasındaki uyumun akademik başarı üzerindeki etkisinin disiplinden disipline değiştiği; analiz için kullanılan istatistiksel yöntemlerin öğrenci öğretmen düşünme stilleri uyumu ve akademik başarı arasındaki ilişki hakkındaki bulguları etkilediği; öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri becerilerinin sözü geçen iki değişken arasındaki ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir.

He (2006; Akt. Dinçer, 2009: 60)'nin üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin öğrenme ve başarıdaki rolünü incelediği “Çin’deki Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Öğrenme ve Başarılarındaki Rolü” adlı üç bölümden oluşan araştırmasının 1. Bölümüne 223 üniversite 1. Sınıf öğrencisi, 2. Bölümüne tüm sınıflardan 504 öğrenci ve 10 öğretmen; 3. Bölümüne ise 45 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda belirli düşünme stillerinin yeteneğin ve kişisel özelliklerin akademik başarıyı yordamasına ilişkin yapılan hipotezi destekler nitelikte olmadığı; 2. Tip stile sahip öğrencilerin 1. Tip stile (yaratıcı temelli) sahip olanlardan sıklıkla öğrenmede düşünme stillerini algıladıkları; 1. Tip stile sahip öğrencilerin 2. Tip stile sahip öğrencilere göre daha çok öğretmenlerinin öğretme stilleriyle uyumda çaba göstermeyi tercih ettikleri; 1. Tip stile sahip öğrencilerin 2. Tip stile sahip öğrencilere oranla daha yüksek stil farkındalık ve esneklik derecelerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Fritz (2006; Akt. Dinçer, 2009: 60)'in Sternberg-Wagner (1992) Düşünme Stilleri Ölçeğini Hong Kong’da bulunan Çin ortaöğretim öğrencileri üzerinde test etmek; düşünme stilleri ve öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve düşünme stilleri ile öğrencilerin Çince, İngilizce, Matematik derslerinden aldıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı “Matematik ve Dil Öğreniminde Düşünme Stilleri ve Başarı” adlı araştırmasına 408 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda düşünme stilleri ölçeğinin oldukça geçerli ve güvenilir bir araç olduğu; okullara göre sosyalleşmeye bağlı olarak düşünme stillerinin değiştiği; bazı düşünme stillerinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilerken bazılarının negatif yönde etkilediği; İngilizce dersi için tekerkçi, içe dönük, yasayapıcı ve çokerkçi stil, matematik dersi için sadece yürütmeci ve aşamacı

stil, Çince için ise tekerkçi, dışa dönük, tutucu, ayrıntısal ve içe dönük stil akademik başarı göstergesi olarak tespit edilmiştir.

Park, Park ve Choe (2005; Akt. Dinçer, 2009: 67)'nin üstün yetenekli öğrencilerle diğer öğrencilerin düşünme stilleri arasında benzerlik ve farklılıklar olup olmadığını araştırdığı “Kore’de Düşünme Stilleri ve Üstün Yetenek Arasındaki İlişki” adlı çalışmasına 179 fen bilimleri lise öğrencisi ile 176 genel lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Koreli üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olanlara göre tüm ölçek boyutlarında daha yüksek puan aldıkları; Koreli üstün yetenekli öğrencilerin yasayapıcı, yargılayıcı, anarşik, bütünsel, dışa dönük ve yenilikçi stilleri tercih ettikleri; üstün yetenekli olmayan öğrencilerin ise yürütmeci, çokerkçi ve tutucu stilleri kullandıkları; düşünme stillerinin alt boyutlarının bilimsel üstün yeteneği yordamada önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2005a; Akt. Balkıs, 2006: 81)'in öğrencilere düşünme stillerinin dengeli kullanımını öğretmenin onların başarılarını artırıp artıramayacağını incelediği araştırmasının sonucunda düşünme stillerini dengeli kullanımının öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ancak bunun her zaman olamayacağı; düşünme stillerinin çoğunun dengeli kullanımının öğretilmesinin, tek bir stilin kullanımının öğretilmesinden üstünlük sağladığı; birden fazla düşünme stilini kullanan öğrencilerin tek bir düşünme stilini kullanan öğrencilerden daha iyi performans sergilediği tespit edilmiştir.

Zhang (2005b; Akt. Balkıs, 2006: 81)'in akademik olmayan ortamlarda Strenberg'in Zihinsel-Benlik Yönetimi kuramının geçerliğini incelediği araştırmasına farklı iş kollarından 333 kişi katılmış, bu araştırmanın sonucunda yeniden düzenlenen düşünme stilleri ölçeğinin bu örneklem grubu için de güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu, katılımcıların belirttiği çalışma çevrelerinin (iş deneyimi, eğitim düzeyi, yaş vb.) 13 düşünme stilini de öngörebildiği tespit edilmiştir.

Zhang (2005c; Akt. Balkıs, 2006: 82)'in bireyin kendi değerlendirme yeteneğinden bilişsel gelişimini, entelektüel stilini ve kişilik özelliklerinin öngörülüp öngörülemeyeceğini incelediği araştırma için altı çalışma düzenlemiş ve bu çalışmalara ABD, Çin ve Hong Kong'dan 5019 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmaların

birinde kendini değerlendirme yeteneği ile düşünme tarzı ilişkisi incelenmiş, kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin bütünsel düşünme tarzını kullanma eğiliminde olduğu ancak analitik düşünme tarzını kullanmama eğiliminde oldukları, kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrencilerin ise analitik düşünme tarzını kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise kendini değerlendirme yeteneği ile düşünme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, kendini değerlendirme yeteneğini yüksek olarak algılayan öğrenciler birinci gruptaki (yasayapıcı, yargılayıcı, aşamacı, yenilikçi ve bütünsel) düşünme stillerini kullanma eğilimindeyken kendini değerlendirme yeteneğini düşük olarak algılayan öğrenciler ikinci gruptaki (çokerkçi, anarşik, içe dönük, dışa dönük, tekerkçi, yürütmeci, tutucu ve ayrıntısal) düşünme stillerini kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Zhang (2005a; Akt. Dinçer, 2009: 58)'ın öğrencilerin başarısını artırmada düşünme stillerinin dengeli kullanımının etkisini araştırdığı “Öğretimde Düşünme Stillерinin Dengeli Kullanımı Öğrenci Başarısını Arttırır mı?” adlı 2 deneysel araştırmadan meydana gelen çalışmasının birinci bölümüne Şangay'daki bir üniversitenin bilgisayar programında öğrenim gören 95 1. sınıf öğrencisi katılırken ikinci bölümüne de 1. sınıf ekonomi ve iş yönetimi bölümü öğrencileri katılmıştır. Araştırmada öğrenciler dört farklı stil doğrultusunda eğitim görmüşlerdir. Deney gruplarına sırasıyla tutucu, yargılayıcı, yürütmeci ve bu üç stilin karışımını içeren bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda üç stilin karışımını içeren dersleri gören gruptaki öğrencilerin yasayapıcı ve yürütmeci grubundakilere oranla daha yüksek puanlar elde ettikleri; genel olarak üç karışımı içeren eğitim gören öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek puan aldıkları; bu öğrencilerin yasayapıcı ve yürütmeci stillerini kullanmalarını gerektiren bölümlerde de diğerlerine oranla daha yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. İkinci çalışmanın sonucunda ise yasayapıcı stili ile ders anlatılan öğrenci grubu yasayapıcı test maddelerinde diğerlerine oranla daha yüksek puan elde ettikleri, tüm testten diğerlerine oranla da daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Zhang (2004; Akt. Yıldız, 2010: 61)'ın düşünme stillerinin akademik başarıya katkısını incelediği araştırmasına Hong Kong'ta ortaokulda okuyan 250 öğrenci ka-

tılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği 16 alanın 14'ünde belirli oranda düşünme stillerinin etkisinin olduğu; müzik ve sanat alanlarında düşünme stillerinin bir etkisinin görülmediği; öğrencilerin karakter ve yetenekleri dışında akademik başarılarını etkileyen en önemli düşünme stillerinin aşamacı, yargılayıcı ve tekerkçi düşünme stilleri olduğu; aşamacı düşünme stiline sosyal bilimler ve beşeri bilimlerde, yargılayıcı düşünme stiline matematik, fizik ve kimya derslerinde yüksek başarıya anlamlı katkısının olduğu; tekerkçi düşünme stiline öğrencilerin tasarım ve teknoloji derslerindeki başarılarını yordamada anlamlı etkisinin olduğu; ayrıntısal stil ile analitik yetenek ve anarşik stil ile yaratıcı yetenek arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Zhang ve Sternberg (2002; Akt. Oflar, 2010: 32)'in düşünme stilleri ile öğretmen özellikleri ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 50'si lisansüstü, 143'ü lisans olmak üzere 193 kişi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları; iş deneyimi arttıkça yargılayıcı ve yenilikçi düşünme stiline daha fazla kullanıldığı; öğretimde yeni materyaller kullanmaya istekli öğretmenlerin yasayapıcı stili daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Bernardo, Zhang ve Callueng (2002; Akt. Yıldız, 2010: 60)'in düşünme stilleri ile başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarına 429 üniversite öğrencisi katılmış, araştırma sonucunda yürütmeci, yargılayıcı, tutucu, aşamacı, anarşik ve içe dönük düşünme stilleriyle başarı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Zhang (2002; Akt. Dinçer, 2009: 57)'in Sternberg'in Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında belirtilen düşünme stillerinin doğasını açıklamak amacıyla yaptığı "Düşünme Stilleri: Akademik Performans ve Düşünme Biçimleri ile İlişkisi" adlı araştırmasına 220 ABD'li üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda düşünme stilleri ile düşünme modunun (yöntemi) ortak varyanslara sahip oldukları; yaratıcılık gerektiren daha kompleks stillerin düşünmenin bütüncül moduyla, kurallara uyan daha basit düşünme stillerinin düşünmenin analitik moduyla anlamlı bir ilişkisinin olduğu, yenilikçi ve bütünsel düşünme stillerinin başarıyla negatif yönde, tutucu stiline pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2002; Akt. Kaya, 2009: 60)'ın düşünme stillerinin psikolojik gelişimde oynadığı rolü belirlemeyi amaçladığı araştırmasına Çin'deki bir üniversitenin Çin dili ve Kimya bölümlerine devam eden 245 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda düşünme stilleri ile psikolojik gelişimin önemli boyutu olan amaçlılık algısı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kaufman (2002; Akt. Kaya, 2009: 60)'ın yaratıcı yazma ve gazetecilik öğrencilerinin düşünme stilleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla yaptığı araştırma-ya ABD Yale Üniversitesinden 81 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma öğrencilerinin gazetecilik öğrencilerine göre yasayapıcı düşünme stiline daha fazla; yürütmeci düşünme stiline ise daha az sahip oldukları; Bruner'in düşünme stillerine göre ise yaratıcı yazma öyküsel puanlarının, gazetecilik öğrencilerinin ise paradigmatik puanlarının daha yüksek olduğu; Bruner'in düşünme stileri açısından cinsiyet bazında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı; yazma biçimi ile düşünme stileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2001; Akt. Balkıs, 2006: 91)'ın düşünme stilleri, benlik saygısı ve her iki değişkenin okul dışı tecrübelerle ilişkisini incelediği araştırmasına 794 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda yargılayıcı, anarşik, yenilikçi, içe dönük ve dışa dönük düşünme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu; düşünme stilleri, özsaygı ve iş dışı tecrübelerle olumlu ve anlamlı ilişkilerin olduğu; iş dışı tecrübeleri fazla, özsaygıları yüksek bireylerin daha çok yaratıcılık ve karmaşık düşünme gerektiren düşünme stillerini tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Zhang (2001; Akt. Yıldız: 2010: 59)'ın farklı kültürlerdeki öğrencilerin bireysel yetenekleri, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasına Hong Kong'dan 209, Çin'den 215 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki kültürde öğrencilerin analitik yetenekleri ve akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; iki kültür arasında yetenek dışındaki öğrenci düşünme stilleri ve akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu; her iki kültürde de genel içe dönük ve aşamacı düşünme stillerinin akademik başarıya pozitif katkı sağladığı fakat yasayapıcı, yargılayıcı ve yenilikçi

düşünme stillerinin kullanımının öğrencileri akademik olarak dezavantajlı konuma düşürdüğü tespit edilmiştir.

Zhang (2001b; Akt. Çekiç Şençaylar, 2009: 59)'ın araştırmasına Hong Kong'da 76 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımının düşünme stili ile ilişkili olduğu; öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin, öğretim uygulamaları ile yasayapıcı, yargılayıcı ve bütünsel stilini kullanma eğilimi arasında ilişki olduğu; öğretmen merkezli eğitimi benimseyen öğretmenlerin ise yürütmeci, ayrıntısal ve tutucu düşünme stilini kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Verma (2001; Akt. Dinçer, 2009: 55)'nın düşünme stillerindeki farklılıkları cinsiyet, kurs ve yaşanılan yer değişkenlerine göre incelediği araştırmasına Hindistan'da 203 yükseköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda mesleki olmayan derslerde öğrencilerin çokerkçi ve anarşik stillerde daha yüksek puan aldıkları, mesleki derslerde ise öğrencilerin bütünsel stil puanlarının daha yüksek olduğu; cinsiyet, kurs türü ve yaşanılan yerin belirli düşünme stillerine etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Zhang (2001; Akt. Dinçer, 2009: 56)'ın düşünme stillerini demografik özellikler ve akademik başarılarını esas alarak incelediği "Ortaöğretim Öğrencileri Arasında Düşünme Stilleri Önemli mi?" adlı araştırmasına Hong Kong ortaöğretim erkek okulundan 399 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda başarı ile yetenek puanlarıyla negatif yönde ilişki; yaratıcı temelli düşünme stilleri ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki; yaş ve aşamacı stil kullanımı arasında negatif yönde bir ilişki; belirli düşünme stillerinin yaş, liderlik deneyimi, seyahat deneyimi ve birçok hobiyile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Cilliers ve Sternberg (2001; Akt. Kaya, 2009:61)'in Güney Afrikalı 1. sınıf üniversite öğrencilerinin düşünme stillerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin okudukları bölüm ve dilin düşünme stilleri açısından belirleyici olduğu ancak düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Zhang ve Huang (2001: 465-476; Akt. Mert, 2003: 56)'ın düşünme stilleri ile kişilik boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 408 kişi üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucunda düşünme stilleri ve kişilik boyutlarının bir dereceye kadar çakıştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda daha yaratıcı ve kompleks düşünme stilleri ile uç seviyede ve açık kişilik boyutları arasında, daha norm odaklı düşünme stilleri ile nevroitik kişilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken düşünme stilleri ile uyumluluk ve vicdanlılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Armstrong (2000; Akt. Duru, 2002: 264)'ın yönetim bilimi öğrencileri üzerinde akademik performans ve düşünme stillerini araştırdıkları çalışmalarına 412 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin düşünme stilleri açısından farklılaştıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre analitik düşünme stilini tercih ettikleri, analitik düşünme stiline sahip bireylerin bütünsel düşünme stiline sahip bireylere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Lam (2000, Akt. Dinçer, 2009: 54)'ın düşünme stillerinin okul performansı üzerindeki etkisini araştırdığı “Bireyler nasıl düşünür? Okul Performanslarını Yansıtmada Düşünme Stillerinin Yararları” adlı çalışmasına Hong Kong’da 195 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tekerkçi stilin tarih, ekonomi, muhasebe, coğrafya ve Çin edebiyatı gibi sosyal derslerle başarı arasında pozitif ilişkili olduğu; bütünsel stilin pozitif olarak ve dışa dönük stilin negatif olarak fen bilimleri derslerindeki (matematik hariç) başarıya etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Cano-Garcia ve Hughes (2000, Dinçer, 2009: 55)'in öğrencilerin akademik başarıları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği “Öğrenme ve Düşünme Stilleri: Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri ve Karşılıklı İlişkilerinin Analizi” adlı çalışmalarına İspanya’dan 210 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki stil arasında ortalama düzeyde ilişki olduğu; öğrenci başarısının düşünme stiliyle ilişkili olduğu, akademik başarı ile içe dönük ve yürütmeci düşünme stilleri arasında pozitif yönde, yasayapıcı, yürütmeci stil ile negatif yönde bir korelasyonun olduğu; soyut deneyim öğrenme stili ile akademik başarı arasında da pozitif

yönde bir ilişki olduğu; akademik olarak en iyi puanı alan öğrencilerin genellikle aynı şekilde düşündükleri ve öğrendikleri tespit edilmiştir.

Cano ve Hewitt (2000, 413-431; Akt. Mert, 2003: 56)'in 210 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile düşünme stilleri arasında yakın bir ilişki bulmuşlardır.

Zhang (1999)'ın düşünme stillerinin kültürler arası geçerliliğinin yanı sıra yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, iş tecrübesi ve seyahat yaşantısı ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasına Hong Kong üniversitesinde okuyan 151 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda yaş, seyahat tecrübesi, iş yaşantısı ve düşünme stilleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilirken, okul çeşidi, evlilik statüsü, cinsiyet, sınıf, doğum sırası, ailenin eğitim düzeyi ve düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Bulgular bütün olarak düşünüldüğünde yaş, iş ve seyahat tecrübesi arttıkça aşamacı, dışa dönük, bütünsel, yasayapıcı ve yenilikçi düşünme stillerinin daha fazla kullanılma eğiliminde olduğu; sınıf içi ve dışı tecrübele- rin yaratıcı düşünme stillerini de kapsayacak şekilde okul dışındaki etkinliklerle olumlu şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. (Akt. Duru, 2002: 258, Yıldız, 2010: 57).

Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Zhang ve Sternberg (1998)'in Hong Kong'taki araştırmalarında Sternberg'in düşünme stilleri kuramına göre öğrencilerin düşünme stillerinin birbirinden farklı olduğu; yaş, cinsiyet, seyahat, öğretim süresi gibi değişkenlere bağlı olduğu; aynı öğretim ortamında olmalarına rağmen yaşı büyük olan öğrencilerin yaşı küçük olan öğrencilere göre yargılayıcı düşünme stilini daha fazla kullandıkları; öğretim ortamında daha fazla zaman geçiren öğrencilerin yasayapıcı ve yenilikçi düşünme stillerini diğerlerine göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Akt., Yıldız, 2010: 57).

Zhang ve Sternberg (1998; Akt. Yıldız, 2010: 57)'in Hong Kong üniversitesinden 622 öğrenciyle yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşünme stillerinin akademik başarıyı belirlemede istatistiksel olarak belirleyici olduğu; yüksek akademik başarının tutucu, aşamacı ve içe dönük düşünme stillerine sahip olmayla pozitif ilişkili olduğu; yüksek akademik başarının yasayapıcı, yenilikçi ve dışa dönük düşünme stillerine sahip olmayla negatif ilişkili olduğu görülmüştür.

Abraham (1997; Akt. Duru, 2002: 276) 16-48 yaş arasındaki çalışanlar üzerinde yaptığı araştırmasında rol stresörler, rol belirsizliği, rol yoğunluğu ve rol çatışması kavramlarının düşünme stilleriyle ilişkisini incelemiş; uygun düşünme stillerinin iş doyumunda rol stresini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu stillerin bütünsel, aşamacı, yenilikçi ve yargılayıcı düşünme stilleri olduğunu ifade etmiştir.

Grigorenko ve Sternberg (1997; Akt. Duru, 2002: 262)'in yetenek, akademik performans ve düşünme stillerini inceledikleri araştırmalarına 199 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklı yetenek ve cinsiyetlere sahip öğrencilerin düşünme stileri açısından farklılaşmadıkları; düşünme stillerinin akademik performansın öngörülmesinde etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Zhang ve Sachs (1997; Akt. Dinçer, 2009: 66)'ın "Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramında Yer Alan Düşünme Stillerinin Değerlendirilmesi: Hong Hong Geçerlik Çalışması" adlı araştırmasına Hong Hong Üniversitesinde okuyan 92 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda belirli stillerde cinsiyet, okutulan ders, yaş, sınıf değişkenleri arasında grup farklılıkları olduğu; yaşça daha büyük öğrencilerin yaşça daha küçük öğrencilere oranla yargılayıcı stili daha fazla tercih ettikleri; araştırma yapan öğrencilerin araştırma yapmayanlara oranla dışa dönük düşünme stilini daha çok tercih ettikleri; lisans öğrencilerinin, yüksek lisans gibi daha ileri sınıflarda okuyan öğrencilere oranla tekerkçi ve ayrıntısal stilleri daha fazla tercih ettikleri; düşünme stilleri ile cinsiyet farklılıkları incelendiğinde erkeklerin kız öğrencilere oranla bütünsel stili daha çok tercih ettikleri; doğa bilimleri ile teknoloji bilimindeki öğrencilerin sosyal bilimlerdeki ve beşeri bilimlerdeki öğrencilere göre bütünsel stili daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir.

King ve Robert (1993; Akt. Duru, 2002:265)'in çalışan bireylerde düşünme stillerinin iş doyumunu üzerine etkisini inceledikleri araştırmaya 152 kişi katılmıştır. Bu araştırmada daha yenilikçi düşünme stiline sahip bireylerin, uymacı düşünme stiline sahip bireylere göre daha az iş doyumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Kirton uyumcu düşünme stiline sahip çalışanların güvenilir, kurallara uyumlu, rahat, iyi tanımlanan işlerde başarılı ama yapılandırılmamış ve yeni durumlara uyum sağlamada dirençli olduklarını; yenilikçi düşünme stiline sahip çalışanların ise rutin iş-

lerden kolay sıkılan, yapılandırılmamış durumlarla kolay başa çıkabilen, daha az kural yönelimli ve açık fikirli olduklarını ifade etmiştir.

Grigorenko ve Sternberg (1993; Akt. Duru, 2002: 268)'in öğretmen ve öğrencilerin düşünme stilleri ve bu düşünme stillerinin birbirleriyle ilişkisini incelemek amacıyla ilişkili üç çalışma gerçekleştirmişlerdir. Birinci çalışmaya 85 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda küçük yaştaki sınıflara giren öğretmenlerin üst sınıflara girenlere göre yasayapıcı stili daha fazla yürütmeci stili daha az kullandıkları; yaşça büyük öğretmenlerin yaşça küçük öğretmenlere göre yürütmeci, ayrıntısal ve tutucu düşünme stillerini daha fazla kullandıkları; genç öğretmenlerin yaratıcılıkla ilişkili yargılayıcı, yasayapıcı ve yenilikçi stili yaşça büyük olanlara göre daha fazla tercih ettikleri; sosyal alan öğretmenlerinin daha geliştirici düşünme stillerine sahipken, bilim alanı öğretmenlerinin daha çok ayrıntısal stili tercih ettikleri; öğretmenlerin okullarına göre stil profillerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. İkinci araştırmaya 12-14 yaş aralığında 124 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada babanın eğitim ve meslek düzeyi ile yargılayıcı, ayrıntısal, tutucu ve çokerkçi düşünme stilleri arasında negatif anlamlı ilişkilerin olduğu; doğum sırası ve düşünme stilleri arasında anlamlı pozitif ilişki bulunduğu, sonradan doğanların ilk doğanlara göre yasayapıcı düşünme stilini tercih etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu; öğretmenlerin düşünme stilleri ve öğrencilerin düşünme stilleri arasında anlamlı pozitif ilişki bulunduğu; öğretmenlerin kendi düşünme stillerine benzer düşünme stillerini tercih eden öğrencilere daha fazla not verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Üçüncü çalışma, katılan 199 üstün yetenekli öğrenci ile diğer öğrencilerin düşünme stilleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla yapılmış, araştırma sonucunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

3.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ulutaşdemir (2012)'in Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve bunları etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yaptığı “Kilis Kent Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” adlı araştırmasına 1134 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma sonucunda Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme puanları orta, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları ise düşük düzeyde bulunmuştur.

Cihan (2011)'in Kırşehir, Antalya ve Erzurum illerinde görev yapan ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin hem çalıştıkları iller açısından hem de farklı iller ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yaptığı “Farklı İllerde Çalışan İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi ve Karşılaştırılması” adlı araştırmasına 407 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin alt boyutlarında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ancak yaş, medeni durum, çalışma süresi, derse girme saati, sınıfta bulunan öğrenci sayısı ve mesleği severek seçip seçmedikleri değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaların görüldüğü tespit edilmiştir.

Yıldırım (2010)'in üniversitelerin BESYO'larında görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel stres ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve öğretim elemanlarının demografik özelliklerine göre stres ve tükenmişlik düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Görevli Akademisyen Personelin Örgütsel Stres ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 605 öğretim elemanı katılmıştır. Bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken diğer boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yaş değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının medeni halleri, öğrenim durumları ve akademik unvanları, yönetsel görevleri olup olmaması, yabancı dil dü-

zeyleri, akademik hizmet yılları açısından tükenmişliğin alt boyut puan ortalamalarında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Gelir düzeyi değişkenine göre ise duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık oluşurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Haftalık ders yükü değişkenine göre ise duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş, diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Konakay (2010)'ın akademisyenlerin duygusal zekâ yeterlilik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı “Duygusal Zekânın Akademisyenlerde Tükenmişlik ile İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 280 akademisyen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda tükenmişlik ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde ve düşük seviyede bir korelasyon tespit edilmiştir. Cinsiyetin akademisyenlerde tükenmişlik üzerinde etkisi gözlenmemiştir. Yaşın tükenmişliğin üç alt boyutuyla da etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada medeni durum, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde farklılık tespit edilmemiştir.

Atlandı (2010)'nın İstanbul ilinde, çağrı merkezlerinde çalışan müşteri temsilcilerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin, bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek amacıyla yaptığı “Çağrı Merkezi Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmaya 136 müşteri temsilcisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda müşteri temsilcilerinin yaş değişkenlerine göre kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinde önemli farklılık görülmezken, 25-30 yaş arasındaki müşteri temsilcilerinin 19-21 yaş grubuna göre daha yüksek duygusal tükenme yaşadıkları saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, genel tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında önemli farklılık görülmediği; eğitim düzeyi değişkenine göre lise mezunlarının tükenmişlik düzeyinin daha yüksek eğitim almış müşteri temsilcilerinden düşük olduğu; çalışma süresi değişkenine göre çalışma süresi arttıkça tükenmenin her boyutunda anlamlı düzeyde yükselişin olduğu; ekonomik düzey algısına göre ekonomik seviye düştükçe tükenmişlik düzeyinin arttığı; tükenmişlikle iş doyumu arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Önal (2010)'ın eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını bazı demografik değişkenler açısından inceleyerek ortaya koymak amacıyla yaptığı “Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 1050 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; cinsiyet, görev durumu, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, çalışılan coğrafi bölge, branş, okul türü değişkenlerinde eğitim işgörenlerinin duygusal zekâ ve tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Acun (2010)'un biyoloji öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık boyutlarını belirlemek ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yaptığı “Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 113 biyoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda biyoloji öğretmenlerinin tükenmişliğin alt boyutlarında az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları; yaş, cinsiyet, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerini etkilemediği tespit edilmiştir.

Durdu (2010)'nun eğitim deneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı “Eğitim Deneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Mesleki Tükenmişlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 338 eğitim denetçisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim deneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyi cinsiyete göre duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında farklılaşmadığı ancak duygusal tükenmişlik alt boyutunda farklılaştığı; eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre üç alt boyutta da farklılaşmanın olmadığı; yaş değişkenine göre kişisel başarısızlık alt boyutunda farklılaşmanın olduğu; mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2010)'in ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek, öğretmenlere ait bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin mesleği, algıladığı sosyo-ekonomik durum) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyine etkisini incelemek amacıyla yaptığı “İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu” adlı araştırmasına 434 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri yüksek, duyarsızlaşma düzeyi normal ve kişisel başarı düzeyleri düşük olduğu, bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin bay öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; branşlarına göre, duyarsızlaşma düzeyleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinde en düşük olduğu; duygusal tükenmişliğin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en fazla olduğu ve kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin azaldığı; öğretmenlerin duygusal tükenme ve yaşam doyumu düzeylerinin algılanan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma yönünde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Sandıkçı (2010)'nın stresin tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisini belirlemek ve stres ile tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı “Stresin Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisi: Diyarbakır’da Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma” adlı araştırmasına 498 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda stres düzeyi yükseldikçe tükenmişlik boyutları düzeyinin de anlamlı bir şekilde pozitif yönde yükseldiği ve stresin tüm tükenmişlik boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2009)'in 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 belirlemek amacıyla yaptığı “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 405 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler duygusal tükenmeyi çoğu zaman, duyarsızlaşmayı orta düzeyde, kişisel başarısızlığı ise az düzeyde yaşamaktadırlar. Duygusal

tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Branşa göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları anlamlı bir farklılık göstermezken, kişisel başarısızlık puanları branşa göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdeme göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında genel olarak zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tavlı (2009)'nın lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri, tükenmişlik düzeyleri, problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yaptığı “Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 258 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim düzeylerine, branşlarına, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı; ancak yaşlarına, kıdemlerine, haftalık ders yüklerine, yöneticilerinden takdir görmelerine, çalıştıkları ortamdaki memnun kalmalarına, yöneticilerin yönetim tarzından memnun olmalarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Balkar (2009)'ın yaptığı “Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanlarının Benlik Saygıları, İş Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 57 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin alt boyutlarıyla kıdem, yaş, unvan, cinsiyet, medeni durum, sosyal etkinliklere katılım değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öktem (2009)'in Afyonkarahisar ili Sandıklı merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem, çalışma ortamından memnuniyet durumu, aldıkları mesleki ödüller ve iş doyumunu düzeyleri) göre incelemek amacıyla yaptığı “İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasına 172 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yaş, medeni

durum, branş, mesleki kıdem, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve iş doyumuna; duyarsızlaşma düzeylerinin yaş, branş, mesleki kıdem, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve iş doyumuna; azalan kişisel başarı duygusu düzeylerinin ise branş, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve iş doyumuna göre farklılık gösterdiği; cinsiyet ve alınan mesleki ödüller değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Dilber (2009)'in Kartal ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ile öz yeterlik algılarını öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmek amacıyla yaptığı “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı araştırmasına 261 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik derecelerinin çalıştıkları okul türü, yaş durumu, mezun oldukları okul, ders çeşitliliği, mesleki kıdem, görev türü, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğretmenlik yapma nedenleri, sahip oldukları bilgi ve becerilerin yaptıkları işle uyum içinde olduğunu düşünmelerine, mesleki açıdan kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine, velilerin ve öğrencilerin kendilerine düşün sorumlulukları yerine getirip getirmediği yönündeki düşüncelerine, fırsat bulunca emekli olmak isteyip istememelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gezer, Yenel ve Şahan (2009)'ın BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Y. O.) öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ve sosyodemografik özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı “Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri ile Sosyodemografik Değişkenleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 365 BESYO öğretim elemanı katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarını duygusal tükenme skorlarının coğrafi bölgelere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kişisel başarı skorlarının ise yaş, yönetsel görev, akademik düzey ve coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, duyarsızlaşma skorları ile kişisel ve mesleki özellikleri arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Karaman (2009)'ın adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı “Örgütsel Adalet Algısı ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama” adlı araştırmasına 244 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleği iste-

yerek seçip seçmediklerine göre farklılık gösterdiği; örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyinin diğer demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gezer (2008)'in stres veren yaşam olaylarının, BESYO öğretim elemanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Stres Veren Yaşam Olaylarının Öğretim Elemanlarının Depresyon ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasına BESYO’da görev yapan 365 öğretim elemanı katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda BESYO öğretim elemanlarının genel anlamda depresyon ve tükenmişlik düzeylerinin düşük, stres düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Stres veren yaşam olaylarının, depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeyleri görev yapılan coğrafi bölge, yaş, medeni hal, akademik unvan ve yönetici olma değişkenlerinden etkilendiği bulunmuştur.

Karakuş (2008)'un özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, branşa, yaşa, hizmet süresine, haftalık ders sayısına, mesleği ne derece isteyerek seçtiğine, mesleğin toplumdaki saygınlığına, meslekle ilgili güncel yazıları okumasına, mesleği kendine uygun bulmaya, üstlerinden takdir görme derecesine ve mesleği yapmanın temel nedenine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yaptığı “Özel İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasına 368 özel okul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında farklılaşma olmazken, duyarsızlaşma boyutunda farklılaşmanın olduğu; mesleği kendine uygun bulma değişkenine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında farklılaşmanın olduğu; medeni duruma, branşa, haftalık ders sayısına, mesleği ne derece isteyerek seçtiğine, mesleğin toplumdaki saygınlığına, meslekle ilgili güncel konuları okumaya ve mesleği yapmanın temel nedenine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Karahan (2008)'in özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla

yaptığı “Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmaya 263 eğitimci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel öğretim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu; eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Özcan (2008)’in ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, okul türü, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleki açıdan verim düzeyini değerlendirme, mesleği isteyerek yapma durumu ve mesleki açıdan manevi doyumunu değerlendirme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı “Pendik Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasına 404 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdan memnuniyet, üstlerinden takdir görme, mesleğini isteyerek yapma, işinden manevi doyum alma durumu, meslekte verimlilik değişkenlerinin öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerini artıran değişkenler olduğu; cinsiyet, çalışılan okul türü değişkenlerinin ise tükenmişliği önemli ölçüde etkileyen faktörlerden olmadığı tespit edilmiştir.

Pepe (2008)’nin Konya il merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumunu ortaya koymak amacıyla yaptığı “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasına 104 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğu ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2007)'ın ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 175 ilköğretim müfettişi ve 1109 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda “az tükenmişlik” yaşadıkları, kişisel başarısızlık alt boyutunda ise “çoğunlukla tükenmişlik” yaşadıkları; tükenmişliğin üç alt boyutunun da cinsiyetlerine, yaşa, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenim durumlarına göre ise kişisel başarısızlık alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olmadığı ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu ifade edilmiştir.

Çağlıyan (2007)'ın tükenmişliğin iş doyumuna etkisini saptamak, özellikle devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler arasında bu anlamda bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı “Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi (Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlere Yönelik Alan Araştırması)” adlı araştırmasına 227 akademisyen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda tükenmişliğin iş doyumuna etkisinin olduğu; tükenmişlik ile cinsiyet arasında belirgin bir farkın olmadığı; devlet üniversitelerindeki akademisyenlerin vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı; yaş değişkenine göre gençlerin ileri yaş grubuna göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı; kıdem değişkenine göre tükenmişliğin farklılık gösterdiği, kıdemi 20 yıldan fazla olan akademisyenlerle 16-20 yıldır akademisyen olanların tükenmişlik düzeyleri mesleğini 1 yıldan az, 1-5, 6-10 ve 11-15 yılları arası sürdüren akademisyenlere göre daha düşük olduğu; medeni durum değişkenine göre bekârların evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir.

Türker (2007)'in ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerde görülen tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak amacıyla yaptığı “İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Prob-

lem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi” adlı araştırmasına 286 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda algılanan problem davranış düzeylerine göre tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında; yaş, cinsiyet ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre bakıldığında da sadece “duyarsızlaşma” boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sümer (2007)’in İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 32 ilçe milli eğitim müdürlüğünde görev yapan ilçe milli eğitim müdürleri ile şube müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yaptığı “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri” adlı araştırmasına 112 ilçe milli eğitim müdürü ve şube müdürleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları; cinsiyet, görevi yürütme biçimi, haftalık çalışma saati, öğretmenlerle iletişim kurma becerisi değişkenlerinin yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; medeni durum, görev unvanı, mesleki yeterliliklerini algılama derecesi, amirlerinden takdir görme derecesi, ekonomik tatmin derecesi değişkenlerinin tükenmişliğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu; yaş, mezuniyet durumu, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, halen bulunulan kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre yöneticilerin tükenmişlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Özgür (2007)’ün resmi ve özel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı “İngilizce Öğretmenlerinin İş Tatminleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 188 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda resmi ve özel liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akın Kösterelioğlu (2007)’nin okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek, problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve problem çözme becerisi ile tükenmişlik dü-

zeylerini yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, çalışmakta oldukları kurum türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki personel sayısı değişkenleri açısından incelemek amacıyla yaptığı “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasında İlişki” adlı araştırmasına 138 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları; yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterirken, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çelik (2007)’in Gaziantep’teki ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişlik durumlarını tespit edip bu durumun iletişim yeterlikleriyle ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı “İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına 20 okul müdürü ve 850 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda müdürlerin tükenmişlik alt boyutlarında kişisel başarısızlığı yüksek düzeyde hissettikleri, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarının ise orta düzeyde olduğu; tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi ile müdürlerin iletişim becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Arıkan (2007)’ın Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve bunun nedenlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı “Muğla Merkez İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında 125 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme, kişisel başarı ve toplam puanda tükenme düzeylerinin düşük olduğu, duyarsızlaşma düzeylerinin ise çok düşük olduğu; cinsiyet, kıdem, ücret, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında farklılaşma olmazken, kişisel başarı boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğu, mesleği istemeyerek seçenlerin isteyerek seçenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir.

Babaoğlan (2006)'ın okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık boyutlarına ve toplam tükenmişliğe göre belirlemek, bu alanlara göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yaptığı “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik” adlı araştırmasına 203 ilköğretim okulu yöneticileri katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Medeni durumlarına göre ise yöneticilerin kişisel başarısızlık, duygusal tükenme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken, duyarsızlaşma puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocuk sahibi olup olmama, çocuk sayısı, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanlarında anlamlı fark görünmezken, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre ise tükenmişliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Özkaya (2006)'nın yatılı ilköğretim bölge okullarında ve normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla yaptığı “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmasına 229 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Branş değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında farklılık görülürken, duyarsızlaşma alt boyutunda farklılık görülmemiştir. Mesleki kıdem açısından duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Çalışılan okuldaki görev süresi açısından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülürken, kişisel başarı hissinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrenim durumları açısından bakıldığında ise duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Besler (2006)'in İstanbul ili Şişli ilçesindeki Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğun olup olmaması, aylık gelir, hizmet sü-

resi, mesleği sürdürme sebepleri vb. değişkenlerine göre tükenmişlik düzeylerinin bulunarak karşılaştırılması amacıyla yaptığı “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişliğin İncelenmesi” adlı araştırmasına 174 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda duyarsızlaşma alt boyutunda yaş, aylık gelirin yeterliliği, hizmet süresi, mesleği sürdürme nedenleri, emeklilik isteği, eğitim sisteminden memnuniyet grupları arasında istatistiksel bir farklılık; kişisel başarısızlık alt boyutunda mesleği sürdürme sebepleri, mesleki gelecek düşüncesi ve eğitim sisteminden memnuniyet grupları arasında istatistiksel bir farklılık; duygusal tükenmişlik alt boyutunda hafta sonu tatilini iple çekme ve gelecekle ilgili düşünceler grupları arasında istatistiksel bir farklılık tespit edilirken, cinsiyet, medeni durum ve çocuğun olup olmamasının tükenmişlik üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Yücel (2006)’in öğretmenlerde tükenmişlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı “Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” adlı araştırmasına 367 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik boyutlarıyla örgütsel vatandaşlık boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı negatif ilişkiler tespit edilmiştir.

Dilsiz (2006)’in eğitim camiasında çalışan kişilerin iş anlayışları, işe yükledikleri anlamlar, iş doyumunu ve tükenmişlik gibi işin yarattığı reaksiyonların yanı sıra unvanlar, çalışılan kurumlar, bireyin sosyo-ekonomik yapısı, yaşadığı bölgenin gelişme düzeyi, yaşam doyumunu gibi makro özelliklerle bir arada incelemek amacıyla yaptığı “Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi” adlı araştırmasına 1107 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş, branş, unvan, meslekteki hizmet süresi, medeni hal, yerleşim bölgesi, arzulanan maaş, okul idaresi ve öğretmenleri ile olan ilişkileri ve tekrar öğretmenlik mesleğini seçme değişkenlerinin duyarsızlaşma alt boyutuna; yaş, unvan, çocuk sayısı, hizmet süresi, yerleşim bölgesi, tekrar öğretmenlik mesleğini seçmede istek sırası, öğretmenlik mesleğinden elde ettiği doyum, ek iş yapma, arzulanan maaş ve okul idaresi ve öğretmenleri ile olan ilişkileri değişkenlerinin duygusal tükenme alt boyutuna; yaş, branş, hizmet süresi, okul türü, öğrenim durumu, yerleşim bölgesi, tekrar öğretmenlik mesleğini seçmede istek sırası, ek iş yapma, aylık gelir ve

okul idaresi ile olan ilişkileri değişkenlerinin kişisel başarı alt boyutuna anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Dibekoğlu (2006)'nun tükenmişlik sendromunu oluşturan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi incileme amacıyla yaptığı “Okul Yöneticilerinin Denetim Odaklarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri” adlı araştırmasına 326 yönetici katılmıştır. Araştırmanın sonucunda 159 okul yöneticisinin içten denetimli, 167'sinin dıştan denetimli olduğu; okul yöneticilerinin çoğunun duygusal tükenmeyi düşük seviyede, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişliği ise orta seviyede yaşadığı; denetim odağı ile tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir fark olduğu; dıştan denetimliliğin tükenmişlik sendromunun yaşanmasına yönelik daha fazla risk oluşturan bir kişilik özelliği olduğu tespit edilmiştir.

Yungul (2006)'un sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem süresi, öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasına 267 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalaması düşük, duyarsızlaşma düzeylerinin ortalaması normal, kişisel başarı düzeylerinin ortalaması yüksek olduğu; duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin yaşları arasında fark olduğu, 21-30 yaşındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı alt boyutunda yaşları arasında fark olduğu, 21-30 yaşındaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özipek (2006)'in Edirne ilinde görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik nedenlerini tespit etmek amacıyla yaptığı “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri” adlı araştırmasına 212 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul değişikliğine göre duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ancak duyarsızlık ve kişisel başarı düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı; yaş

değişkenine göre duygusal tükenmişlik düzeyinde farklılaşma olmazken, kişisel başarı ve duyarsızlık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu; sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre kişisel başarı ve duyarsızlık düzeyinde anlamlı farklılaşma olmazken duygusal tükenmişlik düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olduğu; eğitim durumu, haftalık ders saati, medeni durum, branş ve cinsiyet değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Aksu ve Baysal (2005)'in İzmir ilinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı “İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik” adlı araştırmaya 218 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin tükenmişliklerini algılamaları eğitim düzeylerine, kıdemlerine, görev yaptıkları ilçeye ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, ekonomik gelir değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Izgar (2001)'in okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve onların sorunlarını daha iyi tanımlarına yardımcı olarak işlerinde verimli ve başarılı olmalarına katkıda bulunmak amacıyla yaptığı “Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik” adlı araştırmasına 420 okul müdür katılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin tükenmişliğin üç alt boyutunda da orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yaş değişkenine göre duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Medeni durum değişkenine göre duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde bir farklılaşma görülmüştür. Çocuk sayısı değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ölçüde bir farklılaşma görülmüştür. Branş değişkenine göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, duygusal tükenme alt boyutlarında anlamlı öl-

çüde bir farklılaşma görülmüştür. Eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde bir farklılaşma görülmüştür. Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre tükenmişliğin her üç alt boyutunda da anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmüştür. Okul türü değişkenine göre duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde bir farklılaşma görülmüştür.

Tümkaya (1996)'nın sosyodemografik değişkenlerle, görülen psikolojik belirtiler yönünden öğretmen tükenmişliğinde bir farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak ve öğretmenlerin gösterdikleri başa çıkma davranışlarıyla tükenmişliği en iyi yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yaptığı "Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları" adlı araştırmasına 720 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, çalışılan okul, okuldaki görevi, çalışma yılı gibi sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş, medeni durum ve branş değişkenleri ile önemli bir ilişki tespit edilememiştir.

Kalkan (1996)'ın ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimlerini tükenmişlik ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı "Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğiliminin Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi" adlı araştırmasına Samsun'da görev yapan 281 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimi düzeyi ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı arasında anlamlı ilişki bulunurken, cinsiyet, yaş, mesleki çalışma süresi, branş, medeni durum, çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Azeem (2008; Akt. Öktem, 2009: 53)'in öğretim üyeleri, okutmanlar ve profesörlerin meslekte tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 300 üniversite öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okutmanların profesörlerden ve öğretim üyelerinden daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları; öğretim üyelerinin okutmanlara göre düşük düzeyde, profesörlere göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları; öğretim üyelerinin tükenmişlik düzeylerinin

profesörlerden anlam düzeyinde farklı bulunmadığı; bu üç grup arasında duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu alt boyutlarında anlam düzeyinde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Kokkinos (2007 Akt. Öktem, 2009: 54) 447 ilköğretim öğretmeninin katıldığı araştırmasında Kıbrıs'ta ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik, kişilik özellikleri ve işte stres yaratan durumları arasındaki ilişkileri tespit etmeyi ve bu değişkenlerin tükenmişliğin 3 alt boyutuna olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda hem kişilik hem de işle ilgili stres yaratan durumların tükenmişliğin alt boyutlarıyla ilişkili olduğu; nevrotikliğin tükenmişliğin tüm boyutlarının genel belirleyicisi olmasına rağmen kişisel başarı duygusu alt boyutunda aynı sonuca ulaşamadığı; davranış bozukluğu olan öğrencilerle başa çıkabilme ve zaman sınırlayıcılarının tükenmişlik konusunda belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Unterbrink, Hack, Pfeifer vd. (2007; Akt. Türker, 2007: 28)'nin öğretmen tükenmişliği ile ilgili önceden yapılmış olan araştırmaları daha ayrıntılı olarak inceleyip genişletmek ve öğretmenleri göstermiş oldukları çabaları oranında ödüllendirmek amacıyla yaptıkları araştırmaya 949 Alman öğretmen katılmış ve bu Alman öğretmenlerdeki çaba-ödül dengesizliğinin oluşturduğu tükenmişliği incelemiştir. Araştırmanın sonucunda memur tükenmişliği araştırmaları diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında yüksek oranda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı şeklindeki tükenmişlik belirtilerinin bulunduğu; erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla düşük kişisel başarı ve duyarsızlaşma gösterdikleri; okul çeşitlerine göre ortaöğretimdeki öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları; öğretmenlerin çalışma durumlarının çaba ve ödül dengesizliği tarafından karakterize edildiği ve bu durumun yüksek bir riskle gelişen tükenmişlik belirtileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Antoniou, Polychroni ve Vlachakis (2006; Akt. Öktem, 2009: 54) 493 ilköğretim ve lise öğretmeninin katıldığı araştırmalarında Yunanistan'daki ilköğretim ve lise öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş farklılıklarına göre stres ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda stresin temel kaynağının öğrencilerle yaşanan iletişim problemleri, ilgi eksikliği ve problemlili öğrencilerle başa çıkabilme olduğu; bayan öğretmenlerin ders yükü, öğrencilerle iletişim ve meslektaş-

larıyla aralarında yaşadığı gerginlikler sonucunda, yüksek seviyede mesleki stres ve duygusal tükenme yaşadıkları; genç öğretmenlerin yüksek seviyede duygusal tükenmişlikle birlikte, mesleğe adapte olamama, daha deneyimli öğretmenlerinse devletten beklediği destek konusunda stres yaşadıkları tespit edilmiştir.

Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006; Akt. Öktem, 2009: 54)'nin "Öğretmenlerde Tükenmişlik ve İşe Bağlılık" adlı araştırmalarına Finlandiya Helsinki'den 2038 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda meslekten yüksek beklentilerin tükenmişlik ve sağlık problemleri ile pozitif yönde; işin kaynaklarının işe bağlılık ve örgüte bağlılık ile pozitif yönde, tükenmişlik ile negatif yönde; tükenmişliğin belirtilerinin örgüte bağlılık ile negatif, sağlık problemleri ile pozitif yönde; işe bağlılık ile örgüte bağlılık arasında pozitif yönde; işten taleplerin sağlık ile pozitif yönde, işin kaynaklarının da örgüte bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Betoret (2006; Akt. Özdemir, 2009: 62)'in ortaokul öğretmenleri üzerinde öğretmenlerin stres kaynakları, yeterlik, baş etme kaynakları ve tükenmişlik yaşantılarını incelediği araştırmasının sonucunda öğretmenlerin okul ortamındaki uygulamalarına müdahale edildiğinde veya engellendiğinde tükenmişliğin oluştuğunu ifade ettikleri; yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu ve dolayısıyla tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hanson (2006; Akt. Sümer, 2007: 31)'un öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve bunun branşlara göre değişimini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasına Amerika'nın Arizona eyaletinde farklı branşlarda (matematik, okuma, sanat, müzik ve beden eğitimi) görev yapan 293 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %73,1'inin duygusal tükenme, %20,8'inin duyarsızlaşma, %6,8'inin kişisel başarı da tükenmişlik yaşadıkları; duygusal tükenmişlik yönünden matematik ve lisan dersi öğretmenleri ile sanat, müzik ve beden eğitimi dersi öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Lau, Yuen ve Chan (2005; Akt. Öktem, 2009: 55)'in Hong Kong'daki ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde bazı demografik değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda Kuzey Amerika'daki öğretmenlerle Hong Kong'daki öğretmenler karşılaştırıldığında

Hong Konglu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ve kişisel başarı düzeylerinin orta, duyarsızlaşma düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu; cinsiyet değişkeninin tükenmişliğin üç alt boyutunda da farklılığa sebep olduğu; genç, bekâr, hiçbir inanca sahip olmayan, az deneyimli, profesyonel eğitimini tamamlamamış ve başlangıç seviyesinde çalışan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; duygusal tükenmişliğin ve duyarsızlaşmanın belirlenmesinde yaşın en önemli unsur olduğu; kişisel başarının belirlenmesindeki en önemli unsurun da öğretmen seviyesi olduğu tespit edilmiştir.

Evers, Tomic ve Brouwers (2004; Akt. Öktem, 2009: 55)'ın öğrencilerin sınıf içinde ortaya çıkan uygunsuz davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma becerileri ile ilgili olarak öğretmen tükenmişliğini öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirmek amacıyla yaptıkları “Öğretmenler Arasında Tükenmişlik” adlı araştırmalarına Hollanda'nın Bölgesel Eğitim Merkezlerinden 1782 öğrenci ve 73 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Maslach Tükenmişlik Envanterinin öğrencilere uygulanabileceği; öğrencilerin algılama yeteneği ile yaşları arasında bir ilişki olmadığı; kız ve erkek öğrencilerin algılama yetenekleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu; öğrencilerin tükenmişliğin 3 alt boyutunda yaşamış oldukları tükenmişliğin öğretmenlerin sorunlarla başa çıkma becerilerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Wang ve Xu (2004; Akt. Öktem, 2009: 56)'nın duygusal tükenme, duyarsızlaşma, azalan kişisel başarı duygusu ve zihinsel tükenme olmak üzere toplam 4 boyuttan oluşan “Çin Öğretmenleri İçin Meslekte Tükenmişlik Ölçeği” ni geliştirdikleri bu çalışmaya ilkökul ve liselerden 679 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin tükenmişliği daha yoğun yaşadıkları; 11-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı diğer yıl gruplarından daha yüksek düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir.

Dorman (2003; Akt. Öktem, 2009: 56)'ın Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin okul ve sınıf ortamlarında geçerliliğini denetlemek, okul ve sınıf ortamlarında belirleyici özelliklerini tespit etmek ve bu belirleyici faktörlerle Maslach Tükenmişlik Envanterinin Yapısal Eşitlik Modeli (SEM)'ne uyum sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla yaptığı "Okul ile Sınıf Ortamı Arasındaki İlişki ve Öğretmen Tü-

kenmişliği: Lisrel Analizi Yaklaşımı" adlı araştırmasına Avusturalya'da Özel Queensland Okullarının 7 şubesinin farklı sınıfları katılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmeyi etkileyen faktörlerin iş baskısı ve personelin birbirleri ile yakın ilişkisi; duyarsızlaşmayı etkileyen faktörlerin sınıf içi dayanışma ve personelin görevleri üzerinde ortak kanıya varmaları; azalan kişisel başarı duygusunu etkileyen faktörlerin ise personelin görevleri üzerinde ortak kanıya varmaları, sınıf içi etkileşim, dayanışma ve hizmete uyum süreci olduğu tespit edilmiştir.

Evers, Brouwers ve Tomic (2002; Akt. Türker, 2007: 28)'in tükenmişlik ve öz yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarına 490 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öz-yetkinlik inançlarıyla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif, kişisel başarıyla pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Evers ve Tornic (2002 Akt. Sümer 2007: 32)'in öğretmenin tükenmişliğine ilişkin öğrenci algıları ve bunun sınıftaki öğrenci davranışları üzerine etkileri ile öğretmenin bu tür davranışlarla başa çıkma yeterliliğini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda öğrenci algılarının yaşa göre değişmediği fakat duygusal tükenme üzerinde öğretmenin yaşının etkili olduğu; duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya ilişkin bayan öğrencilerin ve erkek öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ancak kişisel başarıya ilişkin anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001; Akt. Özdemir, 2009: 62)'in yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerde cinsiyetin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını, eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik duygusu yaşadığını tespit etmişlerdir.

Rottier vd. (2001; Akt. Özkaya, 2006: 22)'nin buldukları çevre bakımından ülkemizdeki YİBO benzeri okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri "Öğretmen Tükenmişliği – Küçük ve Kırsal Kesim Okulları Örneği" konulu araştırmalarına 348 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda çok sayıda öğretmenin tükenmişlik yaşadığını bildirdiği; genel anlamda erkeklerin kadınlardan

daha mutsuz olduklarını belirttikleri, bu bulgunun özellikle 41-50 yaş grubundaki erkek öğretmenler için anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Talbot (2000; Akt. Sümer, 2007: 31)'un dört kamu kolejinde çalışan 63 bayan öğretim üyesinin katıldığı araştırmasının sonucunda duygusal tükenmişlik puanlarının 3 ile 35 arasında değiştiği, duyarsızlaşma puanlarının 0 ile 13 arasında olduğu, kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik puanlarının ise 25 ile 48 arasında olduğu; örneklemin %11'inde yüksek oranda duygusal tükenmişlik, %4,8'inde kişisel başarı eksikliği hissedildiği; yüksek oranda duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliğin ise bulunamadığı tespit edilmiştir.

Kop, Euwema ve Schaufeli (1999; Akt. Sümer 2007: 32)'nin Alman polis memurları üzerinde yaptıkları tükenmişlik, iş stresi ve şiddet davranışları konusunu içeren araştırmalarının sonucunda polis memurlarının duygusal tükenmişlik düzeylerinin diğer mesleklerde (hemşirelik, doktorluk vb.) çalışanlardan daha düşük olduğu; duyarsızlaşma boyutunun diğer mesleklerde çalışanlarınkine benzer düzeyde olduğu; kişisel başarı boyutundaki tükenmenin ise daha az olduğu tespit edilmiştir.

Janssen, Schaufeli ve Houkes (1999; Akt. Sümer 2007: 32)'in yaptıkları araştırmaya Hollanda'dan 156 hemşire katılmıştır. Araştırmanın sonucunda duyarsızlaşmanın önemli ölçüde iş yüküne bağlı olduğu; duygusal tükenmenin sosyal destek ve özsaygı ile daha güçlü bir ilişkisinin olduğu; duyarsızlaşmanın duygusal tükenme ve kişisel başarı eksikliği arasında anlamlı pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Schaufeli ve Enzmann (1998; Akt. Özdemir, 2009: 61)'in tükenmişliğin değerlendirilmesinin geniş kapsamlı ve eleştirel görünüşünü sunmak, tükenmişliğin etkisini ortaya koymak, farklı iş alanlarını veya işler arasında belirli tükenmişlik profiline olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonucunda MBI'nın çok boyutlu, maddelerinin işle ilgili olduğu, güvenilirlik, geçerlilik ve test-tekrar test korelasyonunun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Chesnutt (1997; Akt. Yılmaz, 2007: 71)'in yaptığı "Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Almış Oldukları Destek İlişkisi" ile ilgili araştırmanın sonucunda cinsiyet ve yaşın destek örüntüsünün yapısı ve tükenmişlikle ilgili olduğu, sosyal

destek ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu; kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları; 45 yaş ve altında olan öğretmenlerin bu yaşın üzerindekiyle göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Wright ve Bonett (1997; Akt. Özkaya, 2006: 19)'in Maslach'ın tükenmişlik kavramının üç alt boyutu ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelendiği ilk araştırma olma özelliğini taşıyan “İş Performansına Tükenmişliğin Etkisi” konulu araştırması iki ayrı zamanda, yani ilk uygulama yapıldıktan üç yıl sonra 2. uygulama yapılmış ve sonuçlara göre kamu alanında müşteri hizmetleri bölümünde çalışan 100 uzmana uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmişlik ile iş performansı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu; duygusal tükenmişliğin tükenmişlik kavramının anahtar bileşeni olduğu; iş performansı ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kantas ve Eleni (1997; Akt. Önal, 2010: 74)'nin yaptığı “Yunanlı Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik: Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği” adlı araştırmalarına 220 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Maslach Tükenmişlik Envanterinin yapısının araştırmanın yapıldığı kültürden etkilenmediği; genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha çok duygusal tükenme yaşadıkları, ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarıda düşme hissi yaşadıkları ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

De Robbio (1995; Akt. Yılmaz, 2007: 70)'nun “Ortaöğretim Düzeyinde Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kişisel ve Mesleki Özelliklerle İlişkisi ile Tükenmişlik ve Strese Neden Olan Değişkenler” konulu çalışmasına 378 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş, cinsiyet, çalışılan okul düzeyi gibi değişkenler özellikle MBI'nın duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya yol açtığı, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı; disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlık değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişlik yaşamlarına neden olan değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Friedman (1995; Akt. Özkaya, 2006: 18)'ın okul müdürlerinin yaşadığı tükenmişliğin unsurlarını belirlemeyi amaçladığı “Okul Yöneticisinin Tükenmişliği: Kavram ve İçerik” adlı araştırmasına İsrail’de çalışan 571 ilköğretim ve ortaöğretim müdürü katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin tükenmişliğinin içsel ve dışsal olarak açıklanabileceği; yaşadıkları tükenmişliğin dört unsurunun yorgunluk, tatminsizlik, depresyon ve işten soğuma olduğu; tatminsizlik ve yorgunluğun tükenmişliğin özünü oluşturduğu, işten soğuma ve depresyonun daha çok savunma mekanizması olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Lı vd. (1994; Akt. Öktem, 2009: 56)'nin 267 ilkokul öğretmenin katıldığı araştırmada ilkokul öğretmenlerinde tükenmişliği, öğretmen özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, profesyonel eğitim, profesyonel kıdem), sosyal destek (idarecilerden, meslektaşlardan, akrabalarından ve arkadaşlardan destek görme) ve profesyonellik gibi değişkenlerle tükenmişliğin üç alt boyutunu ilişkilendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı; sosyal desteğin sadece azalan kişisel başarı duygusu alt boyutunu etkilediği; idarecilerden alınan desteğin azalan kişisel başarı duygusu alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu; akraba ve arkadaşlardan alınan desteğin bu alt boyutta anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı; profesyonelliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı negatif yönde ve azalan kişisel başarı duygusunu pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Smith-Stevenson ve Saul (1994; Akt. Sümer, 2007: 31)'un Missisipi'deki lise müdürlerinin tükenmişliklerini inceledikleri araştırmanın sonucunda müdürlerin büyük bir kısmının işlerinde orta derece veya yüksek derecede duygusal tükenmişlik yaşadıkları; müdürlerin önemli bir kısmının rollerinde duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir.

Blix vd. (1994; Akt. Konakay, 2010: 123)'nin araştırmalarında tükenmişliğin stres, sağlık problemleri ve verimlilikle pozitif olarak ancak iş memnuniyeti ile negatif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Corkery (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'nin öğretmenlerin öğrencilerde görülen bazı davranış bozukluklarına karşı gösterdikleri hoşgörü ile tükenmişlik arasındaki

ilişkiyi bazı değişkenlere göre incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaşı, eğitim düzeyi, öğretim yaptığı okulun düzeyi, deneyimleri, mevcut pozisyonda çalışma sürelerinin tükenmişlikleri ile anlamlı bir ilişki göstermediği; okulun sosyoekonomik durumu ile öğretmenlerin gösterdiği hoşgörü düzeyi ve öğretmenlerin ırkları ile hem tolerans düzeyleri hem de tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sermon (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'un bazı değişkenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda duygusal tükenmenin orta düzeyde, ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşük olduğu; yaş cinsiyet ve çalışma yılı gibi demografik değişkenlerle tükenmişlik arasında ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Schaufeli ve Dierendonck (1993; Akt. Özkaya, 2006: 19)'un Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Tükenmişlik Ölçeği adlı iki ölçeğin yapısal geçerliliğini araştırmayı amaçladıkları "İki Farklı Tükenmişlik Ölçeğinin Yapısal Geçerliliği" konulu araştırmalarına 667 Hollandalı hemşire katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin tükenmişliğin çok boyutlu, geçerli ve güvenilir bir belirleyicisi olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkaya, 1996: 45)'in öğretmenlerdeki tükenmişliğin, demografik özellikler, iş stresörleri, rol çatışması ve sosyal destekle olan ilişkisine baktıkları araştırmaya 831 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Araştırmanın sonucunda psikolojik tükenmeyi en iyi yordayan ilk üç değişkenin her üç alt boyut için de demografik özellikler (statü, çalışma yılı, görev yaptığı okuldaki çalışma yılı, görev yaptığı okul tipi, cinsiyet, öğrenim derecesi, medeni durum, çocuk sayısı, öğrenci sayısı), iş stresörleri ve öğrenciyle yetersiz iletişim olduğu görülmüştür.

Gmelch ve Torelli (1993; Akt. Sümer, 2007: 31)'nin yöneticiler üzerinde rol çatışması ve rol belirsizliği ile stres ve tükenmişlik ilişkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya Amerika'da ilk ve orta öğrenim kurumlarında görevli 741 yönetici katılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmişlik ile rol çatışması\ belirsizliği arasında ve rol belirsizliği ile kişisel başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu; rol

çatışması ve rol belirsizliğinin mesleki tükenmişliğin farklı bir mesleki tükenmişlik boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Cherniss (1992; Akt. Özkaya, 2006: 20)'in kariyerin ilk yılındaki tükenmişlik ile gelecek 10 yıl içindeki kariyer adaptasyonu arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçladığı “Tükenmişliğin Uzun Vadede Sonuçları: Kavramsal Bir Çalışma” konulu araştırmasına hukuk, hemşirelik, öğretmenlik ve ruh sağlığı alanlarında çalışan 25 uzman katılmıştır. Araştırmanın sonucunda kariyerinin ilk yılında daha çok tükenmişlik belirten katılımcıların ileriki yıllarda kariyerlerini değiştirmedikleri; ilk yıllarda yaşanan tükenmişliğin anlamlı ve olumsuz şekilde uzun vadeli sonuçlara yol açmadığı ancak kariyerin sonraki dönemlerinde oluşan tükenmişliğin daha ciddi uzun vadeli sonuçlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Byrne (1992; Akt. Tümkaya, 1996: 44)'nin ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinde organizasyon ve kişisel faktörlerin öğretmen tükenmişliğine katkısını incelediği araştırmasına 599 ilkökul, 203 ortaokul ve 715 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerde tükenmişliği etkileyen organizasyonel faktörlerin rol çatışması, fazla iş yükü, sınıf içi hava, karar verme ve düşük destek gibi birincil faktörler olduğu; kişisel faktörlerin ise işgal edilen mevki, benlik saygısı ve dış dene-tim odağının öğretmen tükenmişliğinde önemli etkenler olduğu tespit edilmiştir.

Starnaman ve Miller (1992; Akt. Tümkaya, 1996: 45)'in öğretmenler arasındaki stres, tükenme ve iletişimi test etmeyi amaçladıkları çalışmalarına 880 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler arasında iş yükünün fazlalığı, sosyal desteğin azlığı, rol çatışması ve rol belirsizliğinin tükenme, iş doyumu ve mesleki iletişimlere etkilediği tespit edilmiştir.

Pretty, McCarthy ve Catano (1992; Akt. Özkaya, 2006: 17)'nin yaptıkları “Psikolojik Atmosfer ve Tükenmişlik Kurum İçi Cinsiyet Farkları” konulu araştırmalarına 700 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin öğelerine karşı farklı çevresel duyarlılıkları olduğu için kadınlar ve erkeklerin yaşadıkları tükenmişlik duygusunun farklı düzeylerde olduğu, bu farklı çevresel duyarlılıkların örgütsel hiyerarşi içindeki iş pozisyonlarına bağlı olduğu; yöneticilik görevlerinde olan erkek-

lerin daha çok duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı; yönetici olmayan kadın çalışanların da bu duyguları daha çok yaşadıkları tespit edilmiştir.

Hipps ve Glennelle (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 41)'nin devlet okullarındaki öğretmen ve yöneticilerdeki iş stresi, tükenme ve denetim odağını inceledikleri araştırmalarının sonucunda mesleki stresin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla olumlu, kişisel başarı ile olumsuz yönde bir ilişkisinin olduğu; tükenmeye yol açan en önemli etkenlerin fazla iş yükü, yöneticilerle ilişkiler ve ücret olduğu; akran grupları, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin tükenme üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Seidman ve Zager (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 41)'in öğretmenlerde tükenmişlikte uygun olan ve olmayan başa çıkma davranışlarını inceledikleri araştırmaya Kuzey Teksas'tan 365 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin demografik özellikleriyle kişisel davranışları arasında az da olsa bir ilişkinin olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sınırlandıkları, tükendikleri; birçok fiziksel ve psikolojik problemlerle öğretmen tükenmişliği arasında önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Byrne (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 42)'nin çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerdeki tükenmişliği incelediği araştırmasına 642 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmenin bazı sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin olduğu; cinsiyet, yaş ve yetiştirilen öğrenci tipi arasında önemli bir ilişkinin olduğu; duygusal tükenme alt boyutunda en fazla tükenmişlik bildiren grupların sırasıyla ortaokul, ilkokul, lise ve üniversite eğitimcileri olduğu, kişisel başarı boyutunda ilkokul öğretmenlerinin kendilerini en çok yeterli gören grup olduğu, ayrıca en düşük duyarsızlaşma ortalamasına yine ilkokul öğretmenlerinin sahip olduğu; ilkokul öğretmenleri arasında duygusal tükenme alt boyutu ile cinsiyet açısından önemli bir farkın olduğu, kadınların erkeklere göre daha yüksek bir tükenme bildirdiği; yaş ile kişisel başarı boyutunda ilkokul öğretmenlerinde fark görüldüğü, 40-49 yaşları arasındakilerin kişisel başarı açısından diğerlerine göre kendilerini daha yeterli ifade ettikleri; ortaokul öğretmenlerinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma diğer gruplardan daha fazla olduğu, kişisel başarıda ilkokuldan sonra geldiği, ortaokul öğretmenlerinin üç alt boyutta da demografik değişkenler arasında önemli bir farklılaşmanın olmadığı;

lise öğretmenlerinin duygusal tükenmede ortaokul ve ilkokuldan sonra geldiği, duyarsızlaşmada ortaokul ve üniversiteden sonra geldiği, kişisel başarı alt boyutunda ise en son sırada yer aldıkları, demografik değişkenler açısından duygusal tükenme ile yetiştirilen öğrenci tipi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, karışık bir eğitimle yetişen çocuklarla uğraşan lise öğretmenlerinin daha çok duygusal tükenme bildirdikleri, lisede görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok duyarsızlık gösterdikleri; lisede kişisel başarı ile demografik değişkenler açısından önemli bir farkın olmadığı; üniversiteli öğretim elemanları arasında cinsiyet ve yaşın hem duygusal tükenme hem de kişisel başarı boyutlarında önemli bir ilişkisi olduğu, üniversitede kadınların erkeklere göre, 30-39 yaş arasındakilerin 50 ve üstünde bulunanlara göre duygusal açıdan daha çok tükendikleri, kişisel başarıda 50 yaş ve üzerindekiyle ihtisas yapan öğrencileri yetiştirenlerin daha çok yeterlilik bildirdikleri tespit edilmiştir.

Friedman (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 44)'nın yüksek ve düşük tükenmişlik gösteren okullardaki okulun kültürel durumuna bağlı öğretmen tükenmişliğini incelediği araştırmasına 1597 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik düzeyiyle yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma yılının önemli ilişkisinin olduğu; okul kültürüyle ilgili olarak tükenmişliğe etki eden en önemli eğitsel şartların okul idarecilerinin belirli amaçlara ulaşmak için öğretmenlere yaptığı baskı, öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ilişkin inancın yetersizliği, okul kültürünü daraltma ve uygunsuz fiziksel çevre olduğu tespit edilmiştir.

Mo (1991 Akt. Öktem, 2009: 57)'nun öğretmenlerde tükenmişliğin iş stresi, A tipi kişilik ve sosyal destek değişkenleri ile olan ilişkisini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda yeni mezun olmuş ve meslekte tecrübesi az olan öğretmenlerin ve bekâr öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı; A tipi öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıkları ve stres yaratan olaylardan daha az etkilendikleri görülmüştür.

Twillie ve Petry (1990; Akt. Tümkaya, 1996: 41)'nin ilkokullardaki koşulların öğretmenlerdeki tükenmeyle ilişkisini okulları destekleyici çevre içinde olanlar ve olmayanlar şeklinde iki grupta ele alarak inceledikleri araştırmanın sonucunda tükenmenin çevreye bağlı olmadan ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Friesen ve Sarros (1989; Akt. Özkaya, 2006: 19)'un iş stresi, iş tatmini, rol netliği ve işin zorlayıcılığı gibi kavramları içeren çalışma şartlarının okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin anlamlı birer belirleyicisi olup olmadığını saptamayı amaçladıkları “Eğitimciler Arasında Tükenmişliğin Sebepleri” adlı araştırmalarına 128 okul müdürü ve 635 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda iş stresi ve iş yükünün hem öğretmenler hem de okul müdürlerinin yaşadığı duygusal tükenmişliğin ana belirleyicileri olduğu; iş stresi ve tükenmişlik arasında pozitif bir korelasyon olduğu ve iş yükünün hem stresi hem de tükenmişliği etkilediği tespit edilmiştir.

Mazur ve Lynch (1989; Akt. Tümkaya, 1996: 38)'in tükenmişliğin meydana gelmesinde önem taşıyan kişilik faktörlerini inceledikleri araştırmalarına 200 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda kişilik özellikleriyle ilgili bulguların olayları şans ve diğer güçlere bağlayan dış denetim odağına sahip olanlarla, tükenmişlik arasında bir korelasyonun olduğunu gösterdiği; dış denetim odağı, yüksek benlik saygısı ve tükenmişlik arasında da bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir.

Burke ve Greenglass (1989; Akt. Tümkaya, 1996: 39)'ın kadın ve erkek öğretmenler arasındaki psikolojik tükenmeyi belirlemek amacıyla Cherniss tarafından geliştirilen bir modelden yararlanarak yaptıkları araştırmaya 831 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerde en fazla mesleki yeterlilik konusunda güvensizlik, sağlık problemleri, bürokratik engeller ve iş ortamıyla ilgili koşulların tükenmeye yol açtığı; psikolojik tükenmenin yükseldikçe psikomatik semptomlar ve ilaç kullanmada artma, evlilik doyumunda azalma, rol çatışmaları, iş tatmininde azalma, görev ihmali, öğretmenlik mesleğini terk etmelerin olduğu; başkan veya bölüm başkanı olarak görev yapanların hiçbir yetkisi olmayan öğretmenlerden daha az tükenmişlik gösterdikleri; çalışma yılı arttıkça tükenmişliğin de arttığı; erkeklerde tükenmişliğin daha fazla olduğu ve sosyal desteğin azalmasıyla birlikte tüm öğretmenlerde tükenmişliğin yükseldiği tespit edilmiştir.

Hock (1988; Akt. Tümkaya, 1996: 35)'un resmi okul öğretmenleri arasındaki mesleki tükenmişliği, tükenmişliğin nedenlerini, demografik özellikler ve öğrenim havasının tükenmeye katkısı ile fiziksel ve psikolojik tükenmenin sebeplerini belirlemeye çalıştığı araştırmasına 939 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaş,

cinsiyet, çalışma yılı ve branş değişkenlerinin tükenmeyle düşük bir ilişkisinin olduğu; öğrenim havası ile psikolojik ve fiziksel tükenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; psikolojik tükenmenin en önemli üç yordayıcısının sınıf içi disiplin kaygısı, kişisel problemler için yetersiz destekleme servisleri ve halkın öğretmenlerle ilgili imajı olduğu; tükenmeye yol açan en önemli nedenlerin ise işte ilerleme kaygısı, sınıf içi disiplini sağlamada güçlük, meslektaş ve akranlardan izole olma, mesleki problemler için destek yetersizliği, kişisel problemler için destek yetersizliği olduğu tespit edilmiştir.

Brissie, Hoover – Dempsey ve Bassler vd.(1988; Akt. Tümkaya, 1996: 36; Özkaya, 2006: 20)'nin tükenmişliği etkilediği düşünülen bireysel ve durumsal faktörlere odaklanarak öğretmen tükenmişliğini inceledikleri “Öğretmen Tükenmişliğinin Bireysel ve Durumsal Sebepleri” konulu araştırmasına 1213 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenim derecesi, toplam çalışma yılı, görev yaptığı okuldaki çalışma yılı demografik değişkenleriyle tükenmişlik arasında önemli bir ilişkinin tespit edilemediği; örgütsel denetim ile tükenmişlik arasında pozitif ilişkinin olduğu; içsel ödüllendirme, yönetici desteği, meslektaş desteği ve yetkinlik ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu; durumsal değişkenlerin (örgütsel özellikler, destekleme sistemleri, alınan kararları uygulama zorunluluğu, okulun sosyo-ekonomik statüsü) tükenmişliği yordayan en önemli değişkenler olduğu; durumsal değişkenler içinde de en önemli yordayıcının örgütsel özellikler olduğu; demografik değişkenler ve SED'in önemli bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

Greenglass ve Burke (1988; Akt. Tümkaya, 1996: 38)'nin kadın ve erkek öğretmenler arasındaki tükenmişliği inceledikleri araştırmalarının sonucunda MBI'nın duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin kadınlara göre yüksek bir tükenmişlik belirttikleri tespit edilmiştir.

Leiter ve Maslach (1988; Akt. Özkaya, 2006: 20)'ın yaptıkları “Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılığa Kişilerarası Etkileşimin Etkisi” konulu araştırmaya 52 hemşire ve destek personeli katılmıştır. Araştırmalarının sonucunda duygusal tükenmişliğin duyarsızlığa yol açtığı, bunun da düşük kişisel başarı hissini oluşturduğu; kişiler arası iletişimin her aşamada tükenmişliği geliştiren bir durum olduğu; tükenmişliğin yüksek olmasının örgüte bağlılığı düşürdüğü, kişisel başarı ve duyarsızlığın da çalışma

arkadaşlarıyla iletişimle ilişkili olduğu, örgütsel bağlılığın tahmin edilmesine duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı hissini ayrı ayrı katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Sarros ve Sarros (1987; Akt. Tümkaya, 1996:34)'un öğretmen tükenmişliğinin yordayıcılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarına 635 öğretmen ve 128 yönetici katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler arasındaki tükenmenin en fazla kişisel başarı boyutunda görüldüğü; öğretmenler ve yöneticiler arasındaki tükenmede ise duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında önemli bir ilişki görüldüğü ancak duyarsızlaşma alt boyutunda önemli bir ilişkinin olmadığı; öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla duygusal tükenme bildirdikleri, buna rağmen kişisel başarı boyutunda kendilerini yöneticilerden daha başarılı olarak değerlendirdikleri; tükenmişliğin en önemli yordayıcılarının duygusal tükenme için iş doyumu ve iş kaygısı, iş doyumu ile statü ve tanınma, iş değiştirme; duyarsızlaşma için iş değiştirme, iş doyumu ile statü ve tanınma; kişisel başarı için iş doyumu ile statü ve tanınma, iş değiştirme, iş doyumu ile terfi, iş doyumu ile güvence, iş doyumu ile ücret ve yetkiler olduğu tespit edilmiştir.

Fimian ve Blanton (1987; Akt. Özkaya, 2006: 18)'un yaptığı “Öğretmen Adayları ve Stajyer Öğretmenler Arasında Stres, Tükenmişlik ve Rol Problemleri” adlı araştırmalarına 413 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deneyimsiz öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının stres yaşadıkları; rol problemleri yaşayan öğretmenlerin daha çok stres ve tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Schwab vd. (1986; Akt. Tümkaya, 1996: 30)'nin eğitimcilerdeki tükenmenin neden ve sonuçlarını araştırmayı amaçladıkları çalışmalarına 339 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin en önemli nedenlerinin uygun olmayan kişisel beklentiler, işle ilgili kararlara katılım yetersizliği, yüksek düzeyde rol çatışması, bağımsız ve özgür hareket etme yetersizliği, sosyal destekleme sistemlerinin olmaması, ödül ve ceza yapısındaki tutarsızlık şeklinde sıralanabileceği; tükenmişliğin alt boyutlarına ilişkin en önemli kişisel ve örgütsel yordayıcıların ise duygusal tükenme için cinsiyet ve yaş, rol çatışması, beklentiler, meslektaş desteği, beklenmeyen ceza ve rol belirsizliği; duyarsızlaşma için cinsiyet ve yaş, rol çatışması, kararlara katılım, beklenmeyen ceza ve meslektaş desteği; kişi-

sel başarı için cinsiyet ve yaş, bağımsızlık, meslektaş desteği şeklinde sıralanabileceği; tükenmişliğin en önemli kişisel ve örgütsel sonuçlarının ise işten ayrılma, işe gelmeme, çabada azalma ile özel yaşantının olumsuz yönde etkilenmesi olduğu tespit edilmiştir.

Connoly ve Sanders (1986; Akt. Tümkaya, 1996: 33)'in tükenmeyle çeşitli demografik özellikler arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarına ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 121 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyet ile çalışma yılının etkili olduğu; duygusal yönden erkeklerin ve uzun süre çalışan öğretmenlerin daha çok tükenme bildirdikleri; duyarsızlaşma ile görev yapılan okul arasında önemli bir ilişkinin olduğu, lisede görev yapan öğretmenlerin daha çok duyarsızlaştıkları; bireysel başarı boyutu ile cinsiyet, çalışma yılı ve emekliliğe yaklaşmış olma gibi değişkenler arasında bir ilişkinin olduğu; tüm deneklerin kendilerini duygusal tükenme açısından düşük, diğer boyutlarda ise yüksek bir biçimde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Friesen (1986; Akt. Tümkaya, 1996: 33)'in öğretmenler ve yöneticilerdeki tükenmenin yordayıcıları olarak stres ve iş doyumunu inceledikleri araştırmanın sonucunda cinsiyet, çalışma yılı, statü gibi değişkenlerin tükenme ile önemli bir ilişkisi olmadığı; MBI'nın alt boyutlarına göre öğretmenlerdeki tükenmede en etkili yordayıcıların duygusal tükenmede iş stresi, iş doyumunu ve iş yükü ve iş değiştirme isteğinin olduğu; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda iş doyumunu ve statü ve iş değiştirme isteğinin en önemli yordayıcıları olduğu; yöneticiler için duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada en önemli yordayıcıların iş stresi ve doyumunu ve statü ve tanınma, kişisel başarı boyutunda ise iş doyumunu ve statü ve tanınma olduğu tespit edilmiştir.

Farber (1984; Akt. Özkaya, 2006: 21)'in öğretmen tükenmişliğini arttıran faktörleri belirleyerek kırsal kesim öğretmenlerinin stres ve tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı "Kırsal Kesim Öğretmenlerinde Stres ve Tükenmişlik" adlı araştırmasına 398 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda örneklemin %25'inin tükenmişlik yaşamak üzere olduğu, %10-15'inin zaten tükenmişlik yaşadığı; öğretmenlerden yaş değişkenine göre en çok tükenmişlik riski altındaki grubun 34-44 yaş arasında olduğu; öğretmen-yönetici ilişkisinin ve topluma ait ol-

mama durumunun öğretmenlere tükenmişlik hissettiren kavramlar olduğu ve bu nedenle kendilerini yalnız ve yalıtılmış hissettikleri, tükenmişliğin öğretmenlerin mesleğe devam etme anlamındaki motivasyonunu ve öğretmen-öğrenci ilişkisindeki tatmin düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir.

Elis (1983; Akt. Önal, 2010: 75)'in yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini hem sıklık hem de yoğunluk açısından incelediği araştırmasına Dallas'ta resmi okullarda görev yapan 183 yönetici katılmıştır. Araştırmanın sonucunda resmi okullarda görev yapan yöneticilerde tükenmişliğin önemli bir problem olmadığı; kadın yöneticilerin erkeklere göre duygusal tükenmeden yüksek puan, kişisel başarıdan ise düşük puan aldığı; yaş ile tükenmişlik arasında ilişkinin olduğu, ileri yaşta olan yöneticilerin duygusal tükenme puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Fielding ve Gall (1982: Akt. Tümkiye, 1996: 29)'ın öğretmenlerin kişilik özelliklerinin stres ve tükenmişlik üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarına 162 ortaokul ve lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde kişilik yapılarının ikinci olarak da yeni durumlarının stres yarattığını belirttikleri; öğrenciler hakkında olumsuz tutum ve inançlara sahip, dış denetim odağı yüksek ve belirsizliklere karşı düşük toleransı olan öğretmenlerden daha çok stres ve tükenmişlik bildirdikleri tespit edilmiştir.

Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkiye, 1996: 30)'nin öğretmenlerdeki tükenmenin demografik değişkenlerle ilişkisini inceledikleri araştırmaya 469 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuldaki çalışma yılı, çalışılan okul (kent, kenar mah. köy) evli ve çocuklu, bekâr gibi değişkenlerle tükenme arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul tipi (ilk, orta, lise) değişkenleriyle tükenme arasında bir ilişkinin olduğu; genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha çok duygusal yönden tükendikleri; cinsiyet ile yalnızca duyarsızlaşma arasında bir ilişkinin olduğu, erkek öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kadın öğretmenlerden daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını bildirdikleri; görev yapılan okul tipi açısından bakıldığında lise ve ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerinden daha çok öğrencilere yönelik olumsuz bir tutum takındıkları; ilkökul

öğretmenlerinin lise ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek kişisel başarı bildirdikleri tespit edilmiştir.

Maslach ve Jackson (1981b; Akt. Yılmaz, 2007: 68)'in "Deneyimlenen Tükenmişliğin Ölçülmesi" ile ilgili yaptıkları çalışmanın sonucunda insanlarla yoğun olarak ilişki kurmak zorunda kalan meslek mensuplarında kızgınlık, hayal kırıklığı, korku gibi duyguların yoğun olarak yaşandığı; tükenmişlik sendromunun boyutlarını ölçmek için geliştirdikleri ölçeğin analizleri sonucunda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi adıyla üç alt boyutun çıktığı; ölçeğin tükenmişlik sendromunu yüksek geçerlilikle ölçtüğü tespit edilmiştir.

McIntyre (1981; Akt. Tümkaya, 1996: 28)'nin öğretmenlerde görülen tükenmişlikle denetim odağı arasındaki ilişkiyi; öğretmenlerle birlikte onların yaşamlarındaki olayların sonuçları üzerindeki kontrollerini ve içsel denetim odağına sahip olup olmadıklarını araştırdığı çalışmasına Connecticut ve Massachusetts bölgesindeki 469 özel eğitimci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda dış denetim odaklı öğretmenlerin olaylarla ilgili sonuçları şans, kader, talih veya diğer güçlere bağladıkları; dış denetim odaklı öğretmenlerin içten denetimli olanlara göre daha çok tükenmişlik belirttikleri tespit edilmiştir.

Maslach ve Jackson (1981; Akt. Öktem, 2009: 58) öğretmen, avukat, polis, hemşire gibi farklı meslek gruplarında çalışanların katıldığı çalışmada kamu hizmeti çalışanlarının tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlar ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ni geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda kadınların erkeklerle ve gençlerin yaşlılara göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, bekâr çalışanların evli çalışanlara göre daha yüksek duygusal tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir.

Friesen vd. (1980; Akt. Tümkaya, 1996: 28)'nin öğretmenlerin niçin tükendiklerini inceledikleri araştırmalarına 1211 öğretmen katılmıştır. İş stresi, iş doyumu, işin özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmanın sonucunda tükenmeyi yordayan en önemli değişkenlerin MBI'nın alt boyutlarına göre sırasıyla duygusal tükenmede iş stresi, iş doyumu ile statü ve kabul görme, iş doyumu ile iş yükü, iş değiştirme, iş doyumu ile ücret ve sağlanan fayda; duyarsız-

laşmada iş doyumunu ile statü ve kabul görme, iş değiştirme, iş stresi, iş doyumunu ile iş yükü, iş doyumunu ile insanlararası ilişkiler, iş doyumunu ile terfi; kişisel başarıda ise iş doyumunu ile statü ve kabul görme, iş değiştirme, iş doyumunu ile güvenlik, iş doyumunu ile terfi, iş doyumunu ile insanlararası ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2009: 81)'a göre, ilişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Böyle bir çalışmada, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir.

Araştırma modelinde bağımlı ve bağımsız değişken olmak üzere iki temel değişken vardır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin tükenmişliklerini ne düzeyde açıkladığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada düşünme stilleri araştırma modelinin bağımsız değişkenlerinin bir parçasını oluşturmuştur.

Ayrıca farklılaşma durumu açısından öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, çalıştıkları okuldaki görev süresi, çalıştıkları okulun türü, branşları, doğum sıraları, eşlerinin çalışıp çalışmaması, eşlerinin öğrenim durumları, ailelerinin ortalama aylık gelirleri, öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmedikleri, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri bağımsız değişkenlerin diğer parçasını oluşturmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır.

Araştırmada düşünme stilleri alt boyutlarının tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı yordama düzeyleri incelenmiş-

tir. Ayrıca yukarıda diğer bağımsız değişkenler içinde ifade edilen kişisel özelliklerin yer aldığı bağımsız değişkenlere göre düşünme stilleri ile tükenmişliğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı irdelenmiştir.

4.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin üç merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 3409 öğretmen teşkil etmektedir.

Araştırmanın örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemi olan tabakalı örnekleme ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü Büyüköztürk vd. (2010: 94)'nin formülüne göre tespit edilmiştir. Bu örneklem oluşturulurken öncelikle araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir değişkene göre evren içinde homojen alt gruplar (tabakalar) belirlenmiş, daha sonra her bir tabaka, alt evren için liste oluşturulmuş, her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birim basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ayrı ayrı seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010: 85). Bu amaçla okul türleri çeşitlerine göre gruplandırılmış, bu gruplar içindeki öğretmen sayıları tespit edilmiş, her gruptaki sayının toplam evren içindeki öğretmen sayısına göre yüzdeleri bulunmuş, bu yüzdeler kullanılarak orantı yoluyla araştırma örneklemindeki tabakalara düşen öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Evren ve örnekleme ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo-6 ve Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-6: Evren ve Örneklem İlişkin İstatistiksel Bilgiler

EVREN VE ÖRNEKLEM İLİŞKİN BİLGİLER	
Çalışma Evrenindeki Toplam Öğretmen Sayısı	3409
Örnekleme Girmesi Gereken Asgari Öğretmen Sayısı	345
Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	495
Sağlıksız Olduğu İçin İşlem Dışı Bırakılan Veri Sayısı	18
Araştırmada Sağlıklı Kullanılan Veri Sayısı	477

EVRENE İLİŞKİN BİLGİLER			ÖRNEKLEME İLİŞKİN BİLGİLER	
OKUL TÜRÜ	Evrendeki Tabakalara Göre Öğretmen Sayısı	Evren İçindeki Oranı	Örneklem Tabakalarında Olması Gereken En Az Öğretmen Sayısı	Örneklem Tabakalarındaki Öğretmen Sayısı
Genel Lise	241	%7,07	24	48
Anadolu Lisesi	803	%23,56	81	135
Meslek Lisesi	1543	%45,26	157	186
Diğer Liseler (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi vb.)	105	%3,08	11	34
Özel Liseler	717	%21,03	72	74
Toplam	3409	100	345	477

Tablo-7: Verilerin Toplandığı Ortaöğretim Kurumları

VERİLERİN TOPLANDIĞI ORTAÖĞRETİM KURUMLARI	
SELÇUKLU	Selçuklu Gazi Lisesi
KARATAY	Karatay Lisesi
KARATAY	Mehmet-Hanife Yapıcı Anadolu Lisesi
SELÇUKLU	Dolapoğlu Anadolu Lisesi
MERAM	Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesi
SELÇUKLU	Atatürk Anadolu Lisesi
SELÇUKLU	Selçuklu Dumlupınar Anadolu Lisesi
MERAM	Dr.Ali Rıza Bahadır Anadolu İmam Hatip Lisesi
SELÇUKLU	Selçuklu Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi
KARATAY	Karatay İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
MERAM	Meram Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
SELÇUKLU	Selçuklu Türk Telekom Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
SELÇUKLU	Selçuklu M.Halil İbrahim Hekimoğlu Ticaret Meslek Lisesi
MERAM	Meram Ticaret Meslek Lisesi
KARATAY	Konya Türk Telekom Erol Güngör Sosyal Bilimler Lisesi
MERAM	Konya Meram Fen Lisesi
SELÇUKLU	Özel Elmas Liseleri
SELÇUKLU	Özel Merve Büyükkoyuncu Liseleri
KARATAY	Özel Enderun Liseleri
KARATAY	Özel Merve Güventaş Liseleri
SELÇUKLU	Özel Konya Lokman Hekim Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

Araştırmanın ölçme araçları; araştırma örnekleminin istatistiksel yeterliliğini karşılaması amacıyla olması gereken asgari öğretmen sayısının bir buçuk katını aşkın bir sayı olan 550 öğretmene dağıtılmış ve 495 tanesinden geri alınmıştır. Ölçekler veri olarak yüklenmeden önce tek tek incelenmiş; işaretlenmeyen, eksik doldurulan, okunmadan doldurulduğuna inanılan ölçekler işlem dışı bırakılmıştır. Bu süreç so-

nunda araştırma örneklemini 477 öğretmenden oluşmuştur. Buradan da araştırma evreninde ulaşılan öğretmen sayısının istatistiksel açıdan tabakalı örneklemini oluşturmak için yeterli olduğu görülmüştür.

Örneklemin bazı değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; yaş değişkenine göre 53'ünün 30 yaş ve altında, 95'inin 31-35 yaş arasında, 113'ünün 36-40 yaş arasında, 97'sinin 41-45 yaş arasında, 59'unun 46-50 yaş arasında, 60'nun ise 51 yaş ve üstünde olduğu; cinsiyet değişkenine göre 168'inin kadın, 309'unun ise erkek olduğu; öğrenim durumu değişkenine göre 376'sının lisans mezunu, 101'inin ise yüksek lisans ve üstü öğrenime sahip olduğu; mesleki kıdem değişkenine göre 44'ünün 1-5 yıl arasında, 70'inin 6-10 yıl arasında, 125'inin 11-15 yıl arasında, 107'sinin 16-20 yıl arasında, 131'inin ise 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olduğu; okul türü değişkenine göre 135'inin Anadolu lisesinde, 48'inin genel lisede, 186'sının meslek lisesinde, 34'ünün fen ve sosyal bilimler lisesinde, 74'ünün ise özel lisede çalıştığı; branş değişkenine göre 82'sinin Türk dili ve edebiyatı, 28'inin tarih, 26'sinin coğrafya, 27'sinin felsefe grubu, 23'ünün din kültürü ve ahlâk bilgisi, 24'ünün fizik, 20'sinin kimya, 24'ünün biyoloji, 78'inin matematik, 23'ünün özel yetenek, 53'ünün yabancı dil, 69'unun ise meslek dersleri branşında olduğu görülmüştür.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu'nun yanı sıra iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler, Düşünme Stilleri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'dir. Araştırmada kullanılan bu ölçeklere ilişkin tanıtıcı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1. Düşünme Stilleri Ölçeği

Sternberg ve Wagner (1992) tarafından Sternberg (1988)'in, Zihinsel Özyönetim Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen (Fer, 2005a: 2) "Düşünme Stilleri Ölçeği

(DSÖ)’nin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini Sünbül (2004: 25-42) yapmıştır.

Beş ana başlık altında 13 alt boyuttan oluşan ölçeğin orijinalinde her bir alt boyut 8 maddeden oluşmaktadır (Sünbül, 2004). Bireyin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanların toplanarak her bir birey için 13 alt boyutta ölçek puanı elde edildiğini ifade eden Sünbül (2004), bu on üç boyutu şu şekilde sıralamıştır: a) İşlevsel Stil: Özerk, Kuralcı, Yargılayıcı; b) Biçimsel Stil: Tekil, Aşamalı, Eş Değerci, Kuralsız; c) Düzeye Göre: Bütüncül, Ayrıntıcı; d) Kapsama Göre: İç Dönük, Dış Dönük; e) Eğilime Göre: Yenilikçi ve Gelenekçi. Sünbül (2004), orijinalinde toplam 104 madde bulunan ölçeğin bireyin genel olarak düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla geliştirildiğini; ölçeğin her bir maddesinde kişinin karşılaştığı bilgiler ve sorunlar karşısında zihinsel olarak hangi düşünme kalıplarını ve biçimlerini ortaya koyduğunu ifade edecek bir durumun sunulduğunu ve bireylerin bu durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmelerinin istendiğini ifade etmiş, olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddelerini ise şu şekilde puanlanmıştır: Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1). Her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puanın en yüksek 40, en düşük 8 olduğunu belirten Sünbül (2004), puan arttıkça adı geçen alt boyut düşünme stiline yüksek düzeyde olduğunu kabul edildiğini, yani puan yüksekliğinin ilgili düşünme stili düzeyinin yüksek olduğunu bir göstergesi olarak kabul edildiğini söylemiştir.

Sünbül (2004: 25-42), düşünme stilleri ölçeğinin orijinal İngilizce metnini (Thinking Style Scale) önce Türkçeye çevirmiş, daha sonra geçerlik açısından faktör analizi, güvenirlik açısından da ölçeğin iç tutarlılığını ve puan değişmezliğini incelemiştir.

Sünbül (2004: 25-42), evreni oluşturan Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinden örneklem grubunu oluşturan bölümleri tabakalı örnekleme yaklaşımı ile belirlemiş daha sonra da oransız küme örnekleme yaklaşımı ile belirlenen sınıflardaki 147’si kız, 121’i erkek olmak üzere toplam 268 öğrenciye çalışmasını uygulamıştır. Uygulamayı Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerine yap-

mıştır. Sünbül (2004), ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulguların faktör analizi yöntemi ile sağlandığını, Varimax ve Component Faktör analizlerine dayalı olarak 13 alt boyutun ortaya çıktığını; ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulguların ise Cronbach alfa (iç tutarlılık) ve puan değişmezliği teknikleri ile sağlandığını, elde edilen bulguların alt ölçeklerin iç tutarlılığına ve puan değişmezliğine ilişkin güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Sünbül (2004: 25-42), Düşünme Stilleri Ölçeği'nin İngilizce orijinalinin akademik olarak İngilizce eğitim görmüş 7 farklı uzmana verildiğini, herkesin ayrı ayrı Türkçe formunu oluşturmalarının istendiğini, elde edilen çevirilerin maddelerinin karşılaştırıldığını, aynı çeviriye sahip maddelerin belirlendiğini, bu maddelere farklı çevrilen maddelerin de katıldığını ve İngilizce bölümünden 3 öğretim elemanına ve verilerek İngilizceye çevirtildiğini; İngilizce çevirilerin orijinal ölçekle karşılaştırıldığını, benzerliklerine göre her maddeyi en iyi temsil eden çeviriye yer verildiğini; ölçeğe son hali verilmeden önce İngilizce ve Türkçe tüm formların ölçme değerlendirme uzmanları ve kendisi tarafından incelendiğini ve çeviriler arasında büyük bir tutarlılık görüldüğünü; ortaya çıkan son Türkçe formun, Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki 3 öğretim elemanına inceletildiğini, Türkçe ifadeler üzerinde son düzeltmelerin yapıldığını, uzman görüşlerine dayalı olarak ölçeğin bu şekilde kullanılmasına karar verildiğini belirtmiştir.

Çeviri, geri-çeviri ve gözden geçirme işlemlerinin ardından ölçeğin dil eşdeğerliliği çalışmasının İngilizce bölümünden üniversite öğrencileri ile (N=94) gerçekleştirildiğini söyleyen Sünbül (2004), ölçeğin orijinal İngilizce ve sonra Türkçe formunun iki hafta arayla verildiğini, analizler sonucu iki form arasında anlamlı ve yüksek bir ilişkinin bulunduğunu ($r= 0.92$, $p<0.0001$), Türkçe formunun orijinal İngilizce formula dil eşdeğerliliğine sahip olduğunu bu bulgudan anlaşıldığını ifade etmiştir.

Sünbül (2004: 25-42), her bir alt boyutun ortalama, ortancası, standart sapması, ranjı ve çarpıklık katsayılarının belirlendiğini, her bir alt boyut içerisindeki maddeler için aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hesaplandığını, madde kalan ve madde toplam analizlerinin yapıldığını, analizlerin sonucunda tüm maddelerin kendi boyut kalan ve toplam puanları ile olan korelasyonunun 0,30'un üzerinde olduğunu,

tüm maddeler için 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Sünbül (2004), toplam 104 maddenin her biri kendi alt boyutu ile tutarlı bir sonuç ortaya koyduğu için tüm maddelere faktör analizi yapıldığını, Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,79 bulunduğunu, bu sonucun uzman görüşlerine göre yeterli olduğunun söylendiğini, Barlett testi sonucunun 3482,21 ($p < 0,01$) bulunduğunu, bu sonucun da faktör analizinin değişkenler için uygun olduğu anlamına geldiğini dile getirmiştir.

Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniklerinin kullanıldığını; 13 boyutlu doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizinin, Türkçe ölçeğin orijinal İngilizce formuyla aynı boyut ve özellikleri ortaya çıkardığının görüldüğünü, Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett testleri olumlu sonuçlar verdiği için, ölçeğin temel faktörlerini ve boyutlarını ortaya koymak amacıyla Compenant ve Varimax faktör analizlerinin uygulandığını; Kaiser ölçütüne göre Eigen değeri (özdeğer) 1'den büyük olanların ölçeğe alındığını ve bunun sonucunda 13 faktör bulunduğunu söyleyen Sünbül (2004)'e göre bunlardan birinci faktör varyansın %11,49'unu, ikinci faktör %7,617'sini, üçüncü faktör %6,147'sini, dördüncü faktör %4,72'sini, beşinci faktör %3,812'sini, altıncı faktör %3,812'sini, yedinci faktör %2,882'sini, sekizinci faktör 2,829'unu, dokuzuncu faktör %2,829'unu, onuncu faktör 2,385'ini, on birinci faktör 2,328'ini, on ikinci faktör %2,259'unu ve son olarak on üçüncü faktör ise %2,097'sini açıklamakta ve 13 faktör tarafından açıklanan toplam varyansın 51,027 olduğu görülmektedir.

Sünbül (2004), maddeler için 0,40 katsayısının kesme noktası olarak alındığını; Compenant ve Varimax faktör analizleri sonucu 28, 36, 48, 55, 66, 75, 83, 96 ve 100. maddelerin 0,30'un altında, yine aynı şekilde 61. maddenin ise 0,40 kesme noktasının altında bir faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarıldığını ifade etmiştir.

Faktör analizi sonucu elenen cümleler çıkarıldıktan sonra kalan maddeler için ait oldukları alt boyut içerisinde madde kalan ve madde toplam tutarlılıklarının hesaplandığını söyleyen Sünbül (2004), hesaplanan Pearson Momenler Çarpım Korelasyon katsayılarının 0,38 ile 0,84 arasında değiştiğini, bu bulguların her alt ölçeğin

ve kapsamındaki her bir maddenin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde ve tutarlı bir dağılıma sahip olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Sünbül (2004: 25-42) çalışmasında içsel tutarlılık (internal consistency) yönteminde hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik ölçütünü kullanmıştır. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayılarının, tüm alt ölçekler için 0,70 ile 0,861 arasında değiştiğini söyleyen Sünbül (2004), hesaplanan güvenilirlik katsayılarının ölçeğin tüm alt boyutları için sırasıyla şu şekilde bulunduğunu ifade etmiştir: Öznel (özerk) düşünme stili 0,709; Kuralcı düşünme stili 0,743; Yargılayıcı düşünme stili 0,783; Tekilci düşünme stili 0,701; Aşamalı düşünme stili 0,786; Eş değerci düşünme stili 0,713; Kuralsız düşünme stili 0,720; Bütüncül düşünme stili 0,713; Ayrıntıcı düşünme stili 0,722; Kendine özgü (içe dönük) düşünme stili 0,821; Dışa dönük düşünme stili 0,861; Yenilikçi düşünme stili 0,832; Gelenekçi düşünme stili 0,854. Literatürde beşli derecelendirme ölçeklerine ilişkin güvenilirlik çalışmalarında 0,60 ile 0,70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğunun ileri sürüldüğünü ifade eden Sünbül, bu envanterin alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayılarının yeterli ve yüksek olduğunun söylenebileceğini dile getirmiştir.

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri şu şekilde bulunmuştur:

Yasayapıcı Düşünme Stili	: 0,856
Yürütmece Düşünme Stili	: 0,800
Yargılayıcı Düşünme Stili	: 0,830
Tekerkerçi Düşünme Stili	: 0,615
Aşamacı Düşünme Stili	: 0,829
Çokerkerçi Düşünme Stili	: 0,746
Anarşik Düşünme Stili	: 0,736
Bütünsel Düşünme Stili	: 0,774
Ayrıntısal Düşünme Stili	: 0,772
İçe Dönük Düşünme Stili	: 0,871
Dışa Dönük Düşünme Stili	: 0,896
Yenilikçi Düşünme Stili	: 0,891
Tutucu Düşünme Stili	: 0,916

Sünbül (2004: 25-42), güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış olan ölçeğin boyutlarına göre ortaya çıkan madde dağılımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Öznel (özerk) düşünme:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. maddeler,
Kuralcı düşünme	: 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. maddeler,
Yargılayıcı düşünme	: 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. maddeler,
Tekilci düşünme	: 26, 27, 28, 29, 30,31, 32. maddeler,
Aşamalı düşünme	: 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39. maddeler,
Eş değerci düşünme	: 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46. maddeler,
Kuralsız düşünme	: 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. maddeler,
Bütüncül düşünme	: 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60. maddeler,
Ayrıntıcı düşünme	: 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67. maddeler,
İçe dönük düşünme	: 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74. maddeler,
Dışa dönük düşünme	: 10, 75, 76, 77, 78, 79, 80. maddeler,
Yenilikçi düşünme	: 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87. maddeler,
Gelenekçi düşünme	: 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94. maddeler.

Bu aracı kullanırken izlenecek yöntemi Sünbül (2004: 25-42) şu şekilde açıklamıştır:

Her bir düşünme stili puanı ayrı ayrı hesaplanarak birey için boyut ortalamaları bulunmalıdır. Bu boyut ortalamalarından bazılarının diğerlerinden belirgin bir şekilde yüksek çıkması beklenmektedir. Bazı boyutlarda puan ortalamalarının birbirine eşit ya da çok yakın olabileceği, böyle durumlarda ise bireyin birden fazla düşünme stilini kullanabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sünbül (2004: 25-42), araştırma bulgularına dayanarak 94 ifadelik envanterin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunun söylenebileceğini ifade etmiştir.

4.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI)

Maslach ve Jakson (1986) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory)'nin Türkçe uygulaması Ergin (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır.

Ergin (1993), ölçekteki bazı maddelerin hassas özelliklerinden dolayı ölçeğin deneklere anonim olarak uygulanmasının ve ölçeğin tükenmişlik konusuyla ilişkili olduğunun belirtilmemesinin, uygulama sırasında deneklere yönetici konumundaki hiç kimsenin cevapları göremeyeceği konusunda güven sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının olumsuz, kişisel başarı boyutunun ise olumlu ifadelerden oluştuğunu ifade eden Ergin (1993), puanlama sırasında kişisel başarı boyutundaki soruların tersine puanlanabileceğini ancak her alt boyutun puanının ayrı ayrı kullanılmasından ve bileşik bir puan elde edilmemesinden dolayı böyle bir işlemin gerekli olmadığını vurgulamıştır. Bu araştırmada ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düz puanlanırken, birlik olması açısından kişisel başarı ters puanlanmıştır. Yani araştırmada tek tek her alt boyutta yüksek puanlar yüksek düzeyde tükenmeye, düşük puanlar ise düşük düzeyde tükenmeye işaret etmektedir.

Ergin (1993), istenmesi halinde bu boyutlardan elde edilen puanlar için bazı kesme noktalarının konularak düşük, orta, yüksek gibi gruplamaların yapılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmede Tablo-8'deki (Yılmaz, 2007: 90); Özdemir, 2009: 69; Babaoğlu, 2006: 69) ölçüt kullanılmıştır:

Tablo-8: Tükenmişlik Ölçeğinde Alınan Puanların Yorumlanmasına İlişkin Tablo

Seçenekler	Puan	Alt - Üst Sınır	Puan Aralığına Karşılık Gelen Yorum
Hiçbir Zaman	0	0,00-0,79	Çok Az Tükenmiş
Çok Nadir	1	0,80-1,59	Az Tükenmiş
Bazen	2	1,60-2,39	Orta Düzeyde Tükenmiş
Çoğu Zaman	3	2,40-3,19	Çoğunlukla Tükenmiş
Her Zaman	4	3,20-4,00	Çok Fazla Tükenmiş

Ergin (1993), bu ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların demografik bilgiler, iş özellikleri vb. verilerle olan korelasyonlarının incelenebileceğini, MBI ölçeğinden

elde edilen puanları en iyi yordayan etmenlerin çoklu regresyon yöntemi ile saptanabileceğini ifade etmiştir.

Ölçeği Türkçeye uyarlayan Ergin (1993), ölçeğin özgün formundaki 7 basamaklı cevap seçeneklerini Türk kültürüne uygun olmadığı için 5'e indirmiş ve maddelerin yapısını şu şekilde ortaya koymuştur:

0	1	2	3	4
Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman

Ergin (1993) ölçeğin güvenilirliğinin, birincisi her alt boyut için iç tutarlığın hesaplanması (n = 552) ikincisi ise test / tekrar – test güvenilirliği (n = 99) olmak üzere iki yöntemle hesaplandığını belirtmiş ve değerleri şu şekilde sunmuştur (Parantez içinde gösterilen değerler, ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayılarıdır.):

	<u>İç Tutarlık</u>	<u>Test/ Tekrar-test</u>
Duygusal Tükenme:	.83 (.90)	.83 (.82)
Duyarsızlaşma:	.65 (.79)	.72 (.60)
Kişisel Başarı:	.72 (.71)	.67 (.80)

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri şu şekilde bulunmuştur:

Duygusal Tükenme:	0,834
Duyarsızlaşma:	0,672
Kişisel Başarı:	0,759

Ergin (1993), ölçeğin yapı geçerliğini faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele almış, ölçeğin özgün formuna uygulandığı gibi, varimax rotation uygulayarak 3 temel faktör elde etmiştir.

Ergin (1993), ölçeğin alt boyutlarının kapsadığı madde numaralarını şu şekilde belirtmiştir:

Duygusal Tükenme:	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. maddeler,
Duyarsızlaşma:	5, 10, 11, 15, 22. maddeler,
Kişisel Başarı:	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. maddeler.

4.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

4.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırma örneklemine giren öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Düşünme Stilleri Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” uygulamak için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek-2). 550 öğretmene ölçek dağıtılmış, 495 öğretmen ölçekleri doldurmuştur. Toplanan ölçekler değerlendirilmiş, problemleri görülen 18 ölçek örneklemden çıkarılmış ve 477 öğretmenin cevaplandığı ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.

4.4.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilerin çözümlemesinde aşağıda ifade edilen istatistiksel teknikler uygulanmıştır.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarını yordama derecesi çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

Düşünme stilleri ile tükenmişlik alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, eşlerinin çalışıp çalışmaması, öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmemeleri değişkenlerine göre, grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü “t-testi” ile yapılmıştır.

Bunun yanında yine düşünme stilleri ile tükenmişlik alt boyutlarının öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdemi, çalıştıkları okuldaki görev süreleri, çalıştıkları okulun türü, branşı, doğum sıraları, eşlerinin öğrenim durumu, ailelerinin ortalama aylık geliri, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü ise Varyans analizi ile yapılmıştır. Anlamlı fark bulunan maddeler için ise bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin düşünme stili profilleri ile tükenmişlik düzeyleri tespit edilmiş ve öğretmenlerin düşünme stilleri ve tükenmişlik düzeylerinin; yaşlarına, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalışılan okuldaki görev sürelerine, çalıştıkları okulun türüne, branşlarına, doğum sıralarına, eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına, eşlerinin öğrenim durumuna, ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine, yaşamlarının çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Daha sonra ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutlarının [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarıyı açıklama gücü incelenmiştir.

5.1. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

5.1.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin kullandıkları düşünme stilleri ile ilgili ortalama bir fikir edinebilmek amacıyla stillere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-9'da verilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalara bakılarak en fazla kullandıkları üç düşünme stiline yasayapıcı ($\bar{X}= 4,22$), aşamacı ($\bar{X}= 4,06$) ve yürütme ($\bar{X}= 3,98$); en az kullandıkları üç düşünme stiline ise anarşik ($\bar{X}= 2,90$), tutucu ($\bar{X}= 3,02$) ve içe dönük ($\bar{X}= 3,27$) düşünme stilleri olduğu görülmüştür. Beş temel boyut açısından bakıldığında ise işgörüler boyutunda yasayapıcı ($\bar{X}= 4,22$), biçimler boyutunda aşamacı ($\bar{X}= 4,06$), düzeyler boyutunda ayrıntısal ($\bar{X}= 3,55$), yönelimler boyutunda dışa dönük ($\bar{X}= 3,80$), eğilimler boyutunda ise yenilikçi ($\bar{X}= 3,85$) düşünme stillerinin daha yüksek düzeyde kullanıldığı; işgörüler boyutunda yargılayıcı ($\bar{X}= 3,61$), biçimler boyutunda anarşik ($\bar{X}= 2,90$), düzeyler boyutunda bütünsel ($\bar{X}= 3,45$), yönelimler boyutunda içe dönük ($\bar{X}= 3,27$), eğilimler boyutunda tutucu ($\bar{X}= 3,02$) düşünme stillerinin ise daha düşük düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo-9: Düşünme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

DÜŞÜNME STİLLERİ		N	\bar{X}	SS
İşgörüler	Yasayapıcı	477	4,22	,53
	Yürütme	477	3,98	,56
	Yargılayıcı	477	3,61	,59
Biçimler	Tekerkeç	477	3,66	,52
	Aşamacı	477	4,06	,54
	Çokerkeç	477	3,51	,56
	Anarşik	477	2,90	,68
Düzeyler	Bütünsel	477	3,45	,63
	Ayrıntısal	477	3,55	,60
Yönelimler	İçe Dönük	477	3,27	,78
	Dışa Dönük	477	3,80	,68
Eğilimler	Yenilikçi	477	3,85	,64
	Tutucu	477	3,02	,80

5.1.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5.1.2.1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-10'da verilmiştir.

Tablo-10: Yaş Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Yaş	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. 30 ve altı	53	34,13	3,77	,498	0,778	
			2. 31-35	95	33,47	5,01			
			3. 36-40	113	33,41	4,20			
			4. 41-45	97	33,95	4,04			
			5. 46-50	59	34,23	4,17			
			6. 51 ve üstü	60	33,85	4,24			
	Yürütmeçi	1. 30 ve altı	53	31,20	4,09	3,437	0,005*	2-3 2-4	
		2. 31-35	95	30,37	4,97				
		3. 36-40	113	32,16	4,33				
		4. 41-45	97	32,69	4,56				
		5. 46-50	59	32,45	3,89				
		6. 51 ve üstü	60	32,28	4,40				
	Yargılayıcı	1. 30 ve altı	53	28,03	4,56	1,741	0,124		
		2. 31-35	95	28,15	5,38				
		3. 36-40	113	28,89	4,58				
		4. 41-45	97	29,16	4,65				
		5. 46-50	59	29,91	4,62				
		6. 51 ve üstü	60	29,71	4,63				
BİÇİMLER	Tekerkçi	1. 30 ve altı	53	25,69	3,26	1,177	0,320		
		2. 31-35	95	25,18	4,04				
		3. 36-40	113	25,31	3,32				
		4. 41-45	97	25,70	3,78				
		5. 46-50	59	26,16	3,28				
		6. 51 ve üstü	60	26,35	3,98				
	Aşamacı	1. 30 ve altı	53	27,98	3,24	2,183	0,055		
		2. 31-35	95	27,89	4,23				
		3. 36-40	113	28,07	3,69				
		4. 41-45	97	29,15	3,57				
		5. 46-50	59	29,32	3,78				
		6. 51 ve üstü	60	28,73	3,76				

DÜŞÜNME STİLLERİ		BİÇİMLER				2,934	0,013*	2-4 2-5
		DÜZEYLER						
DÜŞÜNME STİLLERİ	Çokerkçi	1. 30 ve altı	53	24,77	3,53	2,934	0,013*	2-4 2-5
		2. 31-35	95	23,73	4,36			
		3. 36-40	113	24,10	3,62			
		4. 41-45	97	25,39	4,12			
		5. 46-50	59	25,61	3,50			
		6. 51 ve üstü	60	24,55	3,74			
	Anarşik	1. 30 ve altı	53	20,88	4,89	,936	0,457	
		2. 31-35	95	20,14	5,07			
		3. 36-40	113	19,59	4,84			
		4. 41-45	97	20,70	4,83			
		5. 46-50	59	20,81	4,60			
		6. 51 ve üstü	60	20,40	4,37			
DÜŞÜNME STİLLERİ	Bütünsel	1. 30 ve altı	53	24,73	4,04	1,762	0,119	
		2. 31-35	95	23,24	5,09			
		3. 36-40	113	24,11	4,28			
		4. 41-45	97	24,02	4,47			
		5. 46-50	59	25,06	3,74			
		6. 51 ve üstü	60	24,76	4,12			
	Ayrıntısal	1. 30 ve altı	53	24,62	4,25	,753	0,584	
		2. 31-35	95	24,57	4,32			
		3. 36-40	113	24,54	4,03			
		4. 41-45	97	25,38	4,43			
		5. 46-50	59	25,15	3,88			
		6. 51 ve üstü	60	25,38	4,52			
DÜŞÜNME STİLLERİ	İçe Dönük	1. 30 ve altı	53	24,69	5,31	1,417	0,217	
		2. 31-35	95	22,92	5,14			
		3. 36-40	113	22,92	5,35			
		4. 41-45	97	22,47	5,89			
		5. 46-50	59	22,74	5,63			
		6. 51 ve üstü	60	22,30	5,39			
	Dışa Dönük	1. 30 ve altı	53	26,58	4,65	1,842	0,103	
		2. 31-35	95	25,57	5,23			
		3. 36-40	113	26,28	4,33			
		4. 41-45	97	27,17	5,03			
		5. 46-50	59	26,94	4,81			
		6. 51 ve üstü	60	27,58	4,17			
DÜŞÜNME STİLLERİ	Yenilikçi	1. 30 ve altı	53	26,84	4,62	,533	0,752	
		2. 31-35	95	27,11	4,60			
		3. 36-40	113	26,55	4,78			
		4. 41-45	97	27,13	4,71			
		5. 46-50	59	27,69	3,60			
		6. 51 ve üstü	60	26,91	4,52			
	Tutucu	1. 30 ve altı	53	21,28	5,89	1,421	0,215	
		2. 31-35	95	21,05	6,38			
		3. 36-40	113	20,47	5,21			
		4. 41-45	97	21,48	5,25			
		5. 46-50	59	20,72	5,95			
		6. 51 ve üstü	60	22,75	5,25			

Tablo-10 incelendiğinde yaş değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; yürütmeci ($F(5,471)=3,437$; $p=0,00<0,05$) ve çokerkçi ($F(5,471)=2,934$; $p=0,01<0,05$) stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda yürütmeci düşünme stilinde 36-40 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} 36-40=32,16$) ve 41-45 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} 41-45=32,69$) 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} 31-35=30,37$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda çokerkçi düşünme stilinde 41-45 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} 41-45=25,39$) ve 46-50 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} 46-50=25,61$) 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} 31-35=23,73$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.1.2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-11’de verilmiştir.

Tablo-11 incelendiğinde düşünme stillerinden yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi, tutucu stillerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmazken; yasayapıcı ($t(475)=2504$;

$p=0,01<0,05$), yürütmeci ($t(475)=2,183$; $p=0,03<0,05$) ve çokerkçi ($t(475)=4,554$; $p=0,00<0,05$) stiller cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo-11: Cinsiyet Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Düşünme Stillerinin Alt Boyutları		Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	Kadın	168	34,39	3,69	475	2,504	0,013*
			Erkek	309	33,43	4,55			
		Yürütmeci	Kadın	168	32,47	4,28	475	2,183	0,030*
			Erkek	309	31,53	4,59			
		Yargılayıcı	Kadın	168	28,76	5,17	475	-,588	0,557
			Erkek	309	29,03	4,58			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	Kadın	168	26,07	3,52	475	1,874	0,062
			Erkek	309	25,41	3,70			
		Aşamacı	Kadın	168	28,87	3,50	475	1,666	0,096
			Erkek	309	28,27	3,91			
		Çokerkçi	Kadın	168	25,69	3,66	475	4,554	0,000*
			Erkek	309	24,01	3,93			
Anarşik		Kadın	168	20,42	5,13	475	,327	0,744	
		Erkek	309	20,27	4,63				
DÜZEYLER	Bütünsel	Kadın	168	24,25	4,46	475	,216	0,829	
		Erkek	309	24,15	4,38				
	Ayrıntısal	Kadın	168	25,06	4,33	475	,582	0,561	
		Erkek	309	24,82	4,19				
YÖNELİMLER	İçe Dönük	Kadın	168	23,13	5,65	475	,612	0,541	
		Erkek	309	22,81	5,38				
	Dışa Dönük	Kadın	168	26,77	5,17	475	,594	0,553	
		Erkek	309	26,50	4,54				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	Kadın	168	27,05	4,99	475	,187	0,851	
		Erkek	309	26,97	4,28				
	Tutucu	Kadın	168	20,94	5,44	475	-,731	0,465	
		Erkek	309	21,34	5,77				

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre düşünme stillerinden yasayapıcı (\bar{X} Kadın=34,39; \bar{X} Erkek=33,43), yürütmeci (\bar{X} Kadın=32,47; \bar{X} Erkek= 31,53) ve çokerkçi (\bar{X} Kadın=25,69; \bar{X} Erkek=24,01) stilde kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.1.2.3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-12'de verilmiştir.

Tablo-12: Medeni Durum Değişkenlerine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	Evli	418	33,76	4,29	475	-,090	0,929
			Bekâr	59	33,81	4,35			
		Yürütmeçi	Evli	418	32,00	4,35	475	1,816	0,070
			Bekâr	59	30,88	5,34			
		Yargılayıcı	Evli	418	29,08	4,62	475	1,752	0,080
			Bekâr	59	27,93	5,75			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	Evli	418	25,72	3,61	475	1,147	0,252
			Bekâr	59	25,14	3,87			
		Aşamacı	Evli	418	28,58	3,70	475	1,470	0,142
			Bekâr	59	27,81	4,27			
		Çokerkçi	Evli	418	24,59	3,89	475	-,167	0,867
			Bekâr	59	24,68	4,10			
Anarşik	Evli	418	20,19	4,80	475	-1,518	0,130		
	Bekâr	59	21,19	4,77					
DÜZEYLER	Bütünsel	Evli	418	24,22	4,39	475	,424	0,672	
		Bekâr	59	23,96	4,52				
	Ayrıntısal	Evli	418	25,01	4,17	475	1,411	0,159	
		Bekâr	59	24,19	4,64				
YÖNELİMLER	İçe Dönük	Evli	418	22,82	5,45	475	-1,060	0,290	
		Bekâr	59	23,62	5,65				
	Dışa Dönük	Evli	418	26,74	4,63	475	1,694	0,091	
		Bekâr	59	25,63	5,54				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	Evli	418	27,04	4,43	475	,550	0,582	
		Bekâr	59	26,70	5,25				
	Tutucu	Evli	418	21,21	5,64	475	,107	0,915	
		Bekâr	59	21,13	5,79				

Tablo-12 incelendiğinde düşünme stillerinin alt boyutları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.1.2.4. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-13'te verilmiştir.

Tablo-13 incelendiğinde düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeçi, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi, tutucu stillerde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmaz-

ken; yargılayıcı ($t(475)=-2,001$; $p=0,04<0,05$) stil öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo-13: Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Düşünme Stillerinin Alt Boyutları		Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	Lisans	376	33,65	4,40	475	-1,197	0,232
			Y. Lisans ve Üstü	101	34,22	3,85			
		Yürütme	Lisans	376	31,80	4,50	475	-,496	0,620
			Y. Lisans ve Üstü	101	32,05	4,54			
		Yargılayıcı	Lisans	376	28,71	4,87	475	-2,001	0,046*
			Y. Lisans ve Üstü	101	29,78	4,40			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	Lisans	376	25,62	3,54	475	-,232	0,816
			Y. Lisans ve Üstü	101	25,72	4,04			
		Aşamacı	Lisans	376	28,42	3,79	475	-,654	0,514
			Y. Lisans ve Üstü	101	28,70	3,76			
		Çokerkçi	Lisans	376	24,57	3,95	475	-,411	0,681
			Y. Lisans ve Üstü	101	24,75	3,81			
Anarşik	Lisans	376	20,19	4,62	475	-1,067	0,288		
	Y. Lisans ve Üstü	101	20,82	5,43					
DÜZEYLER	Bütünsel	Lisans	376	24,21	4,19	475	,164	0,870	
		Y. Lisans ve Üstü	101	24,11	5,14				
	Ayrıntısal	Lisans	376	25,00	4,12	475	,953	0,341	
		Y. Lisans ve Üstü	101	24,55	4,65				
YÖNELİMLER	İçe Dönük	Lisans	376	22,76	5,45	475	-1,294	0,196	
		Y. Lisans ve Üstü	101	23,55	5,55				
	Dışa Dönük	Lisans	376	26,68	4,75	475	,751	0,453	
		Y. Lisans ve Üstü	101	26,28	4,82				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	Lisans	376	26,90	4,55	475	-,902	0,368	
		Y. Lisans ve Üstü	101	27,36	4,50				
	Tutucu	Lisans	376	21,44	5,47	475	1,778	0,076	
		Y. Lisans ve Üstü	101	20,31	6,24				

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenlerine göre düşünme stillerinden yargılayıcı (\bar{X} Lisans= 28,71; \bar{X} Yüksek Lisans ve Üstü=29,78) stilde yüksek lisans ve üstü mezunlarının puan ortalamaları, lisans mezunlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.1.2.5. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile ince-

lenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-14'te verilmiştir.

Tablo-14: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. 1-5 yıl	44	34,68	3,80	,938	0,442	
			2. 6-10 yıl	70	33,32	4,37			
			3. 11-15 yıl	125	33,54	4,43			
			4. 16-20 yıl	107	34,09	4,55			
			5. 21 yıl ve üstü	131	33,66	4,04			
	Yürütme	Yürütme	1. 1-5 yıl	44	31,72	4,41	2,056	0,085	
			2. 6-10 yıl	70	30,94	5,21			
			3. 11-15 yıl	125	31,39	4,30			
			4. 16-20 yıl	107	32,19	4,73			
			5. 21 yıl ve üstü	131	32,57	4,03			
	Yargılayıcı	Yargılayıcı	1. 1-5 yıl	44	28,43	4,60	1,273	0,280	
			2. 6-10 yıl	70	28,07	5,70			
			3. 11-15 yıl	125	28,90	4,55			
			4. 16-20 yıl	107	28,97	4,86			
			5. 21 yıl ve üstü	131	29,57	4,46			
BİÇİMLER	Tekerkeçli	Tekerkeçli	1. 1-5 yıl	44	26,11	3,69	1,325	0,260	
			2. 6-10 yıl	70	25,11	3,59			
			3. 11-15 yıl	125	25,33	3,68			
			4. 16-20 yıl	107	25,59	3,71			
			5. 21 yıl ve üstü	131	26,11	3,55			
	Aşamacı	Aşamacı	1. 1-5 yıl	44	28,45	3,39	2,186	0,070	
			2. 6-10 yıl	70	27,48	3,92			
			3. 11-15 yıl	125	28,22	3,81			
			4. 16-20 yıl	107	28,86	3,83			
			5. 21 yıl ve üstü	131	28,96	3,69			
Çokkerkeçli	Çokkerkeçli	1. 1-5 yıl	44	25,36	3,79	2,707	0,030*	-	
		2. 6-10 yıl	70	23,77	3,94				
		3. 11-15 yıl	125	24,01	3,93				
		4. 16-20 yıl	107	24,88	4,06				
		5. 21 yıl ve üstü	131	25,14	3,71				
Anarşik	Anarşik	1. 1-5 yıl	44	21,40	5,14	,969	0,424		
		2. 6-10 yıl	70	19,98	5,21				
		3. 11-15 yıl	125	20,25	5,03				
		4. 16-20 yıl	107	19,87	4,42				
		5. 21 yıl ve üstü	131	20,57	4,55				
DÜZEYLER	Bütünsel	Bütünsel	1. 1-5 yıl	44	24,31	4,50	1,116	0,348	
			2. 6-10 yıl	70	23,38	4,70			
			3. 11-15 yıl	125	24,06	4,63			
			4. 16-20 yıl	107	24,14	4,42			
			5. 21 yıl ve üstü	131	24,73	3,95			
	Ayrıntısal	Ayrıntısal	1. 1-5 yıl	44	25,47	3,89	,753	0,557	
			2. 6-10 yıl	70	24,47	4,42			
			3. 11-15 yıl	125	24,60	4,21			
			4. 16-20 yıl	107	24,90	4,49			
			5. 21 yıl ve üstü	131	25,25	4,08			

DÜŞÜNME STİLLERİ	YÖNELİMLER		EĞİLİMLER					
	İçerik	Yön	Yön	İçerik				
İçerik	İçerik	1. 1-5 yıl	44	25,15	5,45	2,756	0,027*	1-5
		2. 6-10 yıl	70	23,60	4,55			
		3. 11-15 yıl	125	22,76	5,48			
		4. 16-20 yıl	107	22,58	5,79			
		5. 21 yıl ve üstü	131	22,25	5,51			
Dışerik	Dışerik	1. 1-5 yıl	44	27,00	4,64	2,260	0,062	
		2. 6-10 yıl	70	26,22	4,84			
		3. 11-15 yıl	125	25,64	4,76			
		4. 16-20 yıl	107	27,00	4,99			
		5. 21 yıl ve üstü	131	27,25	4,48			
Yenilikçi	Yenilikçi	1. 1-5 yıl	44	27,52	4,83	,500	0,736	
		2. 6-10 yıl	70	26,95	4,24			
		3. 11-15 yıl	125	26,84	4,87			
		4. 16-20 yıl	107	26,63	4,76			
		5. 21 yıl ve üstü	131	27,30	4,10			
Tutucu	Tutucu	1. 1-5 yıl	44	21,50	6,52	1,183	0,317	
		2. 6-10 yıl	70	20,51	6,26			
		3. 11-15 yıl	125	21,25	5,61			
		4. 16-20 yıl	107	20,57	5,19			
		5. 21 yıl ve üstü	131	21,93	5,39			

Tablo-14 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, dışerik, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; içerik (F (4,472)= 2,756; p=0,02<0,05) ve çokerkçi (F (4,472)= 2,707; p=0,03<0,05) stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda içerik düşünme stilinde 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 1-5= 25,15) 21 ve üstü yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} 21 ve Üstü= 22,25) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda çokerkçi düşünme stilinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.1.2.6. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-15'te verilmiştir.

Tablo-15 incelendiğinde çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Tablo-15: Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillerinin Alt Boyutları		Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. 1-5 yıl	326	33,80	4,36	,741	0,528	
			2. 6-10 yıl	79	33,73	4,10			
			3. 11-15 yıl	47	33,14	4,27			
			4. 16 yıl ve üstü	25	34,72	4,05			
		Yürütmeci	1. 1-5 yıl	326	31,67	4,64	,803	0,492	
			2. 6-10 yıl	79	32,01	3,88			
			3. 11-15 yıl	47	32,40	4,18			
			4. 16 yıl ve üstü	25	32,80	5,13			
		Yargılayıcı	1. 1-5 yıl	326	28,94	4,88	1,447	0,228	
			2. 6-10 yıl	79	28,64	4,00			
			3. 11-15 yıl	47	28,40	5,29			
			4. 16 yıl ve üstü	25	30,72	4,82			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	1. 1-5 yıl	326	25,69	3,77	1,200	0,309	
			2. 6-10 yıl	79	25,02	3,12			
			3. 11-15 yıl	47	26,02	2,92			
			4. 16 yıl ve üstü	25	26,28	4,56			
		Aşamacı	1. 1-5 yıl	326	28,30	3,83	1,965	0,118	
			2. 6-10 yıl	79	28,31	3,21			
			3. 11-15 yıl	47	29,29	3,82			
			4. 16 yıl ve üstü	25	29,76	4,50			
Çokerkçi		1. 1-5 yıl	326	24,42	3,98	1,924	0,125		
		2. 6-10 yıl	79	24,51	3,37				
		3. 11-15 yıl	47	25,85	3,68				
		4. 16 yıl ve üstü	25	25,00	4,76				
Anarşik		1. 1-5 yıl	326	20,33	4,76	,351	0,788		
		2. 6-10 yıl	79	19,96	4,68				
		3. 11-15 yıl	47	20,48	5,05				
		4. 16 yıl ve üstü	25	21,04	5,51				

DÜŞÜNME STİLLERİ	DÜZEYLER	Bütünsel	1. 1-5 yıl	326	24,20	4,45	,922	0,430	
			2. 6-10 yıl	79	23,70	4,22			
			3. 11-15 yıl	47	25,04	4,20			
			4. 16 yıl ve üstü	25	23,96	4,83			
		Ayrıntısal	1. 1-5 yıl	326	25,00	4,31	,218	0,884	
			2. 6-10 yıl	79	24,65	3,58			
			3. 11-15 yıl	47	24,63	4,56			
			4. 16 yıl ve üstü	25	25,08	4,76			
	YÖNELİMLER	İçe Dönük	1. 1-5 yıl	326	23,18	5,33	1,209	0,306	
			2. 6-10 yıl	79	22,82	5,64			
			3. 11-15 yıl	47	22,19	5,30			
			4. 16 yıl ve üstü	25	21,36	6,89			
		Dışa Dönük	1. 1-5 yıl	326	26,54	4,75	,287	0,835	
			2. 6-10 yıl	79	26,70	4,41			
			3. 11-15 yıl	47	26,40	5,21			
			4. 16 yıl ve üstü	25	27,40	5,39			
EĞİLİMLER	Yenilikçi	1. 1-5 yıl	326	27,26	4,55	2,017	0,111		
		2. 6-10 yıl	79	26,08	3,92				
		3. 11-15 yıl	47	26,31	5,00				
		4. 16 yıl ve üstü	25	27,72	5,02				
	Tutucu	1. 1-5 yıl	326	20,84	5,76	1,491	0,216		
		2. 6-10 yıl	79	21,88	5,82				
		3. 11-15 yıl	47	22,29	4,69				
		4. 16 yıl ve üstü	25	21,72	5,12				

5.1.2.7. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları çalıştıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-16'da verilmiştir.

Tablo-16: Okul Türü Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. Anadolu Lisesi	135	34,36	4,18	3,971	0,004*	1-5 2-5
			2. Genel Lise	48	34,79	3,27			
			3. Meslek Lisesi	186	33,45	4,29			
			4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	34,73	3,96			
			5. Özel Lise	74	32,40	4,84			
	Yürütme	1. Anadolu Lisesi	135	32,63	4,42	1,723	0,144		
		2. Genel Lise	48	32,18	4,69				
		3. Meslek Lisesi	186	31,53	4,45				
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	31,41	3,92				
		5. Özel Lise	74	31,27	4,80				

DÜŞÜNME STİLLERİ								
İŞGÖRÜLER	Yargılayıcı	1. Anadolu Lisesi	135	29,59	4,77	1,053	0,379	
		2. Genel Lise	48	28,14	4,52			
3. Meslek Lisesi	186	28,75	5,05					
4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	28,73	4,50					
5. Özel Lise	74	28,79	4,43					
BİÇİMLER	Tekerkçi	1. Anadolu Lisesi	135	25,94	3,62	,813	0,517	
		2. Genel Lise	48	25,52	3,95			
		3. Meslek Lisesi	186	25,31	3,90			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	26,11	3,73			
		5. Özel Lise	74	25,81	2,68			
	Aşamacı	1. Anadolu Lisesi	135	29,18	3,52	2,891	0,022*	1-5
		2. Genel Lise	48	28,33	3,56			
		3. Meslek Lisesi	186	28,24	3,84			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	29,26	4,13			
		5. Özel Lise	74	27,55	3,87			
	Çokerkçi	1. Anadolu Lisesi	135	25,21	3,48	3,681	0,006*	1-3 2-3
		2. Genel Lise	48	25,83	3,31			
		3. Meslek Lisesi	186	23,89	4,31			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	24,26	4,13			
		5. Özel Lise	74	24,67	3,57			
	Anarşik	1. Anadolu Lisesi	135	20,97	4,40	2,295	0,058	
		2. Genel Lise	48	21,41	4,65			
		3. Meslek Lisesi	186	19,66	5,13			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	19,67	5,27			
		5. Özel Lise	74	20,40	4,37			
DÜZEYLER	Bütünsel	1. Anadolu Lisesi	135	24,24	4,28	,589	0,671	
		2. Genel Lise	48	24,70	4,01			
		3. Meslek Lisesi	186	23,90	4,78			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	24,91	4,19			
		5. Özel Lise	74	24,13	4,00			
Ayrıntısal	1. Anadolu Lisesi	135	25,32	4,22	3,975	0,003*	2-3 5-3	
	2. Genel Lise	48	26,06	4,33				
	3. Meslek Lisesi	186	24,17	4,17				
	4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	23,85	4,06				
	5. Özel Lise	74	25,75	4,14				
YÖNELİMLER	İçe Dönük	1. Anadolu Lisesi	135	23,74	5,38	1,772	0,133	
		2. Genel Lise	48	23,22	5,60			
		3. Meslek Lisesi	186	22,52	5,38			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	21,32	6,35			
		5. Özel Lise	74	23,00	5,26			
	Dışa Dönük	1. Anadolu Lisesi	135	26,60	4,58	,308	0,873	
		2. Genel Lise	48	26,97	5,08			
		3. Meslek Lisesi	186	26,45	4,66			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	26,11	6,57			
		5. Özel Lise	74	26,95	4,23			
EĞİLİMLER	Yenilikçi	1. Anadolu Lisesi	135	27,45	4,55	1,451	0,216	
		2. Genel Lise	48	26,66	4,60			
		3. Meslek Lisesi	186	26,45	4,59			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	27,41	4,99			
		5. Özel Lise	74	27,58	4,06			
	Tutucu	1. Anadolu Lisesi	135	21,22	5,44	1,900	0,109	
		2. Genel Lise	48	22,66	6,23			
		3. Meslek Lisesi	186	20,74	5,59			
		4. Fen ve Sosyal Bil. L.	34	19,91	5,60			
		5. Özel Lise	74	21,95	5,68			

Tablo-16 incelendiğinde okul türü değişkenine göre düşünme stillerinden yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, anarşik, bütünsel, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; yasayapıcı (F (4,472)= 3,971; p=0,00<0,05), aşamacı (F (4,472)= 2,891; p=0,02<0,05), çokerkçi (F (4,472)= 3,681; p=0,00<0,05) ve ayrıntısal (F (4,472)= 3,975; p=0,00<0,05) stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda yasayapıcı düşünme stilinde Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Anadolu Lisesi=34,36) ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Genel Lise=34,79) özel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Özel Lise=32,40) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda aşamacı düşünme stilinde Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Anadolu Lisesi=29,18) özel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Özel Lise=27,55) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda çokerkçi düşünme stilinde Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Anadolu Lisesi=25,21) ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Genel Lise=25,83) meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Meslek Lisesi=23,89) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda ayrıntısal düşünme stilinde genel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Genel Lise=26,06) ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin

puan ortalamaları (\bar{X} Özel Lise=25,75) meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Meslek Lisesi=24,17) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.1.2.8. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo-17: Branş Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Branş	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
DÜŞÜNME STİLLERİ İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. Türk Dili ve Edb.	82	33,13	4,22	,860	0,580	
		2. Tarih	28	34,21	3,67			
		3. Coğrafya	26	34,34	3,62			
		4. Felsefe Grubu	27	34,62	4,05			
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	32,08	4,37			
		6. Fizik	24	34,04	4,80			
		7. Kimya	20	33,75	4,52			
		8. Biyoloji	24	33,66	5,16			
		9. Matematik	78	33,71	4,48			
		10. Meslek Dersleri	69	33,69	4,67			
		11. Yabancı Dil	53	34,15	3,80			
		12. Özel Yetenek	23	34,95	3,64			
	Yürütme	1. Türk Dili ve Edb.	82	32,01	4,36	,944	0,497	
		2. Tarih	28	32,25	4,92			
		3. Coğrafya	26	31,50	4,20			
		4. Felsefe Grubu	27	31,55	4,11			
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	30,91	3,87			
		6. Fizik	24	31,83	5,32			
		7. Kimya	20	31,55	4,92			
		8. Biyoloji	24	33,50	4,02			
		9. Matematik	78	31,51	3,96			
		10. Meslek Dersleri	69	31,82	4,41			
		11. Yabancı Dil	53	31,28	5,50			
		12. Özel Yetenek	23	33,78	4,54			

		DÜŞÜNME STİLLERİ							
		BİÇİMLER							
İŞGÖRÜLER	Yargılayıcı	1. Türk Dili ve Edb.	82	29,17	4,62	1,424	0,159		
		2. Tarih	28	30,92	5,09				
		3. Coğrafya	26	28,84	3,65				
		4. Felsefe Grubu	27	31,00	4,02				
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	28,21	3,96				
		6. Fizik	24	29,83	3,90				
		7. Kimya	20	29,10	6,34				
		8. Biyoloji	24	28,04	5,04				
		9. Matematik	78	28,58	4,30				
		10. Meslek Dersleri	69	28,31	4,95				
		11. Yabancı Dil	53	28,07	5,70				
		12. Özel Yetenek	23	28,95	5,07				
TEKERKÇİ	Tekerkçi	1. Türk Dili ve Edb.	82	26,01	3,54	1,248	0,252		
		2. Tarih	28	24,85	3,88				
		3. Coğrafya	26	25,80	2,99				
		4. Felsefe Grubu	27	24,81	3,51				
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	25,26	3,62				
		6. Fizik	24	26,12	3,85				
		7. Kimya	20	27,10	4,14				
		8. Biyoloji	24	24,95	3,82				
		9. Matematik	78	25,21	3,62				
		10. Meslek Dersleri	69	25,30	3,75				
		11. Yabancı Dil	53	26,07	3,56				
		12. Özel Yetenek	23	26,95	3,45				
AŞAMACI	Aşamacı	1. Türk Dili ve Edb.	82	28,71	3,87	1,425	0,158		
		2. Tarih	28	28,39	3,58				
		3. Coğrafya	26	29,65	3,22				
		4. Felsefe Grubu	27	29,66	3,54				
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	27,65	3,60				
		6. Fizik	24	27,45	3,94				
		7. Kimya	20	28,70	3,72				
		8. Biyoloji	24	28,25	4,61				
		9. Matematik	78	28,17	3,57				
		10. Meslek Dersleri	69	27,81	3,93				
		11. Yabancı Dil	53	28,45	4,05				
		12. Özel Yetenek	23	30,13	2,71				
ÇOKERKÇİ	Çokerkçi	1. Türk Dili ve Edb.	82	24,40	3,66	1,305	0,218		
		2. Tarih	28	25,00	3,77				
		3. Coğrafya	26	24,30	4,44				
		4. Felsefe Grubu	27	24,77	3,37				
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	23,52	3,64				
		6. Fizik	24	24,75	4,77				
		7. Kimya	20	25,95	3,88				
		8. Biyoloji	24	25,04	3,14				
		9. Matematik	78	24,74	3,84				
		10. Meslek Dersleri	69	23,60	4,60				
		11. Yabancı Dil	53	24,86	3,76				
		12. Özel Yetenek	23	26,30	2,94				
ANARŞİK	Anarşik	1. Türk Dili ve Edb.	82	19,58	4,31	1,847	0,044*		
		2. Tarih	28	19,46	4,69				
		3. Coğrafya	26	19,84	4,01				
		4. Felsefe Grubu	27	19,22	5,85				
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	21,39	3,57				
		6. Fizik	24	20,66	5,07				
		7. Kimya	20	20,90	4,20				
		8. Biyoloji	24	22,25	5,64				
		9. Matematik	78	21,08	4,66				
		10. Meslek Dersleri	69	19,46	4,73				
		11. Yabancı Dil	53	19,98	5,20				
		12. Özel Yetenek	23	22,69	5,26				

DÜŞÜNME STİLLERİ		DÜZEYLER				1,445	0,149	
		YÖNELİMLER						
Bütünsel	1. Türk Dili ve Edb.	82	23,82	4,54	1,794	0,052		
	2. Tarih	28	25,10	4,22				
	3. Coğrafya	26	24,88	4,99				
	4. Felsefe Grubu	27	26,07	4,49				
	5. Din Kültürü ve A.B.	23	22,34	3,61				
	6. Fizik	24	22,91	4,87				
	7. Kimya	20	24,15	5,15				
	8. Biyoloji	24	23,95	3,82				
	9. Matematik	78	24,43	4,41				
	10. Meslek Dersleri	69	23,86	4,37				
	11. Yabancı Dil	53	24,83	3,98				
	12. Özel Yetenek	23	23,47	3,94				
Ayrıntısal	1. Türk Dili ve Edb.	82	24,73	3,98	1,794	0,052		
	2. Tarih	28	23,75	4,56				
	3. Coğrafya	26	23,42	4,90				
	4. Felsefe Grubu	27	24,14	5,38				
	5. Din Kültürü ve A.B.	23	24,17	4,01				
	6. Fizik	24	25,50	4,65				
	7. Kimya	20	26,95	3,89				
	8. Biyoloji	24	24,83	4,53				
	9. Matematik	78	25,41	3,76				
	10. Meslek Dersleri	69	24,49	3,56				
	11. Yabancı Dil	53	25,16	4,88				
	12. Özel Yetenek	23	26,95	3,05				
İçe Dönük	1. Türk Dili ve Edb.	82	22,20	5,75	1,128	0,337		
	2. Tarih	28	23,03	5,21				
	3. Coğrafya	26	22,61	5,44				
	4. Felsefe Grubu	27	23,74	5,96				
	5. Din Kültürü ve A.B.	23	21,82	4,58				
	6. Fizik	24	23,00	5,44				
	7. Kimya	20	25,85	4,61				
	8. Biyoloji	24	24,45	3,83				
	9. Matematik	78	23,07	5,22				
	10. Meslek Dersleri	69	22,23	5,83				
	11. Yabancı Dil	53	23,33	5,96				
	12. Özel Yetenek	23	22,30	5,54				
Dışa Dönük	1. Türk Dili ve Edb.	82	26,00	4,62	,933	0,508		
	2. Tarih	28	26,57	5,05				
	3. Coğrafya	26	25,92	5,42				
	4. Felsefe Grubu	27	26,59	6,09				
	5. Din Kültürü ve A.B.	23	26,95	4,55				
	6. Fizik	24	27,25	4,29				
	7. Kimya	20	26,15	6,58				
	8. Biyoloji	24	25,29	5,09				
	9. Matematik	78	27,30	4,54				
	10. Meslek Dersleri	69	26,42	4,37				
	11. Yabancı Dil	53	26,54	4,41				
	12. Özel Yetenek	23	28,60	3,47				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	1. Türk Dili ve Edb.	82	26,71	4,69	,644	0,791	
		2. Tarih	28	27,60	4,90			
		3. Coğrafya	26	26,92	5,19			
		4. Felsefe Grubu	27	27,25	4,79			
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	26,86	4,86			
		6. Fizik	24	27,58	4,05			
		7. Kimya	20	27,75	4,97			
		8. Biyoloji	24	25,66	5,03			
		9. Matematik	78	26,56	4,37			
		10. Meslek Dersleri	69	26,75	4,61			
		11. Yabancı Dil	53	27,79	3,77			
		12. Özel Yetenek	23	27,78	4,04			

DÜŞÜNME STİLLERİ EĞİLMELER	Tutucu	1. Türk Dili ve Edb.	82	21,56	5,72	2,295	0,010*	11-12
		2. Tarih	28	19,64	6,37			
		3. Coğrafya	26	21,11	5,48			
		4. Felsefe Grubu	27	20,92	5,29			
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	21,52	4,82			
		6. Fizik	24	21,87	5,48			
		7. Kimya	20	20,45	5,62			
		8. Biyoloji	24	23,29	3,82			
		9. Matematik	78	22,33	5,85			
		10. Meslek Dersleri	69	20,01	6,09			
		11. Yabancı Dil	53	19,24	5,35			
		12. Özel Yetenek	23	23,95	4,35			

Tablo-17 incelendiğinde branş değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük ve yenilikçi stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; anarşik (F (11,465)= 1,847; p=0,04<0,05) ve tutucu (F (11,465)= 2,295; p=0,01<0,05) stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anarşik düşünme stilinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda tutucu düşünme stilinde özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) branşlarındaki öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Özel Yetenek= 23,95) yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından (\bar{X} Yabancı Dil= 19,24) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.1.2.9. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları doğum sıralarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-18'de verilmiştir.

Tablo-18: Doğum Sırası Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillerinin Alt Boyutları		Doğum Sırası	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. İlk	149	34,00	3,99	2,499	0,083	
			2. Orta	213	33,30	4,59			
			3. Son	115	34,33	4,03			
		Yürütmeci	1. İlk	149	31,64	4,18	,820	0,441	
			2. Orta	213	31,76	4,79			
			3. Son	115	32,32	4,35			
		Yargılayıcı	1. İlk	149	29,22	4,41	,594	0,553	
			2. Orta	213	28,68	5,05			
			3. Son	115	29,04	4,79			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	1. İlk	149	25,30	3,49	2,939	0,054	
			2. Orta	213	25,50	3,72			
			3. Son	115	26,34	3,63			
		Aşamacı	1. İlk	149	28,30	3,38	2,888	0,057	
			2. Orta	213	28,21	4,09			
			3. Son	115	29,21	3,60			
		Çokerkçi	1. İlk	149	24,91	3,54	,664	0,515	
			2. Orta	213	24,44	4,01			
			3. Son	115	24,53	4,20			
	Anarşik	1. İlk	149	20,79	4,39	1,040	0,354		
		2. Orta	213	20,07	4,82				
		3. Son	115	20,18	5,28				
	DÜZEYLER	Bütünsel	1. İlk	149	24,01	4,43	,376	0,687	
			2. Orta	213	24,38	4,28			
			3. Son	115	24,06	4,61			
Ayrıntısal		1. İlk	149	25,13	4,00	,301	0,740		
		2. Orta	213	24,79	4,35				
		3. Son	115	24,84	4,37				
YÖNELİMLER	İç Dönük	1. İlk	149	23,23	5,37	,376	0,687		
		2. Orta	213	22,72	5,47				
		3. Son	115	22,90	5,65				
	Dış Dönük	1. İlk	149	26,92	5,09	,532	0,588		
		2. Orta	213	26,40	4,30				
		3. Son	115	26,55	5,16				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	1. İlk	149	27,28	4,03	,558	0,573		
		2. Orta	213	26,77	4,79				
		3. Son	115	27,05	4,69				
	Tutucu	1. İlk	149	20,94	5,85	,257	0,773		
		2. Orta	213	21,38	5,38				
		3. Son	115	21,20	5,93				

Tablo-18 incelendiğinde doğum sırası değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

5.1.2.10. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-19’da verilmiştir.

Tablo-19: Eşin Çalışma Durumu Değişkenlerine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Eşin Çalışma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	Evet	261	34,21	3,94	416	2,626	0,009*
			Hayır	157	33,03	4,72			
		Yürütmeсi	Evet	261	32,27	4,20	416	1,716	0,087
			Hayır	157	31,51	4,61			
		Yargılayıcı	Evet	261	28,91	4,66	416	-,790	0,430
			Hayır	157	29,28	4,62			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	Evet	261	25,90	3,57	416	1,293	0,197
			Hayır	157	25,42	3,70			
		Aşamacı	Evet	261	28,83	3,65	416	1,872	0,062
			Hayır	157	28,13	3,73			
		Çokerkçi	Evet	261	25,11	3,76	416	3,647	0,000*
			Hayır	157	23,70	3,96			
Anarşik	Evet	261	20,22	4,96	416	,198	0,843		
	Hayır	157	20,13	4,53					
DÜZEYLER	Bütünsel	Evet	261	24,39	4,47	416	1,024	0,306	
		Hayır	157	23,93	4,25				
	Ayrıntısal	Evet	261	25,16	4,06	416	1,093	0,275	
		Hayır	157	24,70	4,36				
YÖNELİMLER	İçе Dönük	Evet	261	22,93	5,45	416	,522	0,602	
		Hayır	157	22,64	5,45				
	Dışа Dönük	Evet	261	26,81	4,73	416	,387	0,699	
		Hayır	157	26,63	4,49				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	Evet	261	27,29	4,65	416	1,674	0,095	
		Hayır	157	26,56	4,08				
	Tutucu	Evet	261	21,09	5,56	416	-,540	0,589	
		Hayır	157	21,40	5,77				

Tablo-19 incelendiğinde düşünme stillerinden yürütmeсi, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içе dönük, dışа dönük, yenilikçi, tutucu stiller-e eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmazken; yasayapıcı ($t(416)=2,626$; $p=0,00<0,05$) ve çokerkçi ($t(416)=3,647$; $p=0,00<0,05$) stiller eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin eşin çalışma durumu değişkenlerine göre düşünme stillerinden yasayapıcı (\bar{X} Eşi Çalışanlar= 34,21; \bar{X} Eşi Çalışmayanlar=33,03) ve çokerkçi (\bar{X} Eşi Çalışanlar= 25,11; \bar{X} Eşi Çalışmayanlar=23,70) stilde eş çalışmanın puan ortalamaları, eş çalışmayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.1.2.11. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları eşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının eşin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-20’de verilmiştir.

Tablo-20: Eşin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Eşin Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	0. Bekâr	59	33,81	4,41	2,388	0,049*	-
			1. İlkokul	51	32,45	5,28			
			2. Ortaokul	20	32,10	3,50			
			3. Lise	61	34,16	4,26			
			4. Yükseköğretim	286	34,03	4,08			
		0. Bekâr	59	30,96	5,32	1,835	0,121		
	1. İlkokul	51	31,52	4,83					
	2. Ortaokul	20	31,20	4,38					
	3. Lise	61	33,04	4,58					
	Yargılayıcı	0. Bekâr	59	28,10	5,70	1,838	0,120		
		1. İlkokul	51	29,19	4,54				
		2. Ortaokul	20	27,75	3,71				
3. Lise		61	30,18	5,07					
BİÇİMLER	Tekerkçi	0. Bekâr	59	25,11	3,77	,713	0,583		
		1. İlkokul	51	25,78	3,24				
		2. Ortaokul	20	24,80	4,00				
		3. Lise	61	25,90	4,41				
		4. Yükseköğretim	286	25,73	3,49				

DÜŞÜNME STİLLERİ		BİÇİMLER						
		Aşamacı						
DÜZEYLER	Aşamacı	0. Bekâr	59	27,88	4,32	1,741	0,140	
		1. İlkokul	51	27,88	3,96			
		2. Ortaokul	20	27,40	4,41			
		3. Lise	61	29,16	3,82			
		4. Yükseköğretim	286	28,64	3,55			
	Çokerkçi	0. Bekâr	59	24,79	4,12	,669	0,614	
		1. İlkokul	51	24,03	4,40			
		2. Ortaokul	20	23,70	3,93			
		3. Lise	61	24,54	3,85			
		4. Yükseköğretim	286	24,75	3,80			
	Anarşik	0. Bekâr	59	21,25	4,81	1,223	0,300	
		1. İlkokul	51	20,94	5,05			
2. Ortaokul		20	21,05	3,50				
3. Lise		61	19,83	4,71				
4. Yükseköğretim		286	20,07	4,85				
YÖNELİMLER	Bütünsel	0. Bekâr	59	23,98	4,55	,678	0,608	
		1. İlkokul	51	24,29	4,01			
		2. Ortaokul	20	25,10	3,58			
		3. Lise	61	23,49	4,63			
		4. Yükseköğretim	286	24,30	4,45			
	Ayrıntısal	0. Bekâr	59	24,32	4,65	,486	0,746	
		1. İlkokul	51	24,86	4,08			
		2. Ortaokul	20	24,45	4,11			
		3. Lise	61	25,27	4,65			
		4. Yükseköğretim	286	24,99	4,11			
	İçe Dönük	0. Bekâr	59	23,67	5,66	1,363	0,246	
		1. İlkokul	51	21,41	5,57			
2. Ortaokul		20	23,55	4,63				
3. Lise		61	23,21	5,83				
4. Yükseköğretim		286	22,94	5,38				
Dışa Dönük	0. Bekâr	59	25,61	5,54	2,071	0,084		
	1. İlkokul	51	27,45	4,69				
	2. Ortaokul	20	24,80	2,60				
	3. Lise	61	27,26	4,76				
	4. Yükseköğretim	286	26,64	4,68				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	0. Bekâr	59	26,88	5,15	,819	0,513	
		1. İlkokul	51	26,37	3,70			
		2. Ortaokul	20	25,75	4,56			
		3. Lise	61	27,39	4,19			
		4. Yükseköğretim	286	27,14	4,61			
	Tutucu	0. Bekâr	59	21,11	5,83	2,464	0,044*	1-3
		1. İlkokul	51	23,17	5,06			
		2. Ortaokul	20	22,60	6,05			
3. Lise		61	20,21	6,00				
		4. Yükseköğretim	286	20,98	5,55			

Tablo-20 incelendiğinde eşin öğrenim durumu değişkenine göre düşünme stillerinden yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük ve yenilikçi stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; yasayapıcı ($F(4,472) = 2,388$; $p = 0,04 < 0,05$) ve tutucu ($F(4,472) = 2,464$; $p = 0,04 < 0,05$) stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda yasayapıcı düşünme stilinde ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda tutucu düşünme stilinde eşin ilköğretim mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} İlkokul=23,17) eşin lise mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Lise=20,21) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.1.2.12. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının ailelerinin ortalama aylık gelir değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-21’de verilmiştir.

Tablo-21 incelendiğinde ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yargılayıcı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; yürütmeci ($F(3,473) = 4,525$; $p = 0,00 < 0,05$), tekerkçi ($F(3,473) = 4,326$; $p = 0,00 < 0,05$) ve aşamacı ($F(3,473) = 3,912$; $p = 0,00 < 0,05$) stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Tablo-21: Ailenin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Ailenin Ortalama Aylık Geliri	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)		
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. 1500-2500 TL	187	33,21	4,54	1,769	0,152		
			2. 2501-3500 TL	122	34,15	4,20				
			3. 3501-4500 TL	121	34,03	3,99				
			4. 4501 TL ve üstü	47	34,31	4,15				
		Yürütmeсi	1. 1500-2500 TL	187	30,99	4,68	4,525	0,004*		1-2
			2. 2501-3500 TL	122	32,78	4,41				
			3. 3501-4500 TL	121	32,00	4,31				
			4. 4501 TL ve üstü	47	32,55	3,97				
		Yargılayıcı	1. 1500-2500 TL	187	28,86	4,88	,624	0,600		
			2. 2501-3500 TL	122	29,22	4,57				
			3. 3501-4500 TL	121	28,54	4,65				
			4. 4501 TL ve üstü	47	29,46	5,39				
	BİÇİMLER	Tekerkеçi	1. 1500-2500 TL	187	25,09	3,67	4,326	0,005*	1-2 1-4	
			2. 2501-3500 TL	122	26,20	3,39				
			3. 3501-4500 TL	121	25,46	3,66				
			4. 4501 TL ve üstü	47	26,87	3,76				
		Aşamacı	1. 1500-2500 TL	187	27,86	3,83	3,912	0,009*	1-2 1-4	
			2. 2501-3500 TL	122	29,09	3,63				
			3. 3501-4500 TL	121	28,44	3,76				
			4. 4501 TL ve üstü	47	29,48	3,64				
		Çokerkeçi	1. 1500-2500 TL	187	24,13	3,86	1,743	0,157		
			2. 2501-3500 TL	122	24,68	4,15				
			3. 3501-4500 TL	121	25,05	3,63				
			4. 4501 TL ve üstü	47	25,14	4,13				
	Anarşik	1. 1500-2500 TL	187	20,48	4,59	,506	0,678			
		2. 2501-3500 TL	122	20,09	4,71					
		3. 3501-4500 TL	121	20,54	5,20					
		4. 4501 TL ve üstü	47	19,70	4,91					
DÜZEYLER	Bütünsel	1. 1500-2500 TL	187	23,75	4,27	1,274	0,283			
		2. 2501-3500 TL	122	24,37	4,46					
		3. 3501-4500 TL	121	24,71	4,12					
		4. 4501 TL ve üstü	47	24,08	5,38					
	Ayrıntısal	1. 1500-2500 TL	187	24,54	4,32	1,124	0,339			
		2. 2501-3500 TL	122	25,31	4,29					
		3. 3501-4500 TL	121	25,19	3,99					
		4. 4501 TL ve üstü	47	24,57	4,39					
YÖNELİMLER	İçе Dönük	1. 1500-2500 TL	187	22,97	5,18	,613	0,607			
		2. 2501-3500 TL	122	22,98	5,71					
		3. 3501-4500 TL	121	23,19	5,42					
		4. 4501 TL ve üstü	47	21,93	6,18					
	Dışа Dönük	1. 1500-2500 TL	187	26,26	4,90	,588	0,623			
		2. 2501-3500 TL	122	26,84	4,66					
		3. 3501-4500 TL	121	26,71	4,55					
		4. 4501 TL ve üstü	47	27,06	5,05					
EĞİLİMLER	Yenilikçi	1. 1500-2500 TL	187	26,68	4,39	1,140	0,333			
		2. 2501-3500 TL	122	26,79	4,51					
		3. 3501-4500 TL	121	27,40	4,44					
		4. 4501 TL ve üstü	47	27,76	5,36					
	Tutucu	1. 1500-2500 TL	187	21,37	5,91	1,518	0,209			
		2. 2501-3500 TL	122	21,82	5,44					
		3. 3501-4500 TL	121	20,33	5,21					
		4. 4501 TL ve üstü	47	21,14	6,17					

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda yürütmeci düşünme stilinde 2501-3500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 2501-3500= 32,78) 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} 1500-2500= 30,99) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda tekerkçi düşünme stilinde 2501-3500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 2501-3500= 26,20) ile 4501 ve üstünde aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 4501 ve Üstü= 26,87) 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} 1500-2500= 25,09) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda aşamacı düşünme stilinde 2501-3500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 2501-3500= 29,09) ile 4501 ve üstünde aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 4501 ve Üstü= 29,48) 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} 1500-2500= 27,86) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.1.2.13. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının öğretmenliği seçme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-22'de verilmiştir.

Tablo-22 incelendiğinde düşünme stillerinden yasayapıcı, yargılayıcı, tekerkçi, çokerkçi, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi, tutucu stillerde öğ-

retmenliği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmazken; yürütmeci ($t(475)= 2,901$; $p=0,00<0,05$), aşamacı ($t(475)= 2,181$; $p=0,03<0,05$), ve anarşik ($t(475)= -2,317$; $p=0,02<0,05$), stiller öğretmenliği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo-22: Öğretmenliği Seçme Durumu Değişkenine Göre Düşünme Stillерinin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Düşünme Stillерinin Alt Boyutları		Öğretmenliği Ekonomik Kaygular Dışında İsteyerek Seçme	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
DÜŞÜNME STILLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	Evet	354	33,81	4,44	475	,345	0,731
			Hayır	123	33,65	3,83			
		Yürütmeci	Evet	354	32,21	4,38	475	2,901	0,004*
			Hayır	123	30,85	4,71			
		Yargulayıcı	Evet	354	29,07	4,74	475	1,075	0,283
			Hayır	123	28,53	4,94			
	BİÇİMLER	Tekerkçi	Evet	354	25,68	3,67	475	,421	0,674
			Hayır	123	25,52	3,59			
		Aşamacı	Evet	354	28,70	3,73	475	2,181	0,030*
			Hayır	123	27,84	3,87			
		Çokerkçi	Evet	354	24,63	3,96	475	,241	0,810
			Hayır	123	24,53	3,79			
Anarşik		Evet	354	20,02	4,81	475	-2,317	0,021*	
		Hayır	123	21,18	4,71				
DÜZEYLER	Bütünsel	Evet	354	24,32	4,48	475	1,103	0,271	
		Hayır	123	23,81	4,16				
	Ayrıntısal	Evet	354	25,05	4,24	475	1,263	0,207	
		Hayır	123	24,49	4,24				
YÖNELİMLER	İçe Dönük	Evet	354	22,82	5,55	475	-,721	0,471	
		Hayır	123	23,23	5,26				
	Dışa Dönük	Evet	354	26,77	4,76	475	1,323	0,186	
		Hayır	123	26,11	4,76				
EĞİLİMLER	Yenilikçi	Evet	354	27,08	4,56	475	,679	0,497	
		Hayır	123	26,76	4,49				
	Tutucu	Evet	354	21,21	5,57	475	,074	0,941	
		Hayır	123	21,17	5,90				

Öğretmenlerin öğretmenliği seçme durumu değişkenlerine göre düşünme stillerinden yürütmeci (\bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçenler= 32,21; \bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçmeyenler=30,85) ve aşamacı (\bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçenler= 28,70; \bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçmeyenler=27,84) stillerde öğretmenliği isteyerek seçenlerin puan ortalamaları, öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksekken; anarşik (\bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçenler= 20,02; \bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçmeyenler=21,18) stilde öğretmenliği isteyerek seçmeyen-

lerin puan ortalamaları, öğretmenliği isteyerek seçenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.1.2.14. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri puan ortalamaları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin düşünme stilleri alt boyut puan ortalamalarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-23'te verilmiştir.

Tablo-23: Yaşanan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Düşünme Stillerinin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stillerinin Alt Boyutları		Yaşanan Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
DÜŞÜNME STİLLERİ	İŞGÖRÜLER	Yasayapıcı	1. Köy veya Kasabada	33	34,60	4,64	,941	0,421	
			2. İlçede	68	34,07	3,81			
			3. İlde	204	33,45	4,48			
			4. Büyükşehirde	172	33,87	4,17			
	Yürütme	Yürütme	1. Köy veya Kasabada	33	31,57	6,08	,604	0,613	
			2. İlçede	68	31,69	4,17			
			3. İlde	204	32,18	4,35			
			4. Büyükşehirde	172	31,60	4,47			
	Yargılayıcı	Yargılayıcı	1. Köy veya Kasabada	33	29,45	4,40	,539	0,656	
			2. İlçede	68	29,14	5,21			
			3. İlde	204	28,62	4,66			
			4. Büyükşehirde	172	29,12	4,87			
BİÇİMLER	Tekerkçi	Tekerkçi	1. Köy veya Kasabada	33	26,03	4,38	,634	0,594	
			2. İlçede	68	26,10	3,49			
			3. İlde	204	25,47	3,39			
			4. Büyükşehirde	172	25,59	3,85			
	Aşamacı	Aşamacı	1. Köy veya Kasabada	33	28,27	4,38	1,178	0,318	
			2. İlçede	68	29,13	3,55			
			3. İlde	204	28,19	3,71			
			4. Büyükşehirde	172	28,61	3,82			
	Çokerkçi	Çokerkçi	1. Köy veya Kasabada	33	24,57	4,61	,042	0,989	
			2. İlçede	68	24,76	4,03			
			3. İlde	204	24,59	3,79			
			4. Büyükşehirde	172	24,57	3,91			
Anarşik	Anarşik	1. Köy veya Kasabada	33	20,87	5,14	1,053	0,369		
		2. İlçede	68	19,75	4,22				
		3. İlde	204	20,08	4,66				
		4. Büyükşehirde	172	20,73	5,12				

DÜŞÜNME STİLLERİ	DÜZEYLER	Bütünsel	1. Köy veya Kasabada	33	24,57	5,72	,184	0,907	
			2. İlçede	68	24,05	4,27			
			3. İlde	204	24,07	4,11			
			4. Büyükşehirde	172	24,30	4,54			
		Ayrıntısal	1. Köy veya Kasabada	33	24,81	4,72	,119	0,949	
			2. İlçede	68	24,66	4,68			
			3. İlde	204	24,92	4,07			
			4. Büyükşehirde	172	25,01	4,19			
	YÖNELİMLER	İçe Dönük	1. Köy veya Kasabada	33	24,15	5,43	1,396	0,243	
			2. İlçede	68	22,73	5,55			
			3. İlde	204	22,45	5,39			
			4. Büyükşehirde	172	23,33	5,53			
		Dışa Dönük	1. Köy veya Kasabada	33	26,24	3,84	,802	0,493	
			2. İlçede	68	27,07	5,68			
			3. İlde	204	26,82	4,44			
			4. Büyükşehirde	172	26,22	4,90			
	EĞİLİMLER	Yenilikçi	1. Köy veya Kasabada	33	26,90	4,95	2,021	0,110	
			2. İlçede	68	27,61	4,30			
			3. İlde	204	26,44	4,54			
			4. Büyükşehirde	172	27,44	4,50			
Tutucu		1. Köy veya Kasabada	33	21,00	6,66	1,242	0,294		
		2. İlçede	68	20,02	5,81				
		3. İlde	204	21,52	5,17				
		4. Büyükşehirde	172	21,31	5,91				

Tablo-23 incelendiğinde yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

5.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ BULGULAR

5.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili ortalama bir fikir edinebilmek amacıyla tükenmişliğe ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-24’te verilmiştir.

Tablo-24: Tükenmişliğe İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

TÜKENMİŞLİK		N	\bar{X}	SS
ALT BOYUTLAR	Duygusal Tükenme	477	1,35	,66
	Duyarsızlaşma	477	,80	,59
	Kişisel Başarı	477	1,16	,48
Toplam Tükenmişlik		477	1,16	,47

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme ($\bar{X}= 1,35$), duyarsızlaşma ($\bar{X}= 0,80$) ve kişisel başarı ($\bar{X}= 1,16$) alt boyutlarının üçünde de “az tükenmiş” seviyesinde olduğu görülmüştür. Toplam tükenmişlik ($\bar{X}= 1,16$) açısından bakıldığı zaman da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin “az tükenmiş” seviyesinde olduğu görülmüştür.

5.2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5.2.2.1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-25’te verilmiştir.

Tablo-25 incelendiğinde yaş değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmez-

ken; duygusal tükenme (F (5,471)= 2,263; p=0,04<0,05) alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Tablo-25: Yaş Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Yaş	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. 30 ve altı	53	12,15	6,47	2,263	0,047*	2-6
		2. 31-35	95	12,98	6,20			
		3. 36-40	113	12,64	5,54			
		4. 41-45	97	12,68	6,05			
		5. 46-50	59	11,25	6,30			
		6. 51 ve üstü	60	10,16	5,51			
	Duyarsızlaşma	1. 30 ve altı	53	4,71	3,24	1,123	0,347	
		2. 31-35	95	4,05	2,69			
		3. 36-40	113	3,88	2,73			
		4. 41-45	97	4,19	3,46			
		5. 46-50	59	3,59	2,64			
		6. 51 ve üstü	60	3,65	3,05			
	Kişisel Başarı	1. 30 ve altı	53	10,39	4,54	2,192	0,054	
		2. 31-35	95	9,70	3,76			
		3. 36-40	113	9,49	3,71			
		4. 41-45	97	9,28	3,93			
		5. 46-50	59	8,61	3,15			
		6. 51 ve üstü	60	8,36	4,10			

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} 31-35 Yaş= 12,98) 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} 51 ve Üstü= 10,16) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.2.2.2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-26'da verilmiştir.

Tablo-26 incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo-26: Cinsiyet Değişkenlerine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	Kadın	168	12,84	5,84	475	1,777	0,076
		Erkek	309	11,82	6,09			
	Duyarsızlaşma	Kadın	168	3,79	2,85	475	-1,139	0,255
		Erkek	309	4,12	3,04			
	Kişisel Başarı	Kadın	168	9,60	3,42	475	1,068	0,286
		Erkek	309	9,20	4,10			

5.2.2.3. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-27’de verilmiştir.

Tablo-27: Medeni Durum Değişkenlerine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	Evli	418	12,01	5,93	475	-1,571	0,117
		Bekâr	59	13,31	6,49			
	Duyarsızlaşma	Evli	418	3,93	2,85	475	-1,075	0,286
		Bekâr	59	4,47	3,73			
	Kişisel Başarı	Evli	418	9,15	3,77	475	-2,812	0,005*
		Bekâr	59	10,63	4,34			

Tablo-27 incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, kişisel

başarı ($t(475)=-2,812$; $p=0,00<0,05$) alt boyutu medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişliğin kişisel başarı (\bar{X} Evli=9,15; \bar{X} Bekâr= 10,63) alt boyutunda bekârların puan ortalamaları, evlilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.2.2.4. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-28’de verilmiştir.

Tablo-28: Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	Lisans	376	12,39	6,02	475	1,480	0,140
		Y. Lisans ve Üstü	101	11,39	5,98			
	Duyarsızlaşma	Lisans	376	4,05	2,98	475	,633	0,527
		Y. Lisans ve Üstü	101	3,84	2,96			
	Kişisel Başarı	Lisans	376	9,40	3,90	475	,627	0,531
		Y. Lisans ve Üstü	101	9,12	3,81			

Tablo-28 incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5.2.2.5. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile ince-

lenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-29’da verilmiştir.

Tablo-29: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. 1-5 yıl	44	12,56	6,71	3,143	0,014*	4-5
		2. 6-10 yıl	70	11,35	5,34			
		3. 11-15 yıl	125	12,84	6,09			
		4. 16-20 yıl	107	13,30	6,11			
		5. 21 yıl ve üstü	131	10,93	5,76			
	Duyarsızlaşma	1. 1-5 yıl	44	4,56	3,51	1,090	0,361	
		2. 6-10 yıl	70	4,22	2,64			
		3. 11-15 yıl	125	3,92	2,74			
		4. 16-20 yıl	107	4,17	3,34			
		5. 21 yıl ve üstü	131	3,64	2,85			
	Kişisel Başarı	1. 1-5 yıl	44	10,52	4,91	2,640	0,033*	1-5
		2. 6-10 yıl	70	9,90	3,54			
		3. 11-15 yıl	125	9,53	3,76			
		4. 16-20 yıl	107	9,13	4,04			
		5. 21 yıl ve üstü	131	8,64	3,53			

Tablo-29 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; duygusal tükenme ($F(4,472) = 3,143$; $p=0,01 < 0,05$) ve kişisel başarı ($F(4,472) = 2,640$; $p=0,03 < 0,05$) alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda 16-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{16-20} = 13,30$) 21 ve üstü yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{21 \text{ ve Üstü}} = 10,93$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda kişisel başarı alt boyutunda 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5} = 10,52$) 21 ve üstü yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{21 \text{ ve Üstü}} = 8,64$) anlamlı

düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.2.2.6. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-30'da verilmiştir.

Tablo-30: Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. 1-5 yıl	326	12,24	5,97	,862	0,461	
		2. 6-10 yıl	79	12,36	6,05			
		3. 11-15 yıl	47	12,44	6,18			
		4. 16 yıl ve üstü	25	10,32	6,28			
	Duyarsızlaşma	1. 1-5 yıl	326	4,14	3,00	1,768	0,152	
		2. 6-10 yıl	79	3,78	2,66			
		3. 11-15 yıl	47	4,06	3,10			
		4. 16 yıl ve üstü	25	2,80	3,24			
	Kişisel Başarı	1. 1-5 yıl	326	9,73	4,04	4,316	0,005*	1-2
		2. 6-10 yıl	79	8,22	3,19			
		3. 11-15 yıl	47	9,21	3,41			
		4. 16 yıl ve üstü	25	8,04	3,74			

Tablo-30 incelendiğinde çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; kişisel başarı ($F(3,473) = 4,316$; $p=0,00 < 0,05$) alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda kişisel başarı alt boyutunda çalıştığı okulda 1-5 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} 1-5=9,73$) çalıştığı okulda 6-10 yıl

aralığında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} 6-10=8,22) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.2.2.7. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları çalıştıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-31’de verilmiştir.

Tablo-31: Okul Türü Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. Anadolu Lisesi	135	11,81	5,62	3,304	0,011*	3-5
		2. Genel Lise	48	12,39	6,21			
		3. Meslek Lisesi	186	13,25	5,88			
		4. Fen ve Sosyal Bil.	34	10,79	7,63			
		5. Özel Lise	74	10,66	5,73			
	Duyarsızlaşma	1. Anadolu Lisesi	135	3,47	2,84	2,261	0,062	
		2. Genel Lise	48	4,41	3,35			
		3. Meslek Lisesi	186	4,39	2,77			
		4. Fen ve Sosyal Bil.	34	3,67	3,66			
		5. Özel Lise	74	3,89	3,03			
	Kişisel Başarı	1. Anadolu Lisesi	135	8,74	3,60	2,161	0,072	
		2. Genel Lise	48	9,31	4,38			
		3. Meslek Lisesi	186	9,88	3,91			
		4. Fen ve Sosyal Bil.	34	8,50	3,75			
		5. Özel Lise	74	9,50	3,87			

Tablo-31 incelendiğinde okul türü değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; duygusal tükenme ($F(4,472)=3,304$; $p=0,01<0,05$) alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Meslek Lisesi=13,25) özel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Özel Lise=10,66) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.2.2.8. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-32’de verilmiştir.

Tablo-32: Branş Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Branş	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. Türk Dili ve Edb.	82	12,97	5,71	2,047	0,023*	1-2 9-2 11-2
		2. Tarih	28	8,64	5,61			
		3. Coğrafya	26	12,53	6,78			
		4. Felsefe Grubu	27	11,88	5,16			
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	9,95	4,96			
		6. Fizik	24	11,87	6,73			
		7. Kimya	20	11,45	6,13			
		8. Biyoloji	24	11,37	6,67			
		9. Matematik	78	13,14	6,31			
		10. Meslek Dersleri	69	12,10	5,22			
		11. Yabancı Dil	53	13,79	6,28			
		12. Özel Yetenek	23	10,91	6,07			
	Duyarsızlaşma	1. Türk Dili ve Edb.	82	4,24	3,24	1,152	0,319	
		2. Tarih	28	2,50	2,47			
		3. Coğrafya	26	3,96	3,02			
		4. Felsefe Grubu	27	3,66	3,06			
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	3,86	3,07			
		6. Fizik	24	4,25	2,70			
		7. Kimya	20	3,70	2,73			
		8. Biyoloji	24	4,50	3,79			
		9. Matematik	78	4,57	3,06			
		10. Meslek Dersleri	69	4,02	2,65			
		11. Yabancı Dil	53	3,69	2,93			
		12. Özel Yetenek	23	3,82	2,40			

TÜKENMİŞLİK	Kişisel Başarı	1. Türk Dili ve Edb.	82	9,32	3,45	,960	0,482
		2. Tarih	28	9,75	3,60		
		3. Coğrafya	26	9,07	4,06		
		4. Felsefe Grubu	27	8,48	4,00		
		5. Din Kültürü ve A.B.	23	8,95	3,36		
		6. Fizik	24	9,41	2,41		
		7. Kimya	20	9,30	4,11		
		8. Biyoloji	24	10,00	3,86		
		9. Matematik	78	9,28	4,06		
		10. Meslek Dersleri	69	9,18	3,75		
		11. Yabancı Dil	53	10,49	4,43		
		12. Özel Yetenek	23	7,91	5,04		

Tablo-32 incelendiğinde branş değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; duygusal tükenme ($F(11,465) = 2,047$; $p=0,02 < 0,05$) alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin puan ortalamaları (\bar{X} Türk Dili ve Edebiyatı=12,97), matematik öğretmenlerinin puan ortalamaları (\bar{X} Matematik=13,14) ve yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamaları (\bar{X} Yabancı Dil= 13,79) tarih öğretmenlerinin puan ortalamalarından (\bar{X} Tarih= 8,64) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.2.2.9. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları doğum sıralarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-33'te verilmiştir.

Tablo-33 incelendiğinde doğum sırası değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Tablo-33: Doğum Sırası Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Doğum Sırası	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. İlk	149	11,82	5,81	,972	0,379	
		2. Orta	213	12,61	6,25			
		3. Son	115	11,85	5,84			
	Duyarsızlaşma	1. İlk	149	3,88	2,92	,252	0,777	
		2. Orta	213	4,01	2,93			
		3. Son	115	4,14	3,15			
	Kişisel Başarı	1. İlk	149	9,22	3,76	,888	0,412	
		2. Orta	213	9,59	4,19			
		3. Son	115	9,03	3,40			

5.2.2.10. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-34’te verilmiştir.

Tablo-34: Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Eşin Çalışma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	Evet	261	12,45	6,03	416	1,956	0,049*
		Hayır	157	11,29	5,67			
	Duyarsızlaşma	Evet	261	3,94	2,88	416	,233	0,816
		Hayır	157	3,87	2,82			
	Kişisel Başarı	Evet	261	9,21	3,57	416	,423	0,673
		Hayır	157	9,05	4,07			

Tablo-34 incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenme ($t(416)=1,956$; $p=0,04<0,05$) alt boyutunun eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının ise eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Duygusal tükenme (\bar{X} Eşi Çalışanlar= 12,45; \bar{X} Eşi Çalışmayanlar=11,29) alt boyutunda eşi çalışan öğretmenlerinin puan ortalamaları eşi çalışmayan öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.2.2.11. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları eşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının eşin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-35'te verilmiştir.

Tablo-35: Eşin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Eşin Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	0. Bekâr	59	13,32	6,60	2,672	0,032*	-
		1. İlkokul	51	11,13	4,93			
		2. Ortaokul	20	14,05	5,68			
		3. Lise	61	10,50	5,99			
		4. Yükseköğretim	286	12,36	6,02			
	Duyarsızlaşma	0. Bekâr	59	4,62	3,70	1,251	0,289	
		1. İlkokul	51	3,70	2,70			
		2. Ortaokul	20	4,60	3,21			
		3. Lise	61	3,60	3,02			
	Kişisel Başarı	0. Bekâr	59	10,66	4,41	2,711	0,030*	0-3
		1. İlkokul	51	8,80	3,90			
		2. Ortaokul	20	9,80	4,02			
3. Lise		61	8,54	4,58				
4. Yükseköğretim		286	9,30	3,52				

Tablo-35 incelendiğinde eşin öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken; duygusal tükenme ($F(4,472)= 2,672$; $p=0,03<0,05$) ve kişisel başarı ($F(4,472)= 2,711$; $p=0,03<0,05$) alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda kişisel başarı alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} Bekâr= 10,66) eşi lise mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından (\bar{X} Lise= 8,54) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

5.2.2.12. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının ailelerin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-36'da verilmiştir.

Tablo-36: Ailenin Ortalama Aylık Geliri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Ailenin Ortalama Aylık Geliri	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)
TÜKENİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. 1500-2500 TL	187	11,90	6,18	1,397	0,243	
		2. 2501-3500 TL	122	12,08	5,46			
		3. 3501-4500 TL	121	12,04	6,06			
		4. 4501 TL ve üstü	47	13,87	6,56			
	Duyarsızlaşma	1. 1500-2500 TL	187	4,12	3,30	,894	0,444	
		2. 2501-3500 TL	122	3,77	2,48			
		3. 3501-4500 TL	121	3,86	2,92			
		4. 4501 TL ve üstü	47	4,51	2,94			
	Kişisel Başarı	1. 1500-2500 TL	187	9,35	3,99	,562	0,640	
		2. 2501-3500 TL	122	9,11	4,20			
		3. 3501-4500 TL	121	9,68	3,49			
		4. 4501 TL ve üstü	47	9,02	3,51			

Tablo-36 incelendiğinde ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

5.2.2.13. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının öğretmenliği seçme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-37’de verilmiştir.

Tablo-37: Öğretmenliği Seçme Durumu Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutları Puan Ortalamaları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Tükenmişliğin Alt Boyutları		Öğretmenliği Ekonomik Kaygılar Dışında İsteyerek Seçme	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
TÜKENİMLİK	Duygusal Tükenme	Evet	354	11,43	6,04	475	-4,699	0,000*
		Hayır	123	14,33	5,43			
	Duyarsızlaşma	Evet	354	3,73	2,80	475	-3,480	0,001*
		Hayır	123	4,80	3,32			
	Kişisel Başarı	Evet	354	9,12	3,82	475	-2,103	0,036*
		Hayır	123	9,97	3,97			

Tablo-37 incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenme ($t(475)=-4,699$; $p=0,00<0,05$), duyarsızlaşma ($t(475)=-3,480$; $p=0,00<0,05$) ve kişisel başarı ($t(475)=-2,103$; $p=0,03<0,05$) alt boyutları öğretmenliği seçme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenliği isteme durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme (\bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçmeyenler=14,33; \bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçenler=11,43), duyarsızlaşma (\bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçmeyenler=4,80; \bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçenler=3,73) ve kişisel başarı (\bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçmeyenler=9,97; \bar{X} Öğretmenliği İsteyerek Seçenler=9,12) alt boyutla-

rında öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin puan ortalamaları, öğretmenliği isteyerek seçenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.2.2.14. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyut puan ortalamalarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonuçları ve farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo-38’de verilmiştir.

Tablo-38: Yaşanan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Varyans Analizi Sonuçları

Tükenmişliğin Alt Boyutları	Yaşanan Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	F	P	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
TÜKENMİŞLİK	Duygusal Tükenme	1. Köy veya Kasabada	33	11,90	7,23	,055	0,983	
		2. İlçede	68	12,01	5,56			
		3. İlde	204	12,26	6,25			
		4. Büyükşehirde	172	12,19	5,69			
	Duyarsızlaşma	1. Köy veya Kasabada	33	3,93	2,76	,268	0,848	
		2. İlçede	68	4,14	2,81			
		3. İlde	204	3,87	3,23			
		4. Büyükşehirde	172	4,12	2,78			
	Kişisel Başarı	1. Köy veya Kasabada	33	9,42	4,10	,873	0,455	
		2. İlçede	68	8,64	3,39			
		3. İlde	204	9,41	3,60			
		4. Büyükşehirde	172	9,51	4,31			

Tablo-38 incelendiğinde yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

5.3. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİĞİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR

5.3.1.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Düşünme stillerinin alt boyutlarının tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla Regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo-39’da verilmiştir.

Tablo-39: Düşünme Stillerinin Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Duygusal Tükenme Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R2	F	P	BOYUTLAR	β	P	İkili r
Düşünme Stilleri	0,102	4,052	0,000	Yasayapıcı	-,048	0,422	-,174
				Yürütmeci	-,176	0,004*	-,235
				Yargılayıcı	-,048	0,396	-,181
				Tekerkçi	,076	0,195	-,075
				Aşamacı	-,069	0,293	-,202
				Çokerkçi	,083	0,170	-,076
				Anarşik	-,019	0,729	-,011
				Bütünsel	-,036	0,465	-,049
				Ayrıntısal	-,050	0,395	-,120
				İçe Dönük	,088	0,121	,038
				Dışa Dönük	-,019	0,735	-,158
				Yenilikçi	-,112	0,059	-,207
Tutucu	,070	0,204	,063				

Bağımlı Değişken: Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Duygusal Tükenme

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeyi yürütmeci düşünme stili anlamlı düzeyde etkilemektedir. Düşünme stillerinden yasayapıcı, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinin tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeye kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır.

Düşünme stilleri bütün olarak duygusal tükenme boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 10,2'sini açıklamaktadır.

Ayrıca düşünme stillerinden yürütmeci stil ile duygusal tükenme arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,235$; $p=0,00<0,05$).

5.3.2.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmayı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Düşünme stillerinin alt boyutlarının tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla Regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo-40'ta verilmiştir.

Tablo-40: Düşünme Stillerinin Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Duyarsızlaşma Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R2	F	P	BOYUTLAR	β	P	İkili r
Düşünme Stilleri	0,144	5,973	0,000	Yasayapıcı	-,156	0,007*	-,201
				Yürütmeci	-,144	0,016*	-,197
				Yargılayıcı	,015	0,789	-,111
				Tekerkçi	,060	0,295	-,021
				Aşamacı	-,125	0,049*	-,202
				Çokerkçi	,108	0,068	,007
				Anarşik	,015	0,782	,106
				Bütünsel	,028	0,565	,030
				Ayrıntısal	,031	0,588	-,003
				İçe Dönük	,154	0,006*	,146
				Dışa Dönük	-,069	0,215	-,161
				Yenilikçi	-,071	0,221	-,150
				Tutucu	,093	0,085	,154

Bağımlı Değişken: Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Duyarsızlaşma

Yukarıdaki tablolardan da anlaşılacağı gibi tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmayı yasayapıcı düşünme stili, yürütmeci düşünme stili, aşamacı düşünme stili ve içe dönük düşünme stili anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmaya en fazla etkiyi yasayapıcı düşünme stili yapmaktadır. İkinci etkiyi içe dönük düşünme stili, üçüncü etkiyi yürütmeci düşünme stili, dördüncü etkiyi ise aşamacı düşünme stili yapmıştır. Düşünme stillerinden yargılayıcı, tekerkçi, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinin tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmaya kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Düşünme stilleri bütün olarak duyarsızlaşma boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 14,4'ünü açıklamaktadır.

Ayrıca,

Düşünme stillerinden yasayapıcı stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,201$; $p= 0,00<0,05$).

Düşünme stillerinden yürütmeci stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,197$; $p= 0,01<0,05$).

Düşünme stillerinden aşamacı stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,202$; $p= 0,04<0,05$).

Düşünme stillerinden içe dönük stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,146$; $p= 0,00<0,05$).

5.3.3.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarıyı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Düşünme stillerinin alt boyutlarının tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla Regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo-41'de verilmiştir.

Tablo-41: Düşünme Stillерinin Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Kişisel Başarı Üzerindeki Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular

Değişken	R2	F	P	BOYUTLAR	β	P	İkili r
Düşünme Stilleri	0,283	14,026	0,000	Yasayapıcı	-,220	0,000*	-,408
				Yürütmeсi	-,147	0,007*	-,370
				Yargılayıcı	-,029	0,563	-,298
				Tekerкçi	-,022	0,674	-,231
				Aşamacı	-,111	0,057	-,386
				Çokerкçi	-,114	0,035*	-,284
				Anarşik	,009	0,852	-,036
				Bütünsel	,123	0,005*	-,012
				Ayrıntısal	,122	0,022*	-,119
				İçe Dönük	,077	0,131	-,029
				Dıша Dönük	-,100	0,048*	-,257
				Yenilikçi	-,114	0,031*	-,327
				Tutucu	,057	0,247	,085

Bağımlı Değişken: Tükenmişliğin Alt Boyutu Olan Kişisel Başarı

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıyı yasayapıcı, yürütmeсi, çokerкçi, bütünsel, ayrıntısal, dıша dönük ve yenilikçi düşünme stilleri anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıya en fazla etkiyi yasayapıcı düşünme stili yapmaktadır. İkinci etkiyi yürütmeсi düşünme stili, üçüncü etkiyi bütünsel düşünme stili, dördüncü etkiyi ayrıntısal düşünme stili, beşinci etkiyi çokerкçi ve yenilikçi düşünme stili, altıncı etkiyi dıша dönük düşünme stili yapmıştır. Düşünme stillerinden yargılayıcı, tekerкçi, aşamacı, anarşik, içe dönük ve tutucu düşünme stillerinin tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıya kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Düşünme stilleri bütün olarak kişisel başarı boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 28,3'ünü açıklamaktadır.

Ayrıca,

Düşünme stillerinden yasayapıcı stil ile kişisel başarı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,408$; $p=0,00<0,05$)

Düşünme stillerinden yürütmeсi stil ile kişisel başarı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,370$; $p=0,00<0,05$).

Düşünme stillerinden çokerkçi stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,284$; $p= 0,03<0,05$).

Düşünme stillerinden bütünsel stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,012$; $p=0,00>0,05$).

Düşünme stillerinden ayrıntısal stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,119$; $p= 0,02<0,05$).

Düşünme stillerinden dışa dönük stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,257$; $p= 0,04<0,05$).

Düşünme stillerinden yenilikçi stil ile kişisel başarı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,327$; $p= 0,03<0,05$).

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemlerle ilgili olarak bazı değişkenlere göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyip etkilemediği ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

6.1. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUMLAR

6.1.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri dağılımı nasıldır?

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak diğerlerine göre en yoğun yasayapıcı, aşamacı ve yürütmeci düşünme stillerini kullandıkları; en az da anarşik, tutucu ve içe dönük düşünme stillerini kullandıkları görülmüştür. Beş temel boyut açısından bakıldığında ise işgörüler boyutunda yasayapıcı, biçimler boyutunda aşamacı, düzeyler boyutunda ayrıntısal, yönelimler boyutunda dışa dönük, eğilimler boyutunda ise yenilikçi düşünme stillerinin daha yüksek düzeyde kullanıldığı; işgörüler boyutunda yargılayıcı, biçimler boyutunda anarşik, düzeyler boyutunda bütünsel, yönelimler boyutunda içe dönük, eğilimler boyutunda tutucu düşünme stillerinin ise daha düşük düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin en fazla yasayapıcı, aşamacı ve yürütmeci düşünme stillerini tercih ettikleri; beş temel boyut açısından bakıldığında da yasayapıcı, aşamacı, ayrıntısal, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stillerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Sternberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden yola çıkarak öğretmenlerin kendi kurallarını oluşturma ve işleri kendilerine özgü yöntemlerle yapma, yaratma, planlama ve formüleleştirme eğiliminde oldukları; bir hedef hiyerarşisine sahip oldukları, bu hedefler içinde önceliklerini belirleyerek kaynaklarını dikkatli dağıttıkları, kurumlara iyi uyum sağladıkları; kuralları izlemeyi, yönlendirilmeyi, uygulayıcı olmayı tercih ettikleri söylenebilir. Beş temel boyut açısından bakıldığında ise öğretmenlerin, işleri kendi verdikleri kararlar doğrultusunda yapmayı, yapılandırılmamış, kendilerinin planlayacağı problemleri seçmeyi, yaratıcı ve yapılandırıcı etkinliklerle uğraşmayı; birden çok olan hedefleri öncelik ve önem sırasına koymayı, kaynakları dikkatlice dağıtmayı, problem çözmede ve karar vermede sistemli ve düzenli olmayı; ayrıntılarla ve somut konularla uğraşmayı, çalıştığı projeler için ayrıntılı ve kesin bilgiler toplamayı; dışa dönük, insana odaklı, cana yakın, sosyal açıdan duyarlı ve bireyler arası bilince sahip olmayı, başkalarıyla birlikte çalışmayı, insanların dünyasıyla ilgilenmeyi; var olan kural ve prosedürlerin ötesine geçerek değişimi en üst düzeye çıkarmayı, işleri geçmişte başkaları tarafından kullanılmamış yeni yöntemlerle yapmayı, eski tarz fikirleri veya iş yapma şekillerini sorgulayarak daha iyilerini aramayı tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içinde kendi kararlarını aldıkları; planlarını uyguladıkları, okul içinde kurallara uydukları; süreç içinde birden fazla amaçla karşılaştıkları için bunlar arasında öncelik belirledikleri; bütün bir süreç açısından bakıldığında bazen ayrıntılar bütünün önüne geçtiği için ayrıntılara daha fazla odaklandıkları; insanlarla iç içe oldukları, insan odaklı bir iş yaptıkları için dışa dönük oldukları; eğitimin bir değiştirme süreci olduğu dikkate alınırca değişikliği ve yeniliği en üst düzeyde tuttukları düşünüldüğünde yukarıdaki sonuçlar doğal karşılanabilir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun literatürdeki diğer araştırmalar tarafından genel olarak desteklendiği görülmüştür. Şöyle ki;

Çubukçu (2004b: 105), araştırmasında bireylerin yasayapıcı ve aşamacı düşünme stillerinden yüksek puan aldıklarını; tutucu ve ayrıntısal düzeydeki düşünme stillerinden düşük puan aldıklarını; Buluş (2005: 12), araştırmasında yasayapıcı işlevin, aşamacı biçimin, bütünsel düzeyin, dışa dönük alanın ve yenilikçi eğilimin ortalamasının daha yüksek olduğunu; Yıldızlar (2011:304), araştırmasında düşünme stil-

lerinden yasayapıcı, aşamacı, yürütmeci, yenilikçi, yargılayıcı ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu tutucu düşünme stili ortalamasının ise en düşük olduğunu; Saracaloğlu vd. (2008: 740), araştırmasında yasayapıcı, aşamacı, yürütmeci ve yargılayıcı düşünme stillerinde yüksek puanların alındığını; tutucu, ayrıntısal ve çokerkçi düşünme stillerinde ise en düşük puanların alındığını; Duman ve Çelik (2011: 790), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin aşamacı, yasayapıcı, yürütmeci düşünme stillerinden yüksek puanlar alırken tutucu, çokerkçi, ayrıntısal düşünme stillerinden ise düşük puanlar aldıklarını; Dinçer ve Saracaloğlu (2011: 715), araştırmasında öğretmen adaylarının yasayapıcı, aşamacı, yargılayıcı, yenilikçi düşünme stillerini daha fazla tercih ettiklerini; tutucu, çokerkçi, ayrıntısal, bütünsel düşünme stillerini ise daha az tercih ettiklerini; Balgalmış ve Baloğlu (2010: 4), araştırmasında okul yöneticilerinin en çok tercih ettikleri ilk üç düşünme stiline aşamacı, yürütmeci ve dışa dönük düşünme stilleri olduğunu; en az tercih ettikleri üç düşünme stiline ise tutucu, çokerkçi ve ayrıntısal düşünme stilleri olduğunu; Akbulut (2006), araştırmasında öğrencilerin I. Tip düşünme stillerini (yasayapıcı, aşamacı, yenilikçi) yüksek düzeyde tercih ettiklerini, bunun yanında yürütmeci düşünme stilini de yüksek düzeyde kullandıklarını; tutucu stili ise en düşük düzeyde tercih ettiklerini; Oflar (2010: 52), araştırmasında öğretmenlerin en çok yasayapıcı, aşamacı, yürütmeci ve yargılayıcı düşünme stillerini, en az ise tutucu, çokerkçi, ayrıntısal düşünme stillerini kullandıklarını; Ağcayazı Altuntaş (2008: 81), araştırmasında okul yöneticilerinin en çok kullandıkları üç düşünme stiline yasayapıcı, yürütmeci ve aşamacı düşünme stilleri olduğunu; en az kullandıkları düşünme stillerinin ise anarşik, tutucu ve içe dönük düşünme stilleri olduğunu; Çelik (2008: 48), araştırmasında öğretmen, yönetici ve müfettişlerin en çok tercih ettikleri üç düşünme stiline aşamacı, yürütmeci ve yasayapıcı olduğunu; en az tercih ettikleri üç düşünme stiline ise tutucu, ayrıntısal ve bütünsel olduğunu; Balgalmış (2007: 62), araştırmasında yöneticilerin en çok aşamacı, yürütmeci, dışa dönük düşünme stillerini; en az ise tutucu, çokerkçi ve ayrıntısal düşünme stillerini tercih ettiklerini; Merdin (2010: 55), araştırmasında öğrencilerin en çok yasayapıcı, aşamacı ve yenilikçi; en az ise tutucu, ayrıntısal ve bütünsel düşünme stillerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu tespitlerin araştırmanın bu alt problemine ait bulgusuyla büyük çoğunlukla tutarlı olduğu söylenebilir.

6.1.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

6.1.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yasayapıcı, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamalarının ise yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yürütmeci düşünme stilinde 36-40 ile 41-45 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çokerkçi düşünme stilinde 41-45 ile 46-50 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle, 36-40 ile 41-45 yaş grupları aralığındaki öğretmenlerin 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. 36-45 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin yaşamlarını belirli bir rutine koydukları için kuralları izlemeyi sevdikleri, yeni yapılar yaratmak yerine var olan yapılardaki boşlukları doldurmayı tercih ettikleri, uygulayıcı oldukları, yönlendirilmekten hoşlandıkları düşünülebilir. 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha az kullanmalarında genç olmalarının, var olan yapılara uymaktan ziyade onları değiştirebilecek, kendilerine uydurabilecek güç ve kuvveti kendilerinde görmelerinin, yaşamlarını düzene koymaya yeni başlamalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Yine 41-45, 46-50 yaş grupları aralığındaki öğretmenlerin 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlere göre çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. 41-50 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin yukarıda da ifade edildiği gibi yaşamlarını belirli bir düzene koyduklarından yeni hedefler karşısında öncelik belirlemedikleri, kaynaklarını yeni hedeflere eşit bölüştüremedikleri; 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise yeni bir yaşam düzeni oluşturacakları için hedeflere ileriki

yaş grubundan daha fazla yüklendiklerinden, kaynaklarını dikkatli dağıtmak zorunda olduklarından çokerkçi düşünme stilini 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler kadar kullanmadıkları ifade edilebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin kuralları izlemekten zevk aldıkları, uygulayıcı oldukları, yönlendirilmeyi tercih ettikleri, yeni şeyler ortaya koymak yerine ortaya konulan şeyin boşluklarını doldurmaktan hoşlandıkları söylenebilir. Çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin ise aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duydukları, birkaç hedefle birlikte motive oldukları, fakat öncelik belirlemede ve kaynaklarını bölüştürmekte zorlandıkları ifade edilebilir.

Sternberg ve Grigorenko (1993: 122-131; Akt. Mert, 2003: 54), düşünme stillerinin çoğunlukla çevrenin etkilemesiyle ortaya çıktığını ve gelişmeye açık olduğunu, bireyin yaşamının farklı safhalarında farklı düşünme stillerini daha ağırlıklı benimseyebildiklerini ifade etmişlerdir.

Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Zhang ve Sternberg (1998)'in Hong Kong'taki araştırmalarında Sternberg'in düşünme stilleri kuramının yaş gibi değişkenlere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Yıldız, 2010: 57). Gerek bu araştırma gerekse aşağıda ifade edilen araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ağcayazı Altuntaş (2008: 84), Balgalmış (2007:108)'in araştırmalarında eğitim yöneticilerinin yaşları ilerledikçe çokerkçi düşünme stilini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiş; Ağcayazı Altuntaş (2008: 84), okul yöneticilerinin yaşları ilerledikçe bütün amaçları eşit derecede önemli gördüklerini, aynı anda birden fazla işi yapmaya çalıştıklarında zaman ve kaynak sorunu yaşadıklarını ifade etmiş; yaş ilerledikçe çokerkçi düşünme stilini daha çok kullanmalarını ise geleneksel anlayışa sahip olmalarına bağlamıştır. Emir (2011: 84) ve Çelik (2008: 82-83)'in araştırmalarında da yaşı büyük olanların yaşı küçük olanlara göre çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Grigorenko ve Sternberg (1993; Akt. Duru, 2002: 268)'in araştırmasında yaşça büyük öğretmenlerin yaşça küçük öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Bu ifadeler ışığında yürütmeci düşünme stilinde 36-45 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin, çokerkçi düşünme stilinde de 41-50 yaş grubu arasındaki öğretmenlerin 31-35 yaş grubu arasındaki öğretmenlere göre yürütmeci ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullanmaları doğal karşılanabilir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Oflar (2010: 92)'in ve Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008: 744)'nin araştırmasının yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Ağcayazı Altuntaş (2008: 84)'in araştırmasının yürütmeci, ayrıntısal ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken çokerkçi ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Dinçer (2009: 103)'in araştırmasının içe dönük, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çekiç Şençaylar (2009: 181)'in araştırmasının tekerkçi, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çelik (2008: 82-83)'in araştırmasının tekerkçi, yenilikçi, ayrıntısal, tutucu ve yürütmeci düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken çokerkçi ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Balgalmış (2007:108)'in araştırmasının ayrıntısal, tutucu ve yürütmeci düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken çokerkçi ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Merdin (2010: 62)'in araştırmasının yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Kaya (2009: 91)'nin araştırmasının yasayapıcı, yargılayıcı ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yürütmeci ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Buluş (2005:13)'un araştırmasının yasayapıcı, dışa dönük, aşamacı, ayrıntısal, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Emir (2011: 84)'in araştırmasının yürütmeci düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken çokerkçi ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang (1999; Akt. Duru, 2002: 258)'in araştırmasının yasayapıcı, yenilikçi, tutucu, dışa dönük, aşamacı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stille-

ri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang ve Sachs (1997; Akt. Dinçer, 2009: 66)'ın, Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Zhang ve Sternberg (1998) (1999, 1997, 1998; Akt. Yıldız, 2010: 57)'in araştırmasının yargılayıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang (1999; Akt. Yıldız, 2010: 57)'in araştırmasının aşamacı, dışa dönük, bütünsel, yasayapıcı, yenilikçi, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Grigorenko ve Sternberg (1993; Akt. Duru, 2002: 268)'in araştırmasının ayrıntısal, tutucu, yargılayıcı, yasayapıcı, yenilikçi ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yürütmeci ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Ayrıca diğer düşünme stilleri üzerinde yapılan Doğanay, Akbulut Taş ve Erden (2007)'in araştırmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

6.1.2.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puanlarının ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi stillerin tamamında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle kadınların erkeklere göre yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden yola çıkarak kadınların erkeklere göre daha fazla kendi kurallarını yarattıkları, işlerini kendilerine özgü yöntemlerle yaptıkları, neyi nasıl yapacaklarına kendileri karar verdikleri; kuralları izle-

dikleri, uygulayıcı oldukları, yapan kişiler olmaktan mutluluk duydukları; aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duydukları, birkaç hedefe birden odaklandıkları, ancak bu hedefler arasında öncelik belirlemede ve kaynakları bölüştürmekte zorlandıkları ifade edilebilir.

Çubukçu (2004b: 103) farklı özelliklere sahip olmanın farklı düşünme stilleri kapsamında davranışların gösterilmesine yol açtığını, bu nedenle, bireylerin gelişimlerinde öğrenme-öğretme sürecinde kazanmış oldukları, kişiliklerine mal ettikleri bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal içerikli davranışları onların düşünme stillerini kullanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir.

Sternberg (2009: 101) cinsiyetin stillerde etkili olabilecek bir değişken olduğunu, farklı cinsiyetteki bireyleri kendi algılarımıza göre sosyalleştirdiğimizi, erkeklerin maceracı, girişken, bireyci, özgün ve ilerici; kadınların ise tedbirli, bağımlı, kusur bulan, çekingen ve itaatkâr olarak nitelendirildiğini ve yetişmelerinde bu nitelendirmelerin etkili olduğunu, bu yetiştirmede kültürün de etkisinin yadsınamayacağını, bu stillerin ödüllendirilmesi sonucunda erkeklerde yasayapıcı, içe dönük, yenilikçi bir tarzın; kadınlarda ise yürütmeci veya yasayapıcı, dışa dönük, tutucu bir tarzın ödüllendirilmesinin olası olduğunu, arzu edilen en azından kabul edilen davranışların erkeklerde farklı kadınlarda farklı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca geleneksel olarak yasayapıcı ve yenilikçi bir stil örüntüsünü, erkeklerde kadınlarda olduğundan daha kabul edilir bulunduğunu, erkeklerin kuralları koymas, kadınların da bu kurallara uymasının beklendiğini ancak pek çok kültürde bu geleneğin değişmeye başladığını, bunun olması gereken bir yöntem değil alışlagelmiş bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Araştırmada kadınların erkeklere göre hem yasayapıcı hem de yürütmeci düşünme stillerini daha fazla kullanması Sternberg'in "Pek çok kültürde bu gelenek değişmeye başlamıştır." ifadesini destekler bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Palut (2008: 9), kızların erkeklerin aksine oldukça farklı türden ve çok sayıda istek ve ihtiyaçlara sahip olduğunu ve bunları önem sırasına koymakta da sonuçlandırmakta da zorlandıklarını ifade etmiş, buna bağlı olarak da kızların çoğunlukla zaman sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca farklı cinsiyetler arasındaki düşünme stilleri farklılıklarının erkek ve kadınların biyolojik olarak beyinlerinin sağ ve sol taraflarını kullanmayı tercih etmeleri gibi biyolojik faktörlere bağlanabilmesinin yanı

sıra anne-baba tutumları ve sosyo-kültürel faktörlere de bağlanabileceğini ifade etmiştir.

Balgalmış (2007:108)'ın araştırmasında cinsiyet değişkenine göre yasayapıcı stilde anlamlı farklılaşmanın olduğu, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre yasayapıcı düşünme stilini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Aynı şekilde Fer (2005b: 5)'in araştırmasında da cinsiyet değişkenine göre bayanların yasayapıcı düşünme stillerinin baskın olduğu ortaya konulmuştur. Sünbül (2004: 11)'ün araştırmasında da kız öğrencilerin yasayapıcı düşünme stilini daha ağırlıklı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, kadınların erkeklere göre daha yasayapıcı olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Dinç Artut ve Bal (2008:1)'ın ve Subaşı (2010: 239)'nın araştırmalarında erkeklerin bayanlardan daha anarşik oldukları görülmüştür. Tersinden bakıldığında bu bulgunun, araştırmamızın kadınların erkeklerden daha fazla yürütmeci olduğuna dair bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca Emir (2011: 88)'in araştırmasında kızların erkeklere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları bulgusu da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Zhang ve Sternberg (1998)'in Hong Kong'taki araştırmalarında düşünme stillerinin cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olduğu tespit edilmiştir (Akt. Yıldız, 2010: 57). Ayrıca Verma (2001; Akt. Dinçer, 2009: 55)'nın araştırmasında cinsiyet değişkeninin belirli düşünme stillerine etkisinin olduğu tespit edilirken Cilliers ve Sternberg (2001; Akt. Kaya, 2009:61)'in araştırmasında ise öğrencilerin düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fer (2005a: 8); Sternberg ve Grigorenko(1995)'nin araştırmasında öğrencilerin, sahip olduğu düşünme stillerinin yaş, doğum sırası ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini; Zhang (1999; 2002b; 2001e)'in araştırmasında düşünme stillerinin yaş, cinsiyet ve soyo-ekonomik gibi kişisel özelliklerden etkilendiğini; buna karşın Grigorenko ve Sternberg (1997)'in araştırmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir farkın gözlenemediğini; Zhang (2002a)'ın araştırmasında da üniversite öğrencileri arasında yaş, cinsiyet ve çalışma deneyimleri ile düşünme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığını

ifade etmiştir. Bu farklı sonuçların örneklem ve kültür farklılıklarından kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Çubukçu (2004b: 101); Zhang and Sachs'in, 1997'de farklı kişilik yapılarındaki insanların farklı düşünme stillerini gösterdikleri varsayımından hareketle yaptıkları çalışmada, yaş, cinsiyet, branşlar vb. değişkenlere dayalı olarak belirli düşünme stillerinde anlamlı grup farklılıkları bulunduğunu ifade etmiştir.

Bu ifadelerin ışığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullanmaları doğal karşılanabilir.

Bu araştırmanın bulgularının anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Grigorenko ve Sternberg (1977; Akt. Duru, 2002: 262)'in araştırmasının yasayapıcı, yürütmeci, çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang ve Sternberg (2002; Akt. Oflar, 2010: 32)'in araştırmasının yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yürütmeci ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang (2001; Akt. Balkıs, 2006: 91)'in araştırmasının yargılayıcı, anarşik, yenilikçi, içe dönük, dışa dönük, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang ve Sachs (1997; Akt. Dinçer, 2009: 66)'in araştırmasının bütünsel, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Balgalmış (2007: 108)'in araştırmasının yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Fer (2005b: 5)'in araştırmasının aşamacı, tekerkçi, tutucu, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Oflar (2010: 91)'in araştırmasının yasayapıcı, yürütmeci, çokerkçi ve anarşik alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Ağcayazı Altuntaş (2008: 86)'in araştırmasının tekerkçi, aşamacı, ayrıntısal, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Subaşı (2010: 239)'nın araştırmasının anarşik, ayrıntısal, yasayapıcı, yürütmeci

ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Dinçer (2009: 89)'in araştırmasının tutucu, dışa dönük, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çelik (2008: 86)'in araştırmasının aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, yenilikçi, tutucu, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Merdin (2010: 61)'in araştırmasının ayrıntısal, bütünsel, tutucu, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Erdoğan (2008: 48)'in araştırmasının yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yürütmeci ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgularının yine anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında Kaya (2009: 89)'nın, Fırat Durdukoca (2011: 1723)'nın, Duman ve Çelik (2011: 794)'in, Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008: 742)'nin ve Çubukçu (2004b: 101)'nin araştırmasının yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Palut (2008: 6)'un araştırmasının yargılayıcı, aşamacı, dışa dönük, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Buluş (2005: 13)'un araştırmasının bütünsel, içe dönük, tutucu, yargılayıcı, yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yürütmeci ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Başol ve Türkoğlu (2009: 750)'nin araştırmasının tutucu, yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Emir (2011: 88)'in araştırmasının yargılayıcı, aşamacı, içe dönük, tutucu, yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yürütmeci ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Sünbül (2004: 11)'ün araştırmasının içe dönük, tutucu, anarşik, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Yıldızlar (2010: 388)'in araştırmasının içe dönük, tutucu, yasayapıcı, yü-

rütmeçi ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Palut (2003)'un araştırmasının bütünsel, içe dönük, ayrıntısal, yürütmeçi ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çubukçu (2004a: 9)'nun araştırmasının tekerkçi, tutucu, yürütmeçi ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Yıldızlar (2011: 305)'in araştırmasının yürütmeçi ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken yasayapıcı ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Dinç Artut ve Bal (2008:1)'in araştırmasının anarşik, bütünsel, tutucu, yasayapıcı, yürütmeçi ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Ayrıca diğer düşünme stilleri üzerinde yapılan Doğanay, Akbulut Taş ve Erden (2007)'in araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı; Armstrong (2000; Akt. Duru, 2002: 264)'in araştırmasında cinsiyet ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin düşünme stilleri açısından farklılaştıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre analitik düşünme stilini tercih ettikleri; Duru (2002: 410)'nun araştırmasında cinsiyete göre gerek rasyonel düşünme stilinde gerekse sezgisel düşünme stilinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın görülmediği; Kaufman (2002; Akt. Kaya, 2009: 60)'in araştırmasında ise Bruner'in düşünme stilleri açısından cinsiyet bazında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

6.1.2.3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda düşünme stillerinin alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki bulgudan hareketle medeni durum değişkeninin düşünme stillerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir. Bir

başka ifadeyle öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmaya yol açmamaktadır.

Literatürde bu değişkenin düşünme stilleriyle ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.1.2.4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yargılayıcı düşünme stili puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yasayapıcı, yürütmeci, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puanlarının ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenlerine göre düşünme stillerinden yargılayıcı stilde yüksek lisans ve üstü mezunlarının puan ortalamaları, lisans mezunlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Buradan hareketle yüksek lisans ve üstü mezunlarının lisans mezunlarına göre yargılayıcı düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Yüksek lisans ve üstünde eğitim alanların bu eğitimleri süresince yargılayıcı düşünme stilini kullanmalarını gerektirecek iş ve işlemleri yapmış olmaları, gerek ders döneminde gerekse tez döneminde çözümlenmeyi, değerlendirmeyi, karşılaştırmayı, hükümlere varmayı aktif olarak kullanmak zorunda olmaları, dolayısıyla lisans mezunlarından daha fazla bu stile yükleme yapmaları bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle yargılayıcı düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin kuralları ve prosedürleri yargılamayı sevindikleri, mevcut olguların ve düşüncelerin çözümlenmesini ve değerlendirilmesini içeren problemleri tercih ettikleri, eleştiri yazmaktan, fikir vermektan, hükümlere varmaktan ve karşılaştırma yapmaktan hoşlandıkları söylenebilir.

Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Zhang ve Sternberg (1998)'in Hong Kong'taki araştırmalarında, Sternberg'in düşünme stilleri kuramının öğretim süresi gibi değişkenlere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Yıldız, 2010: 57).

Bu araştırmanın bulgularının anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Zhang (1999), Zhang ve Sachs (1997), Zhang ve Sternberg (1998)'in araştırmasının yasayapıcı, yenilikçi ve yargılayıcı düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang ve Sachs (1997; Akt. Dinçer, 2009: 66)'in araştırmasının tekerkçi, ayrıntısal ve yargılayıcı düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çekiç Şençaylar (2009: 211)'in araştırmasının tutucu ve yargılayıcı düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çelik (2008: 85)'in araştırmasının ayrıntısal, tutucu ve yargılayıcı düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Adak (2006: 83)'in araştırmasının yargılayıcı düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

6.1.2.5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamalarının ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. İçe dönük düşünme stilinde 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çokerkçi düşünme stilinde ise F testinde anlamlı farklılık görülmesine rağmen Tukey testi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Tukey testinde anlamlı bir farklılık olmamasına

rağmen çokerkçi düşünme stilinde en yüksek puanı 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldığı görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olanlara göre içe dönük düşünme stilini daha fazla kullandıkları; aynı zamanda anlamlı olmamasına rağmen çokerkçi düşünme stilini en fazla kullanan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bulgunun ışığında öğretmenliğe yeni başlayan kişilerin farklı bir kuruma, farklı bir yapıya giriyor olmaları, çevreyi iyi tanımadıkları için yalnız çalışmayı tercih etmeleri, kurumdaki kişi ve olaylara karşı daha mesafeli durmaları, görevlerine odaklanmaları sebebiyle içe dönük düşünme stilinden yüksek puan aldıkları; bunların yanı sıra yeni girilen kurumda hangi önceliklerin önemli olduğunu tam olarak öğrenememeleri, kaynaklarını ve enerjisini hangi önceliklere vereceği noktasında sıkıntı yaşamaları, dolayısıyla aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duymaları nedeniyle de çokerkçi düşünme stilinden yüksek puan aldıkları söylenebilir. 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu sebeplerle içe dönük ve çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullanmaları doğal karşılanabilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle içe dönük düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin içsel olaylarla ilgilendikleri, içine kapanık, göreve odaklı, mesafeli ve toplumsal bilinç açısından bazen eksik oldukları, yalnız çalışmayı sevindikleri, nesne ve düşüncelerle uğraşmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin ise aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duyan, öncelik belirlemede ve kaynakları bölüştürmekte zorlanan kişiler olduğu söylenebilir.

İş tecrübesi arttıkça Zhang (1999; Akt. Yıldız, 2010: 57)'in araştırmasında aşamacı ve dışa dönük düşünme stillerinin; Çelik (2008: 87)'in araştırmasında da dışa dönük düşünme stillerinin daha fazla kullanılma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular da başlangıçta içe dönük düşünme stilini daha fazla kullanan öğretmenlerin zamanla dışa dönük düşünme stilini kullandıkları; başlangıçta çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullanan yani hedefler arasında öncelik belirleyemeyen öğretmenlerin zamanla aşamacı düşünme stilini kullandıkları yani hedefler arasında

öncelik belirleyebilir bir duruma geldikleri şeklinde düşünüldüğü zaman araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın bulgularının anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında, Oflar (2010: 92)'ın ve Adak (2006: 83)'in araştırmasının içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Ağcayazı Altuntaş (2008: 90)'ın araştırmasının yasayapıcı, anarşik, ayrıntısal, tutucu ve içe dönük düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çekiç Şençağlar (2009: 191-195)'in araştırmasının tekerkçi, bütünsel, dışa dönük, yasayapıcı, yargılayıcı, içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çelik (2008: 86)'in araştırmasında kıdem değişkenine göre yürütmeci, ayrıntısal, dışa dönük, yenilikçi, tutucu ve içe dönük düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken çokerkçi ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Balgalmış (2007:110)'in araştırmasının tutucu ve içe dönük düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken çokerkçi ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang (1999; Akt. Duru, 2002: 259)'in araştırmasının yargılayıcı, aşamacı, dışa dönük, yenilikçi, içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang (1999; Akt. Yıldız, 2010: 57)'in araştırmasının aşamacı, dışa dönük, bütünsel, yasayapıcı, yenilikçi, içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang ve Sternberg (2002; Akt. Oflar, 2010: 32)'in araştırmasının yargılayıcı, yenilikçi, içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularıyla yukarıda ifade edilen araştırmaların bir kısım örtüşmeyen bulgularının ise örneklem farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

6.1.2.6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri çalışılan okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle çalışılan okuldaki görev süresi değişkeninin düşünme stillerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin aynı okulda 1-5, 6-10, 11-15 yıl aralığında veya 16 yıl ve üzerinde çalışıyor olmaları düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmaya yol açmamaktadır.

Literatürde bu değişkenin düşünme stilleri ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.1.2.7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yasayapıcı, aşamacı, çokerkçi ve ayrıntısal düşünme stilleri puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, anarşik, bütünsel, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamalarının ise okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yasayapıcı düşünme stilinde Anadolu liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları özel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aşamacı düşünme stilinde Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları özel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Çokerkçi düşünme stilinde Anadolu liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıntısal düşünme stilinde ise genel liselerde ve özel liselerde çalışan öğ-

retmenlerin puan ortalamaları meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle Anadolu liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre yasayapıcı düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Özel liselerde çalışan öğretmenlerin sanki daha yaratıcı ve özgür olacaklarmış gibi bir algının aksine özel olmalarından dolayı kendi kurallarını uygulamak, kendilerine özgü yöntemlerle iş yapmak yerine o kurumu kuran, yani o kurumun patronu olan kişinin veya kişilerin kurallarını, hedeflerini birebir uygulamak, onların yönlendirmelerini ve direktiflerini yerine getirmek zorunda oldukları için kendi kurallarını, kendi özgünlüğünü yaşama geçirme noktasında devlet okullarındaki öğretmenler kadar rahat olamamaları bu araştırma bulgusunun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Bir diğer veriden hareketle Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre aşamacı düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin bu liselere sınavla atandıkları, özel liselerde çalışan birçok genç öğretmenin ise KPSS sınavlarında yeterli puanı alamadıkları için özel liselerde çalışmak durumunda kaldıkları göz önünde bulundurulursa bu sonuç doğal karşılanabilir. Çünkü Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin aşamacı düşünme stilini Anadolu liselerinde oldukları için daha fazla kullandıklarını düşünmek yerine, aşamacı düşünme stilini daha fazla kullandıkları için devletin yaptığı sınavlardan başarıyla birer birer geçerek en iyi liselerden birinde yani Anadolu liselerinde görev yaptıklarını düşünmek daha doğru olabilir.

Bir diğer bulgudan hareketle Anadolu liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Genel liselerde çalışan öğretmenlerin birden fazla hedefin içinde öncelik belirlemekte ve kaynakları bölüştürmekte zorlanmalarının sebebi olarak ders verdiği öğrenci grubunun akademik seviye olarak orta grupta olmasından dolayı seçeneklerinin birden fazla fakat baskın olmaması; Anadolu liselerindeki öğretmenlerin ise öğrenci grubunun akademik seviye olarak üst grupta olmasından dolayı birden fazla baskın seçenek içinden seçim yapamaması gösterilebilir. Meslek liselerinde ise öğrencilerin akademik seviye olarak alt grupta bulundukla-

rı için önlerindeki seçeneğin çok sınırlı olması ve doğal olarak bir seçenek üzerinde yoğunlaşılmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Anadolu liselerindeki öğretmenlerin yukarıdaki bulguyla yani aşamacı düşünme stilini kullanarak Anadolu lisesine gelmesi ve çokerkçi düşünme stilinden de buradaki yapıdan dolayı yüksek puan alması bir çelişki olarak değil, Sternberg(2009)'in de ifade ettiği gibi çevrenin düşünme stillerinin oluşumunda etkili olmasından ve bireylerin bir tek düşünme stilinin değil düşünme stilleri profiline olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bir diğer veriden hareketle genel liseler ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre ayrıntısal düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Özel liselerde çalışan öğretmenlerin patronlarının emirlerini, kurallarını, söylemlerini, hedeflerini, kurumun özel şartlarını orada çalışmaya devam edebilmek için bütün ayrıntılarıyla yerine getirdikleri düşünülürse sonucun doğal olduğu görülebilir. Genel liselerdeki öğretmenlerin ise yukarıda bahsedilen, çeşitli açılardan orta seviyede bulunan öğrencilerden en güzel neticeyi alma çabalarının sonucunda ayrıntısal düşünme stillerini daha fazla kullanmaya yönelmiş olabilecekleri düşünülebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle yasayapıcı düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin kendi kurallarını yaratmaktan hoşlandıkları, işleri kendilerine özgü yöntemlerle yaptıkları, neyi nasıl yapacaklarına kendilerinin karar vermesini tercih ettikleri, planlamayı, karar vermeyi ve yaratmayı sevdikleri söylenebilir. Aşamacı düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin bir hedef hiyerarşisinin olduğu, hedeflerin hepsine aynı anda ya da aynı başarıyla ulaşmanın mümkün olmadığını bildiklerinden öncelikler belirledikleri, kaynaklarını dikkatlice bölüştürdükleri ve bu bölüştürmeden zevk aldıkları, kurallara iyi uyum sağladıkları, problemler karşısında ve kararlarında sistemli ve düzenli oldukları ifade edilebilir. Çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin, aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duydukları, birden fazla hedefle motive oldukları ancak öncelik belirlemekte ve kaynakları bölüştürmekte zorlandıkları söylenebilir. Ayrıntısal düşünme stilini daha fazla kullanan bireylerin ise ayrıntıları sevdikleri, somut problemlerden

hoşlandıkları, pragmatist ve gerçekçi oldukları, bir ağaç uğruna ormanı kaybedebilecekleri dile getirilebilir.

Zhang (1999: 165-182; Akt. Mert, 2003: 55), zihinsel kişilik yönetim teorisine göre insanların kendilerini rahat hissedecekleri stilleri seçtiğini, bir işte bir stili seçerken başka bir işte başka bir stili seçmelerinin mümkün olduğunu, düşünme stillerinin çevreden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Grigorenko ve Sternberg (1993; Akt. Duru, 2002: 269), Verma (2001; Akt. Dinçer, 2009: 55) da araştırmalarında öğretmenlerin okullarına göre stil profillerinin farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu tespitler, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Çekiç Şençaylar (2009: 201)'in araştırmasının tutucu, yasayapıcı, aşamacı, çokerkçi ve ayrıntısal alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin diğer alt boyut bulgularının desteklediği; Çelik (2008: 87)'in araştırmasının anarşik, tutucu, yargılayıcı, aşamacı ve çokerkçi alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin yasayapıcı, ayrıntısal ve diğer alt boyut bulgularının desteklediği; Balgalmış (2007: 110)'in araştırmasının yürütmeci, yargılayıcı, anarşik, bütünsel, tutucu, yasayapıcı, aşamacı ve ayrıntısal alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin çokerkçi ve diğer alt boyut bulgularının desteklediği; Merdin (2010: 57)'in araştırmasının düşünme stillerinin diğer alt boyut bulguları desteklemezken dışa dönük, yasayapıcı, aşamacı, çokerkçi ve ayrıntısal alt boyut bulgularının desteklediği; Kaya (2009: 92)'nin araştırmasının yürütmeci, yargılayıcı, yasayapıcı, aşamacı ve çokerkçi alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin ayrıntısal ve diğer alt boyut bulgularının desteklediği; Palut (2003)'un araştırmasının yargılayıcı, dışa dönük, tutucu, yürütmeci, yasayapıcı ve çokerkçi alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin aşamacı, ayrıntısal ve diğer alt boyut bulgularının desteklediği; Fer (2005b: 5)'in araştırmasının yürütmeci, yasayapıcı, çokerkçi ve ayrıntısal alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin aşamacı ve diğer alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

6.1.2.8. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda anarşik ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yasayapıcı, yürütme, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stilleri puan ortalamalarının ise branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Anarşik düşünme stilinde F testinde anlamlı farklılık görülmesine rağmen Tukey testi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen anarşik düşünme stilinde en yüksek puanı özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) branşındaki öğretmenlerin aldığı görülmüştür. Tutucu düşünme stilinde özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) branşlarındaki öğretmenlerin puan ortalamaları yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) branşlarındaki öğretmenlerin yabancı dil öğretmenlerine göre tutucu düşünme stilini daha fazla kullandıkları; aynı zamanda anlamlı olmamasına rağmen anarşik düşünme stilini en fazla kullanan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle tutucu düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin belirsiz durumlardan olabildiğince kaçındıkları, yaşamlarında ve işlerinde bildik durumlardan şaşmadıkları, planlı ve önceden kestirilebilen ortamlarda buldukları, mevcut kural ve prosedürlere sadık kaldıkları ifade edilebilir. Anarşik kişilerin ise kendilerini kısıtladığını düşündükleri her tür sisteme karşı koydukları, çok yüksek düzeyde yaratıcı katkılarda bulunma potansiyellerine sahip oldukları, unsurları birçok kişinin aklına gelmeyecek şekilde birleştirdikleri, sistemsiz olmaktan çok sistem karşıtı olmaya eğilim gösterdikleri, esnek olmayan sistemleri reddettikleri söylenebilir.

Yukarıdaki anlamlı olmamasına rağmen özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) branşındaki öğretmenlerin anarşik düşünme stilinden yüksek puan

alması; bu branşlarda yaratıcılığın, serbestliğin, esnekliğin, farklılıkları yakalamanın ön planda olduğu düşüncesinden hareketle doğal olduğu söylenebilir.

Özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) branşlarındaki öğretmenlerin yabancı dil öğretmenlerine göre tutucu düşünme stilini daha fazla kullandıkları bulgusunda yabancı dil öğretmenlerinin branş itibarıyla farklı kültürlerle, değişimlere, mevcut uygulamaların ötesine geçmeye daha yatkın oldukları için tutucu stilde düşük puan alması doğal karşılanabilir. Ancak özel yetenek öğretmenlerinin tutucu düşünme stilinden en yüksek puanı alması dikkat çekicidir. Dikkat çekici asıl yön özel yetenek öğretmenlerinin hem tutucu hem de anarşik düşünme stillerinden yüksek puan almalarıdır. Bu öğretmenlerin bu bulgulara göre bir taraftan mevcut kural ve prosedürlere bağlı kalırken, değişimi asgariye indirip belirsizlikten kaçarken diğer taraftan olaylara karşı rastgele, gelişigüzel bir yaklaşım sergilemeleri, yaratıcı katkı sunmaları, sistem karşıtı olmaları, alışılmışın dışında bağlantılar kurmaları çelişki yaratıyor gibi görünmektedir. Özel yetenek öğretmenlerindeki bu durum alanın kendine has temel kurallarından taviz vermeden, öğretmen oldukları için okuldaki kural ve prosedürlere uzaklaşmadan yaratıcılık, esneklik ve gelişigüzellikle branşlarını icra ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın bulgularının anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında, Oflar (2010: 92)'in araştırmasının anarşik, tutucu ve içe dönük düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Dinçer (2009: 103-104)'in araştırmasının anarşik, tutucu ve yürütme düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Balgalmış (2007: 109)'in araştırmasının anarşik, tutucu, ayrıntısal ve yargılayıcı düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Ağcayazı Altuntaş (2008: 87)'in araştırmasının yasayapıcı, aşamacı, anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Erdoğan (2008: 49)'in araştırmasının yargılayıcı ve çokerkçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken anarşik, tutucu ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Merdin (2010: 57)'in araştırmasının ayrıntısal, yargılayıcı, dışsal, yenilikçi, aşamacı, çokerkçi, tekerkçi ve anarşik düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla ör-

tüşmezken tutucu ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Fer (2005b: 6)'in araştırmasının yürütmeci, anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Buluş (2005: 12)'un araştırmasının yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük ve anarşik düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken tutucu ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Fırat Durdukoca (2011: 1722)'nin araştırmasının diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken aşamacı, içe dönük ve anarşik düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Emir (2011: 82)'in araştırmasının yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, çokerkçi, aşamacı, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken tutucu ve anarşik düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Sünbül (2004: 13)'ün araştırmasının tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, içe dönük ve yenilikçi düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken anarşik, tutucu ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008: 741)'nin araştırmasının bütünsel, anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çubukçu (2004a: 11)'nin araştırmasının bireysel, anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Çubukçu (2004b:103)'nin araştırmasının yasayapıcı, aşamacı ve anarşik düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken tutucu ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Yıldızlar (2011: 307)'in araştırmasının çokerkçi, yenilikçi, anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Verma (2001; Akt. Dinçer, 2009: 55)'nin araştırmasının çokerkçi, bütünsel ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken anarşik ve diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Zhang ve Sachs (1997; Akt. Dinçer, 2009: 66)'in araştırmasının bütünsel, anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Duman ve Çelik (2011: 793)'in araştırmasının anarşik ve tutucu düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüşmezken diğer düşünme stilleri alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Grigorenko ve Sternberg (1993; Akt. Duru, 2002: 268)'in araştırmasında sosyal alan öğretmenlerinin daha geliştirici düşünme stillerine sahipken, bilim alanı öğretmenlerinin daha çok ayrıntısal stili tercih ettikleri; Zhang (2004; Akt. Yıldız, 2010: 61)'in araştırmasında müzik ve sanat alanlarında düşünme stillerinin bir etkisinin görülmediği; aşamacı düşünme stilinin sosyal bilimler ve beşeri bilimlerde, yargılayıcı düşünme stilinin matematik, fizik ve kimya derslerinde yüksek başarıya anlamlı katkısının olduğu; tekerkçi düşünme stilinin öğrencilerin tasarım ve teknoloji derslerindeki başarılarını yordamada anlamlı etkisinin olduğu; Lam (2000; Akt. Dinçer, 2009: 54)'in araştırmasında tekerkçi stilin tarih, ekonomi, muhasebe, coğrafya ve Çin edebiyatı gibi sosyal derslerle başarı arasında pozitif ilişkili olduğu; bütünsel stilin pozitif olarak ve dışa dönük stilin negatif olarak fen bilimleri derslerindeki (matematik hariç) başarıya etkisinin olduğu tespit edilmiş; Cilliers ve Sternberg (2001; Akt. Kaya, 2009:61)'in araştırmasında ise öğrencilerin okudukları bölüm ve dilin düşünme stilleri açısından belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. Sünbül (2004: 13)'ün araştırmasında anarşik düşünme stilini sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematik bölümüne göre; tutucu düşünme stilini ise sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliğindekilerin fen bilgisi ve bilgisayar öğretmenliğindekilere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer düşünme stillerine bakıldığında ise; Duru (2002: 410)'nun araştırmasında öğrenim görülen alana göre rasyonel düşünme stilinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu ancak sezgisel düşünme stilinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı; Doğanay, Akbulut Taş ve Erden (2007)'in araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bölüm türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yukarıda ifade edilenler araştırmanın bu alt problemini kısmen destekler niteliktedir.

6.1.2.9. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda doğum sırası değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı,

çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu stillerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğretmenlerin düşünme stillerinde kaçınıcı sırada doğduklarının farklılık yaratmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin ilk, ortanca veya son çocuk olmaları düşünme stillerinde anlamlı farklılaşmaya yol açacak bir değişken değildir.

Anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen son çocuk olarak doğanların ortanca olanlara göre yasayapıcı ve aşamacı düşünme stilleri puanlarının, ilk doğanlara göre de tekerkçi düşünme stili puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Bu verilerden hareketle anlamlı olmasa da son çocuk olarak doğanların ortancaya göre yasayapıcı ve aşamacı düşünme stilini, ilk doğanlara göre de tekerkçi düşünme stilini daha fazla kullandığı söylenebilir.

Grigorenko ve Sternberg (1997; Akt. Palut, 2008: 3) birçok çalışmada düşünme stilleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiğini, ikinci çocuk konumundaki öğrencilerin ilk çocuklara oranla daha fazla yasayapıcı düşünme stillerine sahip olduklarının tespit edildiğini ifade etmişlerdir.

Fer (2005a: 8); Sternberg ve Grigorenko(1995)'nin araştırmasında öğrencilerin, sahip olduğu düşünme stillerinin doğum sırası gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Grigorenko ve Sternberg (1993; Akt. Duru, 2002: 269)'in araştırmasında doğum sırası ve düşünme stilleri arasında anlamlı pozitif ilişki bulunduğu, sonradan doğanların ilk doğanlara göre yasayapıcı düşünme stilini tercih etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, anlamlı olmasa da araştırmanın sonradan doğan çocukların diğerlerine göre yasayapıcı, aşamacı, tekerkçi düşünme stillerini daha fazla kullandığı bulgusunu kısmen desteklemektedir.

6.1.2.10. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri eşlerinin çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stillerinin eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı;

yürütmeçi, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puanlarının ise eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eşin çalışma durumu değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı ve çokerkçi stilde eşi çalışanların puan ortalamaları, eşi çalışmayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle eşi çalışanların eşi çalışmayanlara göre yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle yasayapıcı düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin kendi kurallarını oluşturmaktan ve neyin nasıl yapılacağına karar vermekten hoşlanan, yapısı önceden belirlenmemiş problemlerle uğraşmayı seven, formülleştirmekten ve planlamaktan zevk alan, ailevi işlerin rotasını belirleyen, yaratıcılığa açık kişiler olduğu söylenebilir. Çokerkçi kişilerin ise aynı anda birden fazla iş yapma arzusu duyan, aynı derecede önemli görülen birbirleriyle rekabet halindeki birkaç hedefle motive olan, öncelik belirlemede ve kaynakları bölüştürmekte zorlanan kişiler olduğu ifade edilebilir.

Eşi çalışan öğretmenlerin eşi çalışmayanlara göre daha yasayapıcı ve çokerkçi olması aslında eşleri çalıştığı için değil, kendileri böyle bir düşünme stiline sahip oldukları için eş seçiminde tercihlerini çalışan eşten yana kullanmalarından kaynaklanabilir. Nitekim araştırmanın eş öğrenim değişkenine göre eşi ilköğretim mezunu olan öğretmenlerin daha tutucu olması, yeniliğe ve değişime kapalı olması bulgusunun da bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Literatürde bu değişkenin düşünme stilleri ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.1.2.11. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri eşlerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda tutucu ve yasayapıcı düşünme stili puan ortalamalarının eşin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaştığı; yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stilleri puan ortalamalarının ise eşin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Tutucu düşünme stilinde eş ilkökul mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamaları eş lise mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yasayapıcı düşünme stilinde F testinde anlamlı farklılık görmesine rağmen Tukey testi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen yasayapıcı düşünme stilinde en yüksek puanı eş lise mezunu öğretmenlerin aldığı görülmüştür.

Bu verilerden hareketle eş ilkökul mezunu olan öğretmenlerin eş lise mezunu olan öğretmenlere göre tutucu düşünme stilini daha fazla kullandıkları; ayrıca eş lise mezunu olan öğretmenlerin anlamlı olmamasına rağmen yasayapıcı düşünme stilini en fazla kullanan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle tutucu düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin var olan kural ve prosedürlere sadık kaldıkları, değişimi en alt seviyeye indirdikleri, belirsiz durumlardan olabildiğince kaçındıkları, yaşamlarında ve işlerinde bildik durumları tercih ettikleri, planlı ve önceden kestirilebilen ortamlarda bulunmayı sevdiğilerinden bu özelliklerini rahatlıkla uygulayabilecek, tarzını ve tavrını zorlamayacak öğrenim düzeyindeki bir eş seçtikleri söylenebilir. Yasayapıcı kişilerin ise kendi kurallarını oluşturmaktan hoşlandıkları, işleri kendilerine özgü yöntemlerle yaptıkları, planlamayı, karar vermeyi, yaratmayı tercih ettiklerinden bu özellikleri uygulamasına engel olacak kadar yüksek öğrenimli, bu özellikleri uygulamasına uyum sağlayamayacak kadar düşük öğrenimli eşler yerine ikisinin ortası öğrenime sahip yani lise mezunu eşleri tercih ettikleri söylenebilir.

Literatürde bu değişkenin düşünme stilleri ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.1.2.12. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yürütmeci, tekerkçi ve aşamacı düşünme stilleri puan ortalamalarının ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yasayapıcı, yargılayıcı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamalarının ise ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yürütmeci düşünme stilinde 2501-3500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tekerkçi ve aşamacı düşünme stilinde 2501-3500 ile 4501 ve üstünde aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle 2501-3500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları; 2501-3500 ile 4501 ve üstünde aylık gelire sahip öğretmenlerin 1500-2500 aralığında aylık gelire sahip öğretmenlere göre tekerkçi ve aşamacı düşünme stilini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Yüksek gelir düzeyine sahip öğretmenlerin alt gelir düzeyine sahip öğretmenlere göre yürütmeci, tekerkçi ve aşamacı düşünme stillerini daha çok kullandıkları görülmektedir. Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle bu kişilerin bir hedef hiyerarşisinin olduğu, öncelikler belirleyebildikleri, kaynakları dikkatlice dağıttıkları, azimli ve gayretli oldukları, engel tanımadan problemleri çözmeye odaklandıkları, bir tek seferde yalnızca bir hedefe odaklandıkları, kuralları izlemeyi sevdiğikleri, yönlendirilmeyi tercih ettikleri, uygulayıcı oldukları ifade edilebilir. Böyle olduğu için de 2501 ve üstü aylık gelire sahip öğretmenlerin 2500 altında aylık gelire sahip öğretmenlerden daha fazla para kazandıkları söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerden yüksek gelir düzeyindekiler böyle düşünüyor demektense böyle düşünen öğretmenler yüksek gelir düzeyine ulaşıyor demek biraz daha doğru olabilir.

Grigorenko ve Sternberg (1997; Akt. Palut, 2008: 3) birçok çalışmada düşünme stilleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiğini; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklara göre daha az yargılayıcı ve ayrıntısal düşündükleri, çokerkçi stilleri daha fazla kullanırken daha az tutucu olduklarının ifade edildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgunun, araştırmanın aylık gelir düzeyinin bazı düşünme stillerinde farklılaşmaya sebep olduğu bulgusunu desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Başol ve Türkoğlu (2009: 750)'nun araştırmasının ekonomik durum değişkenine göre ayrıntısal, yürütmeci, tekerkçi, aşamacı alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin diğer alt boyut bulgularının desteklediği; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008: 747)'nin araştırmasının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre içe dönük, tutucu, yürütmeci, tekerkçi, aşamacı alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin diğer alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde aylık gelir değişkeninin düşünme stilleriyle farklı şekillerde ele alındığı görülmüş, dolayısıyla da konuya bakış açılarının farklı olması sonuçların da farklı olmasına sebep olmuştur. Yukarıdaki araştırmalarda kısmen desteklemiyor gibi görünen bulgular aslında bu farklılığın neticesi olarak kabul edilebilir.

6.1.2.13. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda yürütmeci, aşamacı ve anarşik düşünme stilleri puanlarının öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yasayapıcı, yargılayıcı, tekerkçi, çokerkçi, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puanlarının ise öğretmenliği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenliği eko-

nomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre düşünme stillerinden yürütmeci ve aşamacı stillerde öğretmenliği isteyerek seçenlerin puan ortalamaları, isteyerek seçmeyenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek; anarşik stilde ise öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin puan ortalamaları, isteyerek seçenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Buradan hareketle öğretmenliği isteyerek seçenlerin, isteyerek seçmeyenlere göre yürütmeci ve aşamacı stili daha fazla kullandıkları; öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin, isteyerek seçenlere göre ise anarşik stili daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Bu sonuç bir başka ifadeyle öğretmenlik mesleğinin yürütmeci ve aşamacı stile sahip öğretmenlere daha uygun olduğu, anarşik stile sahip öğretmenlere ise uygun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Stenberg'in (2009) kuramının alt boyut özelliklerinden hareketle yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin kuralları izlemeyi sevdiğikleri, yapısı önceden belirlenmiş problemleri tercih ettikleri, uygulayıcı oldukları, yönlendirilmeyi tercih ettikleri, yapan kişiler olmaktan gurur ve mutluluk duydukları ifade edilebilir. Aşamacı düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin bir hedef hiyerarşisinin olduğu, hedefler karşısında öncelikler belirledikleri, kaynaklarını dikkatlice dağıttıkları ve kaynakları bölüştürmekten hoşlandıkları, kurumlara iyi uyum sağladıkları, problemleri çözmede ve karar vermede sistemli oldukları söylenebilir. Anarşik düşünme stilini daha fazla kullanan kişilerin ise rastgele gibi görünen bir yaklaşımla sorunlara eğildikleri, kendilerini kısıtladığını düşündükleri her tür sisteme karşı koydukları, esnek olmayan sistemleri reddettikleri, buldukları ortama uyum sağlamakta zorlandıkları, çoğu kurumsal ortamda hoş karşılanmadıkları ifade edilebilir.

Literatürde bu değişkenin düşünme stilleriyle ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.1.2.14. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri yaşamlarının çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğretmenlerin düşünme stillerinde yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerinin farklılık yaratmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu köy-kasabada, ilçede, ilde ve büyükşehirde geçirmiş olmaları öğretmenlerin tercih ettikleri düşünme şeklinde, yeteneklerini kullanma biçiminde anlamlı farklılaşmaya yol açacak bir değişken değildir.

Duru (2002: 383); büyükşehir yaşamının küçük yerleşim birimlerine göre daha aktif ve dinamik olduğu, bireyin gerek formal, gerekse informal ilişkileri daha yoğun yaşayacağı ve bu durumun bireyin düşünme stillerini etkileyeceğinin düşünüldüğünü ancak yerleşim birimine göre rasyonel düşünme stiline farklılaşmadığını ifade etmiştir.

Diğer düşünme stilleri üzerinde yapılan araştırmalardan olan Doğanay, Akbulut Taş ve Erden (2007)'in araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yerleşim yerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Farklı düşünme stillerinden de olsa bu araştırma sonuçları araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu destekler niteliktedir.

Verma (2001; Akt. Dinçer, 2009: 55)'nin araştırmasında yaşanan yer değişkeninin belirli düşünme stillerine etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu Başol ve Türkoğlu (2009: 750)'nin araştırmasının anarşik düşünme stili alt boyut bulguları desteklemezken düşünme stillerinin diğer alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

6.2. TÜKENMİŞLİK İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUMLAR

6.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının üçünde de “az tükenmiş” seviyesinde olduğu görülmüştür. Toplam tükenmişlik açısından bakıldığı zaman da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yine “az tükenmiş” seviyesinde olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin “az tükenmiş” seviyesinde olduğu; bu az tükenmişlik seviyesinin içinde ayrıca bir sıralama yapılırsa sıralamanın yüksek puandan başlanarak duygusal tükenmişlik, kişisel başarı ve duyarsızlaşma şeklinde olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin “az tükenmişlik” genel çatısının altında tükenmişliğin ilk basamağı olan (Babaoğlu, 2006: 21) duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olmasında yorulmalarının, enerji kayıplarının, duygusal kaynaklarının tükenmişliklerinin, tekrar doldurmak için kaynak bulamamalarının, çok fazla verici olmalarının etkili olduğu; kişisel başarı düzeylerinde de (Hock, 1988; Akt. Babaoğlu, 2006: 22) morallerinin düşük olmasının, insanlardan uzaklaşmalarının, verimliliklerindeki azalmanın, başarısızlık hissini, kendine güvende zayıflığın etkili olduğu; duyarsızlaşmada ise insanlara karşı duygusuz ve hissiz tepkiler vermesinin, onlara bir nesneymiş gibi davranmalarının, iş konusunda idealizmin kaybolmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin üç alt boyutta da az tükenmişlik seviyesinde olması, problemin çözümü noktasında erken hareket etmeye imkân vereceği için olumlu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun literatürdeki diğer araştırmalar tarafından genel olarak desteklendiği görülmüştür. Şöyle ki;

Acun (2010: 36), araştırmasında biyoloji öğretmenlerinin duygusal tükenmede, duyarsızlaşmada ve kişisel başarısızlıkta az tükenmiş olduğunu; Özgür (2007: 74) araştırmasında deneklerin tükenmişlik düzeylerinin çok yüksek olmadığını, tükenmişlik düzeylerini daha çok duygusal tükenme boyutunda, daha sonra kişisel başarı

ve en az da duyarsızlaşma boyutunda yaşadıklarını; Karaman (2009: 65), araştırmasında öğretmenlerin tükenmişliklerin düşük olduğunu, nadire yakın zamanlarda kendilerini tükenmiş hissettiklerini; en yüksek tükenmişliği duygusal tükenme boyutunda yaşadıklarını, bunu düşük kişisel başarı duygusu ve duyarsızlaşmanın izlediğini; Sümer (2007: 98), araştırmasında ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını; Gezer vd. (2009: 248), araştırmasında BESYO öğretim elemanlarının genel anlamda tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu; Akın Kösterelioğlu (2007: 116), araştırmasında okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, tamamına yakınının ise kişisel başarısızlık alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını; Arıkan (2007: 48), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutunda düşük, duyarsızlaşma boyutunda ise çok düşük olduğunu; Şahin (2010: 158), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin yüksek, duyarsızlaşma düzeylerinin normal ve kişisel başarı düzeylerinin düşük bulunduğunu, diğer bir ifadeyle öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken duyarsızlaşma boyutunda normal düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını; Çelik (2007: 69), araştırmasında okul müdürlerinin duygusal tükenme düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu; duyarsızlaşma düzeylerinin ortalamaya yakın olduğunu; kişisel başarısızlık düzeylerinin ise oldukça yüksek olduğunu; Durdu (2010: 46), araştırmasında eğitim denetçilerinin kişisel başarısızlık alt boyutunda en yüksek, duyarsızlaşmada en düşük, duygusal tükenmede ise ortanın alt sınırında olduklarını; genel olarak orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını; Yıldırım (2010: 127), araştırmasında öğretim elemanlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük, kişisel başarı (başarısızlık) alt boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını; Aksu ve Baysal (2005: 14), araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı düşük, kişisel başarıda ise yüksek düzeyde tükenme algıladıklarını; Yılmaz (2007: 188), araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında “az tükenmişlik”, kişisel başarısızlık boyutunda ise “çoğunlukla tükenmişlik” yaşadıklarını, Gezer (2008: 113), araştırmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğunu; BESYO öğre-

tim elemanlarının “düşük bir tükenmişlik” düzeyine sahip olduğunu; Yungul (2006: 79), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikte düşük, duyarsızlaşmada normal, kişisel başarıda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını; Babaoğlu (2006: 72), araştırmasında yöneticilerin duygusal tükenmede ve kişisel başarısızlıkta az, duyarsızlaşmada çok az düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ve toplam tükenmişlikte ise az tükenmişlik yaşadıklarını; Ulutaşdemir (2012: 67) ve Tavlı (2009: 96), araştırmalarında öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının orta, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının ise düşük düzeyde olduğunu; Karahan (2008: 77), araştırmasında eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamalarının en yüksekte başlayarak kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma şeklinde sıralandığını; Dibekoğlu (2006: 68) araştırmasında okul yöneticilerinin çoğunluğunun duygusal tükenmişlikte düşük düzeyde, duyarsızlaşmada ve kişisel başarıda orta düzeyde tükenmişlik yaşadığını; Özdemir (2009: 90), araştırmasında öğretmenlerin duygusal tükenmede çoğu zaman, duyarsızlaşmada orta düzeyde, kişisel başarısızlıkta ise az düzeyde tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişliğin farklı derecelerde olmak üzere düşük olduğu bulgusunun en çok tekrar eden bulgu olduğu görülmüş, bununla birlikte araştırma sonuçlarında farklı bulgulara rastlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın bu bulgusunun birçok araştırma bulgusuyla tutarlı olduğu söylenebilir.

6.2.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

6.2.2.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda yaş değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunda 31-35 yaş

grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yukarıdaki bulgunun sonucunda yaş değişkeninin; tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu, ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Bu verilerden hareketle duygusal tükenme alt boyutunda 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi olarak öğretmenlerin göreve büyük bir enerjiyle başladıkları ilk yıllarda ideal ve beklentilerini gerçekleştirmek için çaba harcamaları, ideallerle gerçeklerin çarpışması sonucu arzu edilen seviyeye gelememeleri, dolayısıyla 31-35 yaş aralığında bu durumu fark ederek yorulmaları ve yıılmaları düşünülebilir. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ise daha önce bu kırılmayı yaşadıklarından, yapıyı bildiklerinden tekrar kırılma yaşayacak kadar enerji biriktirmedikleri, yüklenmedikleri, dolayısıyla da duygusal tükenmeye karşı dirençli hale geldikleri için tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyundan düşük puan almaları doğal karşılanabilir.

Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkaya, 1996: 30); Kantas ve Eleni (1997; Akt. Önal, 2010: 74); Antoniou, Polychroni ve Vlachakis (2006; Akt. Öktem, 2009: 53); Lau, Yuen ve Chan (2005; Akt. Öktem, 2009: 55); Maslach ve Jackson (1981; Akt. Öktem, 2009: 58); Farber (1984; Akt. Özkaya, 2006: 21); Çağlıyan (2007: 95); Yungul (2006: 82); Dilber (2009: 96); Önal (2010: 118); Byrne (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 42); Chesnutt (1997; Akt. Yılmaz, 2007: 71), araştırmalarında gençlerin yaşlılara göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu tespitler araştırmanın 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bu bulgusunu; Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkaya, 1996: 30), Kantas ve Eleni (1997; Akt. Önal, 2010: 74), Evers ve Tornic (2002; Akt. Sümer

2007: 32), Antoniou, Polychroni ve Vlachakis (2006; Akt. Öktem, 2009: 53) ve Atlandı (2010: 119)'nin araştırmalarının bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgularını anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Maslach ve Jackson (1981; Akt. Öktem, 2009: 58)'in, Lau, Yuen ve Chan (2005; Akt. Öktem, 2009: 55)'in, Chesnutt (1997; Akt. Yılmaz, 2007: 71)'un, Özcan (2008: 99)'in, Öktem (2009: 94)'in araştırmalarının duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Yıldırım (2010: 150)'in, Durdu (2010:68)'nin, Cihan (2011: 84)'in, Gezer, Yenel ve Şahan (2009: 247)'in araştırmalarının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Yılmaz (2007:148)'in, Karaman (2009: 81)'in, Acun (2010: 76)'un, Akın Kösterelioğlu (2007: 121)'nin, Balkar (2009: 97)'in, Sümer (2007: 99)'in araştırmalarının duygusal tükenme alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Babaoğlu (2006: V)'in, Besler (2006: 58)'in, Türker (2007: 70)'in ve De Robbio (1995; Akt. Yılmaz, 2007: 70)'nin araştırmalarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Byrne (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 42)'nin araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Konakay (2010: 200)'in, Önal (2010: 118)'in, Dilsiz (2006: 151)'in Yungul (2006: 82)'un, Dilber (2009: 96)'in, Tavlı (2009: 96)'nin, Schwab vd. (1986; Akt. Tümkaya, 1996: 33)'nin, Friedman (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 44)'nin araştırmalarının kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Ayrıca; Hipps ve Glennelle (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 41)'nin, Corkery (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'nin ve Sermon (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'un araştırmalarında yaş gibi değişkenlerin tükenme üzerinde önemli bir etkisinin olmadığına dair bulguları araştırmanın duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmekte; Hock (1988; Akt. Tümkaya, 1996: 35)'un araştırmasında yaş değişkeninin tükenmeyle düşük bir ilişkisinin olduğuna dair bulgusu ise araştırmanın duygusal tükenme alt boyut bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu; Izgar (2001: 108), Özipek (2006: 90) ve Karakuş (2008: 68)'un araştırma bulgularının desteklemediği görülmüştür.

6.2.2.2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki bulgunun sonucunda cinsiyet değişkeninin tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının tükenmelerinde anlamlı farklılık yaratmadığı, tükenmeyi benzer şekilde karşıladıkları söylenebilir.

Hock (1988; Akt. Babaoğlan, 2006: 110), öğretmenlerin tükenmişliğinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmaması sonucunu, sistemdeki tüm öğretmenlerin tükenmişliğe eşit derecede hassas dirençli olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Babaoğlan (2006: 111) cinsiyetin okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları üzerinde anlamlı fark yaratmaması sonucunun kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliği benzer koşullarda yaşadığı için tükenmişlikle baş etme tarzlarının da benzerlik göstermesinden kaynaklanabileceğini ifade etmiş, Özdemir (2009: 133) ise aynı yorumu öğretmenler için yapmıştır.

Araştırmanın bu bulgusunu; Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001; Akt. Özdemir, 2009: 62), Hipps ve Glennelle (1991; Akt. Tümkiye, 1996: 41), Sermon (1994; Akt. Önal, 2010: 74), Cihan (2011: 83), Konakay (2010: 200), Acun (2010: 76), Önal (2010: 118), Atlandı (2010: 120), Karaman (2009: 81), Dilber (2009: 95), Gezer, Yenel ve Şahan (2009: 247), Öktem (2009: 94), Balkar (2009: 104), Tavlı (2009: 96), Özdemir (2009: 133), Özcan (2008: 99), Gezer (2008: 119), Arıkan (2007: 48), Sümer (2007: 98), Akın Kösterelioğlu (2007: 122), Yılmaz (2007: 146), Çağlıyan (2007: 95), Özipek (2006: 94), Besler (2006: 58), Özkaya (2006: 88), Babaoğlan

(2006: IV), Besler (2006: 58), Aksu ve Baysal (2005: 15)'in araştırma bulgularının desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında, Yıldırım (2010: 150)'in, Karakuş (2008: 60)'un, Sandıkçı (2010: 91)'nin, Türker (2007: 70)'in, Schwab ve Iwanicki (1982 Akt. Tümkiye, 1996: 30)'nin, Greenglass ve Burke (1988; Akt. Tümkiye, 1996: 38)'nin ve De Robbio (1995; Akt. Yılmaz, 2007: 70)'nun araştırmalarının duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Izgar (2001: 107)'in ve Karahan (2008: 113)'in araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Yungul (2006: 79)'un, Durdu (2010:68)'nun, Pepe (2008: 31)'nin, Şahin (2010: 162)'in ve Chesnutt (1997; Akt. Yılmaz, 2007: 71)'un araştırmalarının duygusal tükenme alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Connoly ve Sanders (1986; Akt. Tümkiye, 1996: 33)'in ve Elis (1983; Akt. Önal, 2010: 75)'in araştırmalarının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Unterbrink, Hack, Pfeifer vd. (2007; Akt. Türker, 2007: 28)'nin araştırmalarının kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği; Evers ve Tornic (2002; Akt. Sümer 2007: 32)'in, Pretty, McCarthy ve Catano (1992; Akt. Özkaya, 2006: 17)'nin, Maslach ve Jackson (1981; Akt. Öktem, 2009: 58)'in araştırmalarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusunu; Schwab vd. (1986; Akt. Tümkiye, 1996: 33), Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkiye, 1996: 45), Byrne (1991; Akt. Tümkiye, 1996: 42), Friedman (1991; Akt. Tümkiye, 1996: 44), Rottier vd. (2001; Akt. Özkaya, 2006: 22), Hock (1988; Akt. Tümkiye, 1996: 35), Burke ve Greenglass (1989; Akt. Tümkiye, 1996: 40), Seidman ve Zager (1991; Akt. Tümkiye, 1996: 41), Wang ve Xu (2004; Akt. Öktem, 2009: 56), Lau, Yuen ve Chan (2005; Akt. Öktem, 2009: 55)'in araştırma bulgularının desteklemediği görülmüştür. Hiç destek-

lemeyen araştırmaların yabancı araştırmalar olduğu da dikkate alınırsa bunda örneklem farklılığının yanı sıra kùltür farklılığının da etkili olabileceği düşünùlebilir.

6.2.2.3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda kişisel başarı alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının ise medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görùlmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda bekârların puan ortalamaları, evlilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle kişisel başarı alt boyutunda bekârların evlilere göre daha fazla tükenme yaşadıkları söylenebilir.

Yukarıdaki bulgunun sonucunda medeni durum değişkeninin tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Lau, Yuen ve Chan (2005; Akt. Öktem, 2009: 55)'in, Mo (1991 Akt. Öktem, 2009: 57)'nin ve Çağlıyan (2007: 95)'in araştırmasında bekâr öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; Lı vd. (1994; Akt. Öktem, 2009: 56)'nin araştırmasında bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı; Maslach ve Jackson (1981; Akt. Öktem, 2009: 58)'in araştırmasında bekâr çalışanların evli çalışanlara göre daha yüksek duygusal tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir. Cihan (2011: 86)'in ve Önal (2010: 119)'in araştırmalarında ise kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görùlmüřtür. Bu tespitler, araştırmanın bu alt problemine ait tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutundaki bekârların evlilere göre daha fazla tükenme yaşadıkları bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunu Tavlı (2009: 98)'nin araştırması medeni durum değişkenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark-

lulaşmanın olmadığı ancak kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; kişisel başarı alt boyutunda bekâr lise öğretmenlerinin tükenmişliklerinin evli lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuyla desteklemektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında Gezer (2008: 119) 'in, Yıldırım (2010: 150)'ın, Konakay (2010: 200)'ın Yılmaz (2007: 149)'ın; Acun (2010: 76)'un, Besler (2006: 59)'in, Karaman (2009: 82)'in, Yungul (2006: 85)'un, Özipek (2006: 92)'in, Gezer, Yenel ve Şahan (2009: 247)'in, Karakuş (2008:62)'un, Balkar (2009: 104)'ın, Karahan (2008: 114)'ın, Şahin (2010: 164)'in, Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkaya, 1996: 30)'nin araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Cihan (2011: 86)'ın, Babaoğlan (2006: V)'ın, Izgar (2001: 109)'ın araştırmasının duygusal tükenme alt boyut bulgularıyla örtüşmezken kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Önal (2010: 119)'ın, Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkaya, 1996: 45)'ın araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüşmezken kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Dilsiz (2006: 151)'in araştırmasının duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duygusal tükenme alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Öktem (2009: 94)'in, Özcan (2008: 99)'ın, Sandıkçı (2010: 91)'nın araştırmasının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Sümer (2007: 98)'in araştırmasının duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

6.2.2.4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğrenim durumu değişkeninin tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık

oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin %78,8'inin lisans mezunu olmasının etkili olabileceği, öğrenim durumu açısından çok farklılaşmayan öğretmenlerin tükenmişliği benzer şekilde karşıladıkları, yaşadıkları düşünülebilir.

Araştırmanın bu bulgusunu; Cihan (2011: 87), Yıldırım (2010: 150), Durdu (2010: 68), Tavlı (2009: 99), Akın Kösterelioğlu (2007: 122), Sümer (2007: 99), Özipek (2006: 91), Babaoğlu (2006: V), Corkery (1994; Akt. Önal, 2010: 74), Brissie vd.(1988; Akt. Tümkiye, 1996: 36)'nin araştırma bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Özcan (2008: 99)'ın, Yılmaz (2007:148)'in araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüşmezken kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Özkaya(2006: 88)'nin araştırmasının kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duygusal tükenme alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Sandıkçı (2010: 92)'nin, Dilsiz (2006: 151)'in ve Izgar (2001: 113)'in, araştırmalarının kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Karahan (2008: 114)'in araştırmasının duygusal tükenme alt boyut bulgularıyla örtüşmezken kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusu; Aksu ve Baysal (2005: 17)'in, Dilber (2009: 97)'in, Friedman (1991; Akt. Tümkiye, 1996: 44)'in, Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkiye, 1996: 45)'in, Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001; Akt. Özdemir, 2009: 62)'in araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Aksu ve Baysal (2005: 17)'in; Dilber (2009: 97)'in; Atlandı (2010: 120)'nin; Karahan (2008: 114)'in; Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001; Akt. Özdemir, 2009: 62)'in araştırmalarında eğitim düzeyi yüksek olanların daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bu tespitin araştırma bulgularıyla çelişmesinin sebebi olarak örneklem gruplarının farklılıkları gösterilebilir.

6.2.2.5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunda 16-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamaları 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kişisel başarı alt boyutunda ise 1-5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamaları 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle duygusal tükenme alt boyutunda 16-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olanların 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olanlara göre; kişisel başarı alt boyutunda ise 1-5 yıl aralığında mesleki kıdemi olanların 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olanlara göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin 16-20 yıl aralığında duygusal olarak tükenmelerinin nedenleri arasında; hedefleri varsa bu hedeflerini ve ideallerini gerçekleştirecek veya gerçekleştiremeyecek kadar zamanın geçmiş olması, bir önceki ideallerini gerçekleştirmede yaşadığı tecrübelerin yeni hedefler koymasında belirleyici olması, hedef sıkıntısı yanında emeklilik için de uzun bir sürenin olması ve belirli bir süre daha bu işi yapmak zorunda olmaları sayılabilir. Bu yüzden 16-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşamaları beklenir.

Wang ve Xu (2004; Akt. Öktem, 2009: 56), araştırmalarında 11-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmeyi diğer yıl gruplarından daha yüksek düzeyde yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu farklı kültürlerde de orta mesleki kıdemde duygusal tükenmenin yaşanması, bu noktada kültürün bunda etkili olmadığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Aynı zamanda araştırmanın bulgusunu destekleyici niteliktedir.

Kişisel başarı alt boyutunda ise üniversiteden yeni mezun olmuş, mesleğe yeni girmiş öğretmenlerin teorik bilgilerini pratiğe aktarıırkenki acemilikleri, deneme ya-nılma yoluyla birçoğunun öğretmenliği öğrenmeye çalışması bu kişilerde kişisel ba-şarı alt boyutunda tükenme oluştururken, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin artık hangi derste ne yapacağını biliyor olmaları, hangi olay ve durum karşısında nasıl bir tavır takınacağı noktasında yeterli tecrübeye sahip olmaları tükenmenin kişi-sel başarı alt boyutunda mesleğe yeni başlayanlara göre kendilerini daha iyi hisset-melerini sağladığı düşünülebilir. Burada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin za-manla kişisel başarıdaki tükenmişlik düzeylerinin olumsuzdan olumluya doğru kaya-cağı söylenebilir.

Cherniss (1992; Akt. Özkaya, 2006: 20), araştırmasında ilk yıllarda yaşanan tükenmişliğin anlamlı ve olumsuz şekilde uzun vadeli sonuçlara yol açmadığını an-cak kariyerin sonraki dönemlerinde oluşan tükenmişliğin daha ciddi uzun vadeli so-nuçlara yol açtığını vurgulamıştır. Buradan hareketle yukarıda ifade edilen, orta mes-leki kıdemde yaşanan duygusal tükenmenin daha olumsuz ve çözülmesi gereken bir problem olduğu düşünülebilir.

Besler (2006: 59)'in, Dilber (2009: 98)'in, Çağlıyan (2007: 95)'in, Şahin (2010: 163)'in; Yungul (2006: 79)'un araştırmalarında mesleki kıdemi az olan öğ-retmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre duygusal tükenme ya da kişisel başarı veya her iki alt boyutta da daha fazla tükenme yaşadıkları; Lau, Yuen ve Chan (2005; Akt. Öktem, 2009: 55)'in ve Mo (1991 Akt. Öktem, 2009: 57)'nin araştırmalarında da yeni mezun olmuş ve meslekte tecrübesi az olan, başlangıç sevi-yesinde çalışan öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmekte-dir.

Araştırmanın bu bulgusu; Connolly ve Sanders (1986; Akt. Tümekaya, 1996: 33)'in araştırmasında çalışma yılı değişkeninin duygusal tükenme ve bireysel başarı alt boyutlarında etkili olduğu, duygusal yönden uzun süre çalışan öğretmenlerin daha çok tükenme bildirdikleri bulgularıyla; Aksu ve Baysal (2005: 15)'in araştırmasında kıdemlerine ve yöneticilik kıdemlerine göre okul müdürlerinin tükenmişliklerini algı-lamalarının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık gös-terirken duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği bulgularıyla;

Karahan (2008: 116)'ın araştırmasında meslekte çalışma süresi değişkenine göre 11-15 yıl kıdemi olan eğitimcilerin kendilerini 16 yıl ve üstünde kıdemi olanlara duygusal tükenme alt boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin ise kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunu; Özdemir (2009: 133)'in, Tavlı (2009: 99)'nın, Yungul (2006: 79)'un, Dilsiz (2006: 151)'in ve Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkiye, 1996: 45)'in araştırmalarındaki duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken; duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Konakay (2010: 200)'ın ve Yılmaz (2007: 151)'in araştırmasının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma alt boyut bulgusunun desteklediği; Özkaya(2006: 88)'nın; Besler (2006: 59)'in, Özcan (2008: 99)'ın ve Öktem (2009: 94)'in araştırmalarının duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği; Özipek (2006: 92)'in ve Önal (2010: 118)'in araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklemediği ancak kişisel başarı alt boyut bulgusunun desteklediği; Izgar (2001: 115)'in araştırmasının duygusal tükenme alt boyut bulgusunun desteklemediği ancak kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Şahin (2010: 163)'in araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulgusunun desteklemediği, ancak duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği; Cihan (2011: 87)'in ve Karakuş (2008:71)'un araştırmalarının duygusal tükenmişlik alt boyut bulgularının desteklemediği ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Durdu (2010: 68)'nın, Acun (2010: 76)'un, Karaman (2009: 84)'ın, Balkar (2009: 92)'in, Arıkan (2007: 48)'in, Akın Kösterelioğlu (2007: 122)'nin, Sümer (2007: 99)'in, Brissie vd.(1988; Akt. Tümkiye, 1996: 36)'nin, Sermon (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'un araştırmalarının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken; duyarsızlaşma alt boyut bulguların desteklediği görülmüştür.

Ayrıca Burke ve Greenglass (1989 Akt. Tümkiye, 1996: 39)'ın, Hock (1988; Akt. Tümkiye, 1996: 35)'un ve Friedman (1991; Akt. Tümkiye, 1996: 44)'in araştırmalarında tükenmişlikle mesleki kıdem arasında tespit ettikleri ilişki, araştırmamızın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

Yukarıda sayılan birçok araştırmayla tamamen veya kısmen örtüşen araştırmanın bu bulgusu Babaoğlu (2006: V)'ın araştırmasının tükenmişlik alt boyut bulgularıyla çelişmektedir.

6.2.2.6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri çalışılan okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmaktadır mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarının ise çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda çalıştığı okulda 1-5 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları 6-10 yıl aralığında görev yapanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle kişisel başarı alt boyutunda çalıştığı okulda 1-5 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin, 6-10 yıl aralığında görev yapanlara göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Bu sonucun ortaya çıkmasında okula yeni gelen bir öğretmenin o okuldaki alışılmış yapıya kendini kabul ettirmek için daha fazla çaba harcamasının, daha fazla performans göstermesinin, buna rağmen kendinden önce gelen ve kuruma uyum sağlamış, kendini kabul ettirmiş öğretmenlerin tercih edilme açısından bir adım gerisinde kalmasının, kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin kendilerini sorgulamalarının ve neticesinde tükenme yaşamalarının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın mesleki kıdem değişkenine göre kişisel başarı alt boyutundaki bulgularının da bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle çalışılan okuldaki görev süresi değişkeninin tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu ancak tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Dilber (2009: 99)'in, Sümer (2007: 99)'in, Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkaya, 1996: 30)'nin, Corkery (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'nin, Brissie vd.(1988; Akt. Tümkaya, 1996: 36)'nin araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkaya, 1996: 45)'in araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusu Özkaya (2006: 89)'nın araştırmasının bulgularıyla örtüşmemektedir.

6.2.2.7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda okul türü değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının ise okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunda meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları özel liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle duygusal tükenme alt boyutunda meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Meslek lisesine gelen öğrencilerin o eğitim seviyesindeki akademik başarısı en düşük öğrenciler olması ve geleceğe yönelik çok gerçekçi bir eğitim planlarının olmaması, okulun ve sınıfın öğrenci sayısının fazla olması, velilerin okulla çok fazla işbirliği yapmaması, dolayısıyla birçok problemle meslek liselerindeki öğretmenlerin tek başına baş etmek zorunda kalması; özel liselerde ise genellikle eğitimi önemseyen veli ve öğrenci profilinin olması, okul ve öğrenci sayısının az olması, okulla veli işbirliğinin çok güçlü olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

Yukarıdaki bulgudan yola çıkarak okul türü değişkeninin tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu ancak tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Byrne (1991; Akt. Tümkaya, 1996: 42)'ün araştırmasında demografik değişkenler açısından duygusal tükenme ile yetiştirilen öğrenci tipi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, karışık bir eğitimle yetişen çocuklarla uğraşan lise öğretmenlerinin daha çok duygusal tükenme bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu tespit araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Schwab ve Iwanicki (1982; Akt. Tümkaya, 1996: 30)'nin araştırmasında görev yapılan okul tipi ile tükenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; lise ve ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha çok öğrencilere yönelik olumsuz tutum takındıkları; ilkokul öğretmenlerinin lise ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek kişisel başarı bildirdikleri tespit edilirken; Elis (1983; Akt. Önal, 2010: 75)'in araştırmasında resmi okullarda görev yapan yöneticilerde tükenmişliğin önemli bir problem olmadığı ortaya konulmuş, Sandıkçı (2010: 91)'nin araştırmasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik düzeyine sahip oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanında Karahan (2008: 117)'in araştırmasında resmi okullarda çalışan eğitimcilerin kendilerini kişisel başarı alt boyutunda özel okullarda çalışan eğitimcilere göre anlamlı derecede tükenmiş olarak algıladıkları; Dilber (2009: 93)'in ve Çağlıyan (2007: 95)'in araştırmalarında ise devlet okullarındaki öğretmenlerin özel okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu Özipek (2006: 89)'in ve Sandıkçı (2010: 91)'nin araştırma bulgularının desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Izgar (2001: 107)'in araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Karahan (2008: 117)'in, Dilsiz (2006: 151)'in araştırmasının kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma alt

boyut bulgularının desteklediği; Sandıkçı (2010: 92)'nin, Acun (2010: 76)'un, Akın Kösterelioğlu (2007: 122)'nin, Corkery (1994; Akt. Önal, 2010: 74)'nin araştırması-
nın duygusal tükenme alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Özcan (2008: 99)'ın, Connoly ve Sanders (1986; Akt. Tümkaya, 1996: 33)'in, De Robbio (1995; Akt. Yılmaz, 2007: 70)'nun araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Burke ve Greenglass (1993; Akt. Tümkaya, 1996: 45)'in araştırmasının duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği; Unterbrink, Hack, Pfeifer vd. (2007; Akt. Türker, 2007: 28)'nin araştırmasının duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusu; Önal (2010: 118)'in, Kantas ve Eleni (1997; Akt. Önal, 2010: 74)'nin araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bu çelişkinin örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

6.2.2.8. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda duygusal tükenme alt boyut puan ortalamalarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunda Türk dili ve edebiyatı, matematik ve yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamaları tarih öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle duygusal tükenme alt boyutunda Türk dili ve edebiyatı, matematik ve yabancı dil öğretmenlerinin tarih öğretmenlerine göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki bulgudan yola çıkarak branş değişkeninin tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu ancak duyar-

sızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu alt probleminde duygusal tükenmenin dil ve matematik branşlarındaki öğretmenlerde yüksek çıkması; öğretmenlerin konularını işlerken aynı zamanda yabancı dil ve matematik derslerinde öğrencilerde oluşan “yapamama” şeklindeki öğrenilmiş çaresizlikle, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde de “bildiğini zannetme” duygularıyla uğraşmalarına, dolayısıyla daha fazla çalışmalarına ve yorulmalarına, duygusal yönden daha fazla yıpranmalarına, ruhen tükenmelerine bağlanabilir.

Hanson (2006; Akt. Sümer, 2007: 31), araştırmasında öğretmenlerin %73,1’inin duygusal tükenme yaşadığını; duygusal tükenmişlik yönünden matematik ve lisan dersi öğretmenleri ile sanat, müzik ve beden eğitimi dersi öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğunu; Hock (1988; Akt. Tümkeya, 1996: 35), araştırmasında branş değişkeninin tükenmeyle düşük bir ilişkisinin olduğunu; Izgar (2001:111) ise araştırmasında branşa göre okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığını ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Bu tespitler araştırmanın bu alt problemine ait bulgularıyla tutarlıdır.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Özdemir (2009: 133)’in araştırmasının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Konakay (2010: 200)’ın; Karaman (2009: 86)’ın, Tavlı (2009: 99)’nın, Karakuş (2008: 66)’un, Yılmaz (2007: 153)’in, Akın Kösterelioğlu (2007: 123)’nun, Özipek (2006: 92)’in araştırmasının duygusal tükenme alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Babaoğlu (2006: V)’in ve Şahin (2010: 162)’in araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Özkaya(2006: 88)’nın ve Karahan (2008: 115)’in araştırmasının kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; Dilber (2009: 101)’in ve Öktem (2009: 94)’in araştırmasının kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği; Sandıkçı (2010: 92)’nin araş-

tırmasının duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusu; Önal (2010: 118)'in, Özcan (2008: 99)'ın, Dilsiz (2006: 151)'in araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

6.2.2.9. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri doğum sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda doğum sırası değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğretmenlerin tükenmişliklerinde kaçınıcı sırada doğduklarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin ilk, ortanca veya son çocuk olmaları tükenmelerinde anlamlı farklılaşmaya yol açacak bir değişken değildir.

Literatürde bu değişkenin tükenmişlikle ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.2.2.10. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eşlerinin çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda eşin çalışma durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının ise eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunda eşi çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları eşi çalışmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle duygusal tükenme alt boyutunda eşi çalışan öğretmenlerin eşi çalışmayan öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki bulgunun sonucunda eşin çalışma durumu değişkeninin tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu ancak tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Bireyler kendilerini ne kadar yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış, işine karşı ilgisiz, ruhen tükenmiş, insanlarla uğraşmaktan yıpranmış, yaptıkları işi bir gün daha kaldıramayacakmış gibi algılıyorlarsa çalışan eşlerinin de kendilerini çalıştıkları için benzer şekilde algıladıkları, dolayısıyla tükenmeyle karşı karşıya kalan iki insanın birbirlerini bu noktada olumluya taşıyamadıkları düşüncesinden hareketle bu sonuç doğal karşılanabilir. Eşi çalışmayan öğretmenlerin daha az tükenmeleri de eşlerinin iş yaşamında yorulmadıkları için kendilerine daha fazla ilgi ve alaka göstermesine, bir çatışma ortamında alttan almasına, pozitif yaklaşmasına bağlanabilir.

Cordes ve Dougherty (1993; Akt. Torun, 1995: 7), duygusal tükenmenin enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılmasıyla ortaya çıktığını, bu duygusal yorgunluğu yaşayan kişilerin hizmet verdiği kişilere eskisi kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşündüğünü, gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için bir sonraki gün yeniden işe gitme zorunluluğunun büyük bir endişe kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun Gümüş (2006: 111)'ün araştırmasında tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda eşin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; eşi çalışanların eşi çalışmayanlara göre duygusal tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusuyla tutarlı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusunu Acar Arasan (2010: 125)'in, araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür. Şahin (2010: 164)'in benzer bir araştırmasında ise eşlerinin aynı meslekte olup olmama değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit, araştırmanın duygusal

tükenme alt boyut bulgularını desteklemezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularını desteklemektedir.

6.2.2.11. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eşlerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda eşin öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı; duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarının ise eşin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunda F testinde anlamlı farklılık görülmesine rağmen Tukey testi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen duygusal tükenme alt boyutunda bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları eşli lise mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda da bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları eşli lise mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu verilerden hareketle kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyutlarında bekâr öğretmenlerin eşli lise mezunu öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki bulgunun sonucunda eş öğrenim durumu değişkeninin tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu ancak tükenmişliğin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Bekâr öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenme yaşamalarının, kendilerini yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmelerinin sebebi olarak bu negatifliği ortadan kaldıracak, kendisini sevdiğini, kendisini yeterli ve başarılı bulduğunu ifade edecek bir eş yoksunluğu sayılabilir. Farklılaşmanın eşli lise mezunu olan öğretmenlerle oluşması ise eşli lise mezunu öğretmenlerin daha fazla paylaşımda bulunmasına, birbirlerini daha iyi anlamalarına, özellikle de daha az çatışma yaşamalarına, birbirlerini daha fazla kabullenmelerine bağlanabilir.

Anlamli farklılaşma olmamasına rağmen bekâr öğretmenlerin eşi lise mezunu öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşamalarının sebebi olarak bekâr öğretmenlerin ev yaşamında da bütün işleri kendilerinin yapması, aile rahatlığından, iş dönüşünde rahatlayabilecek bir ortamdan, kendisini motive edecek bir özel hayattan mahrum olmaları, yalnız yaşadıkları için insanlarla daha az iletişim kurmaları, dolayısıyla da insanlarla uğraşmaktan yıpranmaları ifade edilebilir. Eşi lise mezunu öğretmenlerin bu boyutta daha düşük tükenme yaşamaları ise eşlerinin genel olarak iş yaşamının olmamasına, dolayısıyla eve ve ailesine daha fazla zaman ayırmalarına bağlanabilir.

Örmen (1993: 3; Akt. Izgar, 2001: 4), kişilerin başkaları hakkında geliştirdikleri olumsuz düşünce tarzının kendisi hakkında negatif düşünmesine yol açtığını, kişinin bu düşünce ve yanlış davranışlarla kendini suçlu hissettiğini, kendisini kimsenin sevmediğine dair bir duygu geliştirdiğini, kendisi hakkında başarısız hükmünü verdiğini bu aşamada da düşük kişisel başarı hissini ortaya çıktığını ifade eder.

Literatürde bu değişkenin tükenmişlikle ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

6.2.2.12. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğretmenlerin tükenmişliklerinde içinde buldukları ekonomik koşulların, aylık gelirlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bunda öğretmenlerin %54,7'sinin eşinin çalışmasından dolayı belli bir refah düzeyinin üstünde olmasının, öğretmenlerin %76,1'inin 11 ve üstünde bir kıdeme sahip olduğu için belirli bir birikim düzeyine gelmiş olmalarının, evren ve örneklemin alındığı ildeki yaşam şartlarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca isteseler de aylık gelirlerini değiştiremeyeceklerini, yani devletin vereceği maaşı farklılaştırma-

yacaklarını biliyor olmalarının da bu sonucun ortaya çıkmasında etken olduğu düşünülebilir. Bir diğer ifadeyle buldukları şartları zihni olarak kabullenmişliklerinin neticesinde bu değişkenin tükenmişliklerinde farklılık yaratmaması doğal karşılanabilir.

Araştırmanın bu bulgusunu; Aksu ve Baysal (2005:15)'in, Arıkan (2007: 49)'ın araştırmalarının bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Dilsiz (2006: 151)'in araştırmasının aylık gelir değişkenine göre kişisel başarı alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularının desteklediği; arzulanan maaş değişkenine göre ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Besler (2006: 59)'in araştırmasının aylık gelirini yeterli bulma değişkenine göre duyarsızlaşma alt boyut bulguları desteklemezken duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği; Sümer (2007: 99)'in araştırmasının ekonomik tatmin algısı değişkenine göre, Şahin (2010: 164)'in araştırmasının algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ve Yıldırım (2010: 150)'in araştırmasının duygusal tükenme alt boyut bulguları desteklemezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularının desteklediği görülmüştür.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde aylık gelir değişkeninin tükenmişlikle farklı şekillerde ele alındığı görülmüş, dolayısıyla da konuya bakış açılarının farklı olması sonuçların da farklı olmasına sebep olmuştur. Yukarıdaki araştırmalarda kısmen desteklemiyor gibi görünen bulgular aslında bu farklılığın neticesi olarak kabul edilebilir.

Atlandı (2010: 120)'nin araştırmasında ise tespit edilen ekonomik düzey algısına göre ekonomik seviye düştükçe tükenmişlik düzeyinin arttığı bulgusu konuya kısmen farklı açılardan bakıyor olsa da araştırmanın bu bulgusuyla çelişmektedir.

6.2.2.13. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunda tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin puan ortalamaları, isteyerek seçenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Buradan hareketle duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin isteyerek seçenlere göre daha fazla tükenme yaşadıkları söylenebilir. Bir kişinin istemeden belirli zorunluluklarla bir işi yapmasının sonucunda yüksek oranda tükenmişlik yaşaması, dolayısıyla bu sonucun çıkması doğaldır.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmeme değişkeninin tükenmişliğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu söylenebilir.

Karaman (2009: 81), araştırmasında mesleği isteksizce seçen öğretmenlerin sonraki yıllarda mesleği isteyerek seçen öğretmenlere göre tükenmişliğe daha fazla eğilimli olduklarını; Özcan (2008: 99) ve Acun (2010: 76), araştırmalarında mesleğini isteyerek yapmayanların tükenmişlik düzeylerinin isteyerek yapanlara göre daha fazla olduğunu tespit ederken; Arıkan (2007: 48), araştırmasında kişisel başarı boyutunda mesleği istemeyerek seçenlerin isteyerek seçenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığını; Cihan (2011: 93) ise araştırmasında mesleği isteyerek, severek seçmeyen beden eğitimi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin isteyerek, severek seçenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu tespitler araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusu anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Karaman (2009: 81)'in, Acun (2010: 76)'un, Dilsiz (2006:

151)'in, Özcan (2008: 99)'in araştırmalarının tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı noktasında; Arıkan (2007: 48)'in araştırmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüşmezken kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Cihan (2011: 93)'in araştırmasının duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duyarsızlaşma alt boyut bulgularıyla örtüştüğü; Besler (2006: 61)'in araştırmasının duygusal tükenme alt boyut bulgularıyla örtüşmezken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunun Karakuş (2008:74)'un araştırmasının bulgularıyla çeliştiği görülmüştür.

6.2.2.14. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaşamlarının çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgusunda yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki bulgudan hareketle öğretmenlerin tükenmişliklerinde yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerinin farklılık yaratmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu köy-kasabada, ilçede, ilde ve büyükşehirde geçirmiş olmaları tükenmelerinde anlamlı farklılaşmaya yol açacak bir değişken değildir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerini kendi istekleriyle belirledikleri, yani istedikleri yerde yaşadıkları dolayısıyla da yaşadıkları yerin tükenmelerinde farklılaşmaya sebep olacak bir faktör olmadığı söylenebilir.

Dilsiz (2006: 151) araştırmasında yerleşim bölgesi değişkeninin tükenmişliğin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarına anlamlı etkisinin

olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlarla araştırmanın bulguları çelişmektedir. Bu çelişkinin sebebi olarak Dilsiz'in araştırmasında okulun bulunduğu yerleşim yeri incelenmişken bu çalışmada öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerleri incelenmiştir. Dolayısıyla Dilsiz'in araştırmasında zorunlu bir tercih varken bu çalışmada istekli bir tercih söz konusudur. Bunun da tükenmişliği farklı düzeylerde etkilemesi doğaldır.

6.3. DÜŞÜNME STİLLERİ İLE TÜKENMİŞLİĞİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUMLAR

6.3.1.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenmeyi anlamlı düzeyde açıklamaktadır mıdır?

Tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeyi yürütmeci düşünme stili anlamlı düzeyde etkilemektedir. Düşünme stillerinden yasayapıcı, yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinin tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeye kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Düşünme stilleri bütün olarak duygusal tükenme boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 10,2'sini açıklamaktadır.

Düşünme stillerinden yürütmeci stil ile duygusal tükenme arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgudan hareketle yürütmeci düşünme stili arttıkça yani bireyler kuralları izlemeyi, uygulayıcı olmayı, yönlendirilmeyi, yönergeleri takip etmeyi yapılandırılmış ve önceden var olan problemlerle ilgilenmeyi daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenmenin düştüğü söylenebilir.

Tükenmişlik sendromunun bireysel stres boyutunu belirten duygusal tükenmişlik, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ifade etmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Akt. Özdemir, 2009: 33).

Maslach ve Leiter (1997; Akt. Özdemir, 2009: 36), tükenmişliğin sonucunda kişinin kronikleşen bir yorgunluk yaşadığını, işinden soğuduğunu, kendi kabuğuna çekildiğini, giderek artan bir şekilde kendini işinde yetersiz hissettiğini; enerjisinin yerini duygusal tükenmeye, birlik duygusunun yerini duyarsızlaşmaya, yeterliliğin ise yerini yetersizliğe bıraktığını ifade etmiştir.

Gaines, Jermier (1983: 571; Akt. Konakay, 2010: 102), formalizasyon / biçimselleştirme ve kural katılığı/esneksizliği gibi yapısal değişkenlerin duygusal tükenmişliğin daha karmaşık bağıntıları arasında olduğunu ifade etmiş; Maslach'ın "kuralların varlığı personel için duygusal stresi artırırken, bunların bu tür streslerden kaçınmak için de kullanılabilmekte olduğunu" belirttiğini dile getirmiş, Freudenberg'in yapı, ritüeller ve rutinlerin duygusal tükenmişliği önlemede önemli faktörler olduğu sonucuna vardığını, bir diğer taraftan da birçok yazarın çalışan stresine önemli katkı sağlayıcılar olarak kurallar ve/veya kural katılığının varlığını tartıştığını söylemiştir.

Pines (1986; Akt. Babaoğlu, 2006: 24), kendini işe en çok adayanların daha şiddetli bir biçimde tükenmişliğe eğilimli olduğuna dikkat çekmiş ve tükenmişliğin varoluşsal olduğunu ifade etmiştir.

Tükenmeye en yatkın olan kişilerin kendilerini işlerine adanmış kişiler olduğunu, bu kişilerin içsel olarak çalışma ve yardım etme baskısı duyduğunu, dışsal olarak da kendilerinden de verici olmalarının beklendiğini ifade eden Freudenberg, kendini işe adanmış kişiyi "çok fazla iş yüklenen, haddinden fazla çalışan, iş dışındaki yaşamı tatmin edici olmayan, aynı zamanda işini başka hiçbir kimsenin onun kadar etkili yapamayacağını düşünen, yürütmeci bir çalışan" olarak tanımlamıştır (Iacovides, vd., 2003; Akt. Babaoğlu, 2006).

Yukarıdaki açıklamalar ve Freudenberg'in bu tanımı araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Yani kendini işine adayan çalışan, yürütmeci bir çalışan olduğu için duygusal tükenme düzeyinin düşük olması doğaldır.

Literatürde ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

6.3.2.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyler: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmayı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmayı yasayapıcı, yürütmeci, aşamacı ve içe dönük düşünme stilleri anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmaya en fazla etkiyi yasayapıcı düşünme stili yapmaktadır. İkinci etkiyi içe dönük düşünme stili, üçüncü etkiyi yürütmeci düşünme stili, dördüncü etkiyi ise aşamacı düşünme stili yapmıştır. Düşünme stillerinden yargılayıcı, tekerkçi, çokerkçi, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, dışa dönük, yenilikçi ve tutucu düşünme stillerinin tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmaya kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Düşünme stilleri bütün olarak duyarsızlaşma boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 14,4'ünü açıklamaktadır.

Düşünme stillerinden yasayapıcı stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; yürütmeci stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; aşamacı stil ile duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; içe dönük stil ile duyarsızlaşma arasında ise düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle yasayapıcı düşünme stili arttıkça yani bireyler kendi kurallarını yaratmayı, işleri kendilerine özgü yöntemlerle yapmayı, neyi nasıl yapacaklarına kendileri karar vermeyi, planlamayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmanın düştüğü; yürütmeci düşünme stili arttıkça yani bireyler kuralları izlemeyi, uygulayıcı olmayı, yönlendirilmeyi daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmanın düştüğü; aşamacı düşünme stili arttıkça yani bireyler bir hedef hiyerarşisi oluşturmayı, bunların içinden öncelik-

ler belirlemeyi, kaynaklarını dikkatlice dağıtmayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmanın düştüğü; içe dönük düşünme stili arttıkça da yani bireyler içsel olaylarla ilgilenmeyi, içine kapanmayı, göreve odaklı ve mesafeli olmayı, yalnız çalışmayı, kendi kendine yetmeyi, insanlardan uzak durmayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmanın arttığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle öğretmenler kararlara daha çok katıldıkça, alınan kararlara daha çok uydukça, kararlar arasında önem sırasına göre öncelik belirledikçe tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmanın düşmesi; içe dönük düşünme stiline daha fazla yüklendikçe de öğretmenlik mesleğinin dışsal bir meslek olduğu düşünüldüğünde duyarsızlaşmanın artması doğal karşılanabilir.

Gezer (2008: 26), tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşmanın, insanlara karşı olumsuz tutum ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirttiğini; duyarsızlaşan bireyin, diğer insanlarla olan iletişim ve etkileşimini en alt düzeye indireceğini ifade etmiştir.

Maslach ve Jackson (1984; Akt. Yıldırım, 2010: 61), duygusal tükenmeyi yaşayan kişinin, üzerindeki duygusal yükü hafifletmek için kaçış yolunu kullandığını ve genellikle diğer insanlarla olan ilişkilerini sadece işin yürütülebilmesi için gerekli olan minimum düzeye indirdiğini; diğer insanların hayatından çıkıp, kendini yalnız bırakmalarını içtenlikle arzu ettiğini; bu tür kişilerin, insanları kafasında kategorize ederek karşılaştığı kişilere klişeleşmiş kalıplar çerçevesinde davrandığını ve bunun sonucunda katı kural ve prensiplere göre hareket eden bir bürokrata dönüşebildiklerini, bütün bunların ise duyarsızlaşmanın ilk belirtileri olduğunu dile getirmişlerdir.

Maslach ve Leiter (1997; Akt. Özdemir, 2009: 35), duyarsızlaşan bireyin, diğer insanlarla kendi arasında duygusal tampon oluşturduğunu; hizmet verdiği insanlarla arasına mesafe koymasının, kendini uzaklaştırmasının bireyin duygusal tükenmişliğe karşı bir tepkisi, başka bir anlamda kişinin kendini koruma stratejisi olduğunu; ancak bu kadar olumsuz tutumlar sergilemenin, kişinin iyi hali ve etkin çalışma kapasitesini yok edici sonuçlar doğuracağını ifade etmişlerdir.

Dworkin (2001; Akt. Özdemir, 2009: 37), sosyologların tükenmişliği farklı şekilde ele aldıklarını; onlara göre tükenmişliğin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık,

izolasyon ve uzaklaşma gibi boyutları kapsayan bir tür yabancılaşma olduğunu, bu kavrama göre bireyler rol performansları üzerinde anlayamayınca ve örgütteki rol beklentilerini belirleyemeyince güçsüz olduklarını hissettiklerini, bunun da onları daha sonra anlamsızlığa sürüklediğini, buna tepki olarak bireyin kendini ilişkilerinden çekerek izole ettiğini, örgütsel rolüne katılmasının, öz kavramıyla tutarlı olup olmadığını sorgulamaya başladığını ve buna ek olarak örgütün kuralsızlıkla özdeşleştiğini hissettiğini, kuralın olmadığını ya da kurala uymanın işlevsiz olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

Freudenberger (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981), çalışmalarında çok fazla yarışmacılık, sabırsızlık ve başarı için didinmeyle tanımlanan A tipi kişiliğin, tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir (Mazur ve Lynch, 1989; Akt. Babaoğlu, 2006: 24).

Aydın (2002)'in; A tipi kişiliğin utangaç, çekingen, içe dönük bir kişilik olduğunu, tek başına çalışmaktan hoşlandığını; A tipi davranış biçiminin “aciliyet hastalığı” olarak da tanımlandığını ve bu bireylerin sürekli zaman baskısı hissettiklerini, acele ettiklerini ve sürekli zamanla yarış içinde olduklarını, giderek azalan zaman süresince başarılı olmaya çalıştıklarını, bunun da yaratıcılıklarını olumsuz etkilediğini; sabırsız olduklarını, sıra beklemekten hoşlanmadıklarını, kendilerinin hızlı yapacaklarına inandıkları işleri başkaları yaparken izleyemediklerini; iş yaparken rutin işlerin araya girmesinden sıkıntı duyduklarını, zamanı boşa harcamaktan nefret ettiklerini ve aynı anda birçok şeyi birden yapmaya çalıştıklarını ifade ettiğini söyleyen Yıldırım (2010: 65) A tipi kişilik yapısına sahip olanların tükenmişliğe daha yatkın olduğunu dile getirmiştir.

Yukarıdaki açıklamaların araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yani kişinin, yasayapıcı ve yürütmeci düşünme stilini yerinde ve daha çok kullanarak, örgütün kararlarına kendi kararlarıyla katılarak, birden fazla şeyi aynı anda yaparken aşamacı düşünme stilini daha da aktifleştirerek, içe dönmek yerine dışa dönmeyi tercih ederek tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmanın seviyesini düşürmesi beklenir.

Literatürde ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

6.3.3.Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin alt boyutları [(İşgörüler: yasayapıcı, yürütmeci, yargılayıcı), (Biçimler: tekerkçi, aşamacı, çokerkçi, anarşik), (Düzeyle: bütünsel, ayrıntısal), (Yönelimler: içe dönük, dışa dönük), (Eğilimler: yenilikçi, tutucu) tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarıyı anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıyı yasayapıcı, yürütmeci, çokerkçi, bütünsel, ayrıntısal, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stilleri anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıya en fazla etkiyi yasayapıcı düşünme stili yapmaktadır. İkinci etkiyi yürütmeci düşünme stili, üçüncü etkiyi bütünsel düşünme stili, dördüncü etkiyi ayrıntısal düşünme stili, beşinci etkiyi çokerkçi ve yenilikçi düşünme stili, altıncı etkiyi dışa dönük düşünme stili yapmıştır. Düşünme stillerinden yargılayıcı, tekerkçi, aşamacı, anarşik, içe dönük ve tutucu düşünme stillerinin tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıya kestirmede (tahminde) etkisi bulunmamıştır. Düşünme stilleri bütün olarak kişisel başarı boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 28,3'ünü açıklamaktadır.

Düşünme stillerinden yasayapıcı stil ile kişisel başarı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; yürütmeci stil ile kişisel başarı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; çokerkçi stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; bütünsel stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; ayrıntısal stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; dışa dönük stil ile kişisel başarı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; yenilikçi stil ile kişisel başarı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgudan hareketle yasayapıcı düşünme stili arttıkça yani bireyler kendi kurallarını yaratmayı, işleri kendilerine özgü yöntemlerle yapmayı, neyi nasıl yapacak-

larına kendileri karar vermeyi, planlamayı, tasarlamayı, oluşturmayı, her şeyi kendi tarzlarına göre yapmayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir. Yürütmeci düşünme stili arttıkça yani bireyler kuralları izlemeyi, uygulayıcı olmayı, yönlendirilmeyi, yönergeleri takip etmeyi yapılandırılmış ve önceden var olan problemlerle ilgilenmeyi daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir. Çokerkçi düşünme stili arttıkça yani bireyler aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duymayı, öncelik belirlemede ve kaynakları bölüştürmekte zorlanmayı, öncelik belirlemede yönlendirmeye ihtiyaç duymayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir. Bütünsel düşünme stili arttıkça yani bireyler nispeten geniş ve soyut konularla uğraşmayı, ayrıntılardan uzak durmayı, büyük resimler ve genellemelerle uğraşmayı, kavramsallaştırmayı ve fikirler boyutunda çalışmayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir. Ayrıntısal düşünme stili arttıkça yani bireyler gerçekçi, somut problemlerle, önemsiz ayrıntılarla uğraşmayı; pragmatik olmayı; belirli, açık, net adımlar ve işlemler gerektiren işlerle uğraşmayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir. Dışa dönük düşünme stili arttıkça yani bireyler, sosyal açıdan duyarlı ve insana odaklı olmayı, başkalarıyla birlikte grup halinde çalışmayı, insanlarla etkileşim içinde olmayı, dışa doğru odaklaşmayı, dışarı yoğunlaşmayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir. Yenilikçi düşünme stili arttıkça yani bireyler var olan kural ve prosedürlerin ötesine geçmeyi, değişimi en üst düzeye çıkarmayı, belirsizlik içeren durumlarla uğraşmayı, yeni yollar denemeyi, geleneklere meydan okumayı daha fazla tercih ettikçe tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının düştüğü başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algıladıkları söylenebilir.

Hock, (1988; Akt. Özdemir, 2009: 35)'a göre tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil eden düşük kişisel başarı hissi yetersizlik, başarısızlık duygusu, iş veriminde ve üretkenlikte azalma, düşük moral, kişiler arası anlaşmazlık, öz saygıda azalma, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik gibi belirtiler içermekte ve kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir.

Gann (1979) ve Heckman (1980), tükenmişlik riskinin özgüven düşüklüğü, kararlılığın olmayışı, sınır koyma yeteneksizliği, başkaları tarafından kabul görme ihtiyacı, yüksek sabırsızlık ve düşmanlık gibi belirli kişilik özelliklerine sahip insanlarda daha fazla görüldüğünü belirtmektedir (Akt. Babaoğlu, 2006: 23).

Maslach ve Jackson (1984), kişisel (beklentiler, motivasyonlar ve kişilik) kişiler arası (müşteri ilişkisi, meslektaşlar ve denetçi ve aile ve arkadaşlarla olan ilişkiler) ve örgütsel (iş yükü, bürokrasi, dönüt ve iş baskısı) birçok tükenmişlik kaynağından bahsetmiş, hiçbir kaynağın tükenmişliğin tek nedeni olarak belirtilemeyeceğini; daha ziyade tükenmişliğin birçok nedenin bir ürünü olduğunu belirtmiştir (Maslach, 1986; Akt. Özdemir, 2009: 37).

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 açıklamış, çoğu tükenmişlik durumunda ise başlıca sebebin çevresel olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Babaoğlu, 2006: 22). Yaptıkları araştırmada iş koşullarının tükenmişlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan Jackson, Turner ve Brief (1987) de, örgütsel araştırmacıların, iş koşullarının tükenmişliğin ilk nedenleri arasında olduğunu, bireysel özelliklerin daha az öneme sahip olduğunu varsaydıklarını ifade etmiştir (Akt. Babaoğlu, 2006: 24).

Oysa Mazur ve Lynch (1989), araştırmalarında 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 olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Babaoğlu, 2006: 24).

A Tipi kişilik özelliklerini Yılmaz (2007: 59), yükselme ve başarı hırsı, başkalarıyla yarışmak, heyecanlılık, duygusallık, acelecilik, zamana karşı yarışmak, saldırı-

ganlık, başkasının sözlerini kesmek, otururken ayakları oynatmak, işleri hemen bitirme eğilimi, işlere aşırı bağlılık, hareketlerin ve konuşmanın hızlı olması, çabuk öfkelenme, sabırsızlık, yanındakilerin yeterince çalışmadığından yakınmak, insan ilişkilerinin zayıf oluşu, dinlenmeyi sevmemek, kişisel ve sosyal yaşantıya zaman ayıramamak, bir güne çok iş sığdırma, planlamayı zaman kaybı olarak görmek şeklinde sıralamıştır.

Iacovides vd. (2003; Akt. Babaoğlu, 2006: 24) tükenmişlikle bağlantılı diğer bir kişilik özelliğinin de Kobasa'nın "dayanıklılık" kavramı olduğunu; bu kavramın bireyin işiyle iç içe olmasını (yabancılaşmayla zıt olarak), kontrolü (acizliğe zıt olarak) ve mücadeleye davet isteğini (ilgisizliğe zıt olarak) içerdiğini, bu nedenle de dayanıklı insanların stres kaynaklarıyla daha etkili bir biçimde baş edebileceklerini ifade etmiştir.

Schwab; Jackson, Schuler (1986; Akt. Tümekaya, 1996: 15), kişilik özelliklerinin tükenmişlik ve stres üzerinde etkisi olan önemli bir faktör olduğunu; kişinin stres yaşamamasının kişilik donanımları ve elindeki imkânları kullanabilmesiyle ilişkili olduğunu, bu sebeple kişisel özelliklerin stresten korunabilme derecesini belirlediğini, bunların kişinin değişimlere uygun olarak kendini programlama yeteneğine bağlı olduğunu, yeni koşulları kabullenmenin, değişim şartlarını görmeye gayret etmenin ve esnekliğin problemle başa çıkma konusunda büyük önem taşıdığını; kişinin yetemediği, eksikliğini fark ettiği durumlarda olayın yarattığından daha yoğun bir stresin ortaya çıktığını; tükenmişlik duygusunu yoğun olarak yaşayıp yaşamamanın kişinin hayatını etkileyen olaylar üzerindeki kişisel kontrolüyle de ilişkili olduğunu, çeşitli araştırmacıların otonomi veya kontrol eksikliğinin yapılan işte tükenmişliğe yol açabileceğini belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Konakay (2010: 102), Glogow'un (1986) personel yöneticileriyle yaptığı bir araştırmada kontrol odağının tükenmişlikle ilişkisini incelediğini, bunun sonucunda iç kontrol odaklıların tükenmişlikten etkilenmediğini ancak dış kontrol odaklılarda ise yüksek düzeyde tükenmişliğin açığa çıkmasının beklendiğini ifade etmiştir. Ayrıca iç kontrol odağına sahip bireylerin yaşamları üzerindeki kontrolün kendi ellerinde olduklarına inandıklarını; kazandıkları paraların, yaptıkları işlerin ya da fiziksel sağlıklarının kendi kontrol alanlarında yer aldığına, yaşamlarının herhangi bir boyutuyla

ilgili olarak mutsuz olduklarında bunu kendi çabalarıyla değiştirebileceklerine inandıklarını; dış kontrol odağına sahip bireylerin ise yaşamlarının şans ve kader gibi faktörler ya da diğer insanlar tarafından yönlendirildiğine inandıklarını ifade etmiştir.

Özabacı, İşmen ve Yıldız (2004: 8), lise, ilköğretim ve dershanelerde çalışan psikolojik danışmanların kendi-ideal özellikleri arasındaki farkla yılgınlık (tükenmişlik) düzeylerini karşılaştırmak amacıyla 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 ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu açıklamaların; kişiye ait özelliklerin tükenmişliğe etkisinin olduğu noktasında, araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada daha önce açıklanan bir alt problemde öğretmenlerin beş temel boyut açısından yasayapıcı, aşamacı, ayrıntısal, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stillerini daha fazla tercih ettikleri bulgusu ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu bulgu da araştırmanın bu alt problemine ait bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenlerin zaten tercih ettikleri yasayapıcı, ayrıntısal, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stilleriyle zaman zaman tercih ettikleri yürütmeci, çokerkçi ve bütünsel düşünme stillerini daha fazla ve duruma uygun olarak kullandıklarında tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda düşük düzeyde kalması, başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak algılamaları beklenir.

Literatürde ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

BÖLÜM VII

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Öncelikle ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri profili ile tükenmişlik düzeyleri verilmiş ve öğretmenlerin; yaşlarına, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalışılan okuldaki görev sürelerine, çalıştıkları okulun türüne, branşlarına, doğum sıralarına, eşlerinin çalışıp çalışmadıklarına, eşlerinin öğrenim durumuna, ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek seçip seçmediklerine, yaşamlarının çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiklerine göre bir farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Daha sonra ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stillerinin tükenmişlik düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar belirtilmiştir.

7.1. SONUÇLAR

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak en yoğun yasayapıcı, aşamacı ve yürütmeci düşünme stillerini kullandıkları; en az da anarşik, tutucu ve içe dönük düşünme stillerini kullandıkları görülmüştür. Beş temel boyut açısından bakıldığında ise işgörüler boyutunda yasayapıcı, biçimler boyutunda aşamacı, düzeyler boyutunda ayrıntısal, yönelimler boyutunda dışa dönük, eğilimler boyutunda ise yenilikçi düşünme stillerinin daha yüksek düzeyde kullanıldığı; işgörüler boyutunda yargılayıcı, biçimler boyutunda anarşik, düzeyler boyutunda bütünsel, yönelimler boyutunda içe dönük, eğilimler boyutunda tutucu düşünme stillerinin ise daha düşük düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre düşünme stillerinden yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın neticesinde 36-40, 41-45 yaş grupları aralığındaki öğretmenlerin 31-35 yaş grubu aralığın-

daki öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiş ve 41-45, 46-50 yaş grupları aralığındaki öğretmenlerin 31-35 yaş grubu aralığındaki öğretmenlere göre çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın neticesinde kadınların erkeklere göre yasayapıcı, yürütmeci ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Medeni durum değişkenine göre düşünme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Öğrenim durumu değişkenine göre düşünme stillerinden yargılayıcı düşünme stili puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın neticesinde yüksek lisans ve üstü öğrenim görenlerin lisans mezunlarına göre yargılayıcı düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre düşünme stillerinden içe dönük ve çokerkçi düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre içe dönük düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre düşünme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Okul türü değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı, aşamacı, çokerkçi ve ayrıntısal düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde Anadolu liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre yasayapıcı düşünme stilini daha fazla kullandıkları; Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre aşamacı düşünme stilini daha fazla kullandıkları; Anadolu liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre çokerkçi düşünme stilini daha fazla kullandıkları; genel ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin

meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre ayrıntısal düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Branş değişkenine göre düşünme stillerinden anarşik ve tutucu düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde özel yetenek (beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik) öğretmenlerinin yabancı dil öğretmenlerine göre tutucu düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Doğum sırası değişkenine göre düşünme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Eşin çalışma durumu değişkenine göre düşünme stillerinden yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde eşi çalışanların eşi çalışmayanlara göre yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Eş öğrenim durumu değişkenine göre düşünme stillerinden tutucu ve yasayapıcı düşünme stili puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın neticesinde eşi ilkokul mezunu olan öğretmenlerin eşi lise mezunu olan öğretmenlere göre tutucu düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre düşünme stillerinden yürütmeci, tekerkçi ve aşamacı düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde 2501-3500 TL aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerin 1500-2500 TL aralığında aylık gelire sahip öğretmenlere göre yürütmeci düşünme stilini daha fazla kullandıkları; 2501-3500 TL aralığında aylık gelire sahip öğretmenlerle 4501 TL ve üstünde aylık gelire sahip öğretmenlerin 1500-2500 TL aralığında aylık gelire sahip öğretmenlere göre tekerkçi ve aşamacı düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenliği seçme durumu değişkenine göre düşünme stillerinden yürütmeci, aşamacı ve anarşik düşünme stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde öğretmenliği isteyerek seçenlerin öğretmenliği isteyerek seçmeyenlere göre yürütmeci ve aşamacı düşünme stillerini daha fazla kullandıkları; öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin öğretmenliği isteyerek seçenlere göre ise anarşik düşünme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre düşünme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının üçünde de, aynı zamanda toplam tükenmişlik açısından da “az tükenmiş” seviyesinde olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalaması anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı alt boyut puan ortalaması anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Kişisel başarı alt boyutunda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun neticesinde duygusal tükenme alt boyutunda 16-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları; kişisel başarı alt boyutunda ise 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun neticesinde kişisel başarı alt boyutunda çalıştığı okulda 1-5 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin, çalıştığı okulda 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Okul türü değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun neticesinde duygusal tükenme alt boyutunda meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Branş değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun neticesinde duygusal tükenme alt boyutunda Türk dili ve edebiyatı, matematik ve yabancı dil öğretmenlerinin tarih öğretmenlerine göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Doğum sırası değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Eşin çalışma durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Bunun neticesinde duygusal tükenme alt boyutunda eşi çalışan öğretmenlerin eşi çalışmayan öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Eş öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmış ancak duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Kişisel başarı alt boyutunda bekâr öğretmenlerin eşi lise mezunu öğretmenlere göre daha fazla tükenme düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ailenin ortalama aylık geliri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Öğretmenliği seçme durumu değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bunun neticesinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında öğretmenliği isteyerek seçmeyenlerin öğretmenliği isteyerek seçenlere göre daha fazla tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Araştırmanın bulgularından da anlaşılacağı üzere ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini öğretmenlerin düşünme stilleri anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeyi yürütmeci düşünme stili anlamlı düzeyde etkilemektedir. Düşünme stilleri bütün olarak duygusal tükenme boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 10,2'sini açıklamaktadır.

Tükenmişliğin ve düşünme stillerinin alt boyutları kapsamında bakıldığı zaman tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmayı yasayapıcı düşünme stili, içe dönük düşünme stili, yürütmeci düşünme stili ve aşamacı düşünme stili anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşmaya en fazla etkiyi yasayapıcı düşünme stili yapmaktadır. Düşünme stilleri bütün olarak duyarsızlaşma boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 14,4'ünü açıklamaktadır.

Tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıyı ise yasayapıcı, yürütmeci, çokerkçi, bütünsel, ayrıntısal, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stilleri anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarıya en fazla etkiyi

yasayapıcı düşünme stili yapmaktadır. Düşünme stilleri bütün olarak kişisel başarı boyutunda ortaya çıkan değişkenliğin % 28,3'ünü açıklamaktadır.

7.2. ÖNERİLER

7.2.1. Eğitim ile İlgili Öneriler

1. Farklı değişkenlere göre öğretmenlerin farklı düşünme stillerini tercih ettikleri, öğretmenlerin düşünme stillerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenler ve kurumlar düşünme stilleri konusunda eğitilmelidir. Bu eğitimle;

- ✓ Yürütme düşünme stiline daha aktif kullanılması sağlanarak duygusal tükenme düzeyi düşürülebilir.
- ✓ Yasayapıcı, yürütme, aşamacı düşünme stillerinin daha fazla; içe dönük düşünme stiline de daha az kullanılması sağlanarak tükenmişliğin duyarısızlaşma alt boyut düzeyi düşürülebilir.
- ✓ Yasayapıcı, yürütme, çokkırkçı, bütünsel, ayrıntısal, dışa dönük ve yenilikçi düşünme stillerinin daha fazla kullanılması sağlanarak öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişlikleri azaltılabilir, kendilerini daha başarılı algılamaları sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlerin kendi kullandıkları düşünme stillerinin farkına varmaları sağlanabilir.
- ✓ Farklı düşünme stillerinin varlığından haberdar edilebilir.
- ✓ Görevleri, yaşam tarzları vb. ile düşünme stillerinin uygunluğunun karşılaştırması yapılarak ya görevlerinin, yaşam tarzlarının düşünme stillerine uyumu sağlanabilir ya da düşünme stillerinin görevlerine, yaşam tarzlarına uyumu sağlanabilir.
- ✓ Her bireyin bir tek düşünme stiline değil, birden fazla düşünme stiline yani bir düşünme stili profiline sahip olduğunun farkına varması sağlanabilir.
- ✓ Çalışma grupları oluşturulurken birbirini tamamlayacak stillere sahip öğretmenler ve yöneticilerin aynı gruplara verilmesine dikkat edilebilir.

- ✓ Öğretmenlerin az kullandıkları düşünme stillerini de geliştirmelerine fırsat tanıyacak iş ve sorumluluklar oluşturulabilir.
- ✓ Öğretmenler farklı durumlarda farklı düşünme stillerini aktif olarak kullanabilecek esnekliğe kavuşturulabilir.
- ✓ Öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarında farklı düşünme stillerini kullanan öğrencilere fırsat eşitliği tanımak için dersi farklı düşünme stillerine imkân tanıyacak şekilde çeşitlendirmesi ve işlemesi sağlanabilir.
- ✓ Okul yönetimleri, öğretmenlerin kullanmaktan zevk aldıkları düşünme stillerini dikkate alarak görevlendirmeler yapabilirler, dolayısıyla onlardan daha fazla verim alabilir ve tükenmişliğin azalmasına katkıda bulunabilirler.

2. Yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre yürütmeci ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullanmaları ve genç öğretmenlerin yaşlılara göre daha fazla duygusal tükenme yaşamalarından hareketle genç öğretmenlerin yürütmeci ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullanmaları sağlanabilir.

Ayrıca genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları tespitinden hareketle genç öğretmenler ortama uyum sağlama noktasında daha fazla oryantasyon eğitimine alınabilir, hedeflerini ve beklentilerini gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar yaratılabilir, mesleğe yönelik gerçek anlamda danışmanlık yapılabilir.

3. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin içe dönük düşünme stilini daha fazla kullanmaları ve kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamalarından hareketle, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin içe dönük düşünme stilini daha az kullanmasına yardımcı olacak sosyal aktiviteler yapılabilir, kurum personelinin daha fazla kaynaşması için gerekli önlemler alınabilir.

Ayrıca kişisel başarı noktasında mesleğin başındaki öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla tükenme yaşamalarından yola çıkarak bu öğretmenlerin daha fazla desteklenmesi, kuruma alıştırılması, kendilerini başarılı hissedebilecekleri görevlerde değerlendirilmesi gibi yönetsel birtakım önlemler alınabilir.

Mesleki kıdem olarak orta grupta bulunan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları dikkate alınır, bu öğretmenlerin kuruma ve mesleğe bağlanmasını sağlayacak hedefler oluşturulabilir, duygusal rahatlamlarını sağlayacak meslekle ilgili değişiklikler yapılabilir, yeni başlangıçlar yapmalarına imkân tanınabilir.

4. Genel ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre ayrıntısal düşünme stilini daha fazla kullanmaları ve duygusal tükenme alt boyutunda meslek lisesi öğretmenlerinin özel lise öğretmenlerine göre daha fazla tükenme yaşamalarından hareketle meslek liselerindeki öğretmenlerin ayrıntısal düşünme stilini daha fazla kullanmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

Ayrıca meslek liselerinin veya bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin imkân ve şartları yeniden düzenlenebilir, bu tür okullarda görev yapmak avantajlı hâle getirilebilir.

5. Eşi çalışan öğretmenlerin eşi çalışmayanlara göre yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stillerini daha fazla kullanmaları ve eşi çalışan öğretmenlerin çalışmayanlara göre duygusal tükenme alt boyutunda daha fazla tükenme yaşamalarından hareketle eşi çalışan öğretmenlerin yasayapıcı ve çokerkçi düşünme stillerini daha az ve kontrollü kullanmaları sağlanabilir.

Ayrıca eşi çalışan öğretmenlerin eşi çalışmayan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamasından hareketle okul içinde ve dışında çeşitli aktiviteler düzenlenerek öğretmenlerin duygusal olarak rahatlamları sağlanabilir.

6. Daha fazla gelir düzeyine sahip olan öğretmenlerin yürütmeci, tekerkçi ve aşamacı düşünme stillerini daha fazla kullandıkları tespitinden hareketle gelir düzeyiyle ilgili sıkıntısı olan öğretmenlerin yürütmeci, tekerkçi ve aşamacı düşünme stillerini daha aktif kullanmaları sağlanabilir.

7. Öğretmenliği isteyerek seçenlerin isteyerek seçmeyenlere göre yürütmeci ve aşamacı; isteyerek seçmeyenlerin isteyerek seçenlere göre de anarşik düşünme stilini daha fazla kullandıkları ve isteyerek seçmeyenlerin bütün alt boyutlarda daha fazla tükenme yaşadıklarından hareketle isteyerek seçmeyen öğretmenlerin yürütme-

ci ve aşamacı düşünme stillerini daha fazla, anarşik düşünme stillerini de daha az kullanmaları sağlanabilir.

Ayrıca öğretmenliği istemeyerek seçen öğretmenlerin daha fazla tükenmelerinden hareketle bu öğretmenlerin aynı kurum içinde farklı görevlere geçebilmeleri için fırsatlar yaratılabilir, mesleğin olumlu yönlerini görebilecekleri bir eğitime alınması sağlanabilir veya farklı kurumlara geçişleri noktasında imkânlar tanınabilir.

8. Bekâr öğretmenlerin evlilere göre kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenme yaşadıklarından yola çıkarak kurum içinde diğer öğretmenlerin yanı sıra bekâr öğretmenlere biraz daha fazla olumlu geri dönüt verilebilir, öğretmenlerin birbirlerini olumlu algılamalarını sağlayacak ortamlar hazırlanabilir.

9. Bulunduğu okulda görev süresi az olan öğretmenlerin fazla olanlara göre kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamalarından yola çıkarak ya öğretmenler uzun süre aynı okulda çalıştırılmayarak bütün öğretmenlerin kendilerini eşit algılamalarına imkân verilebilir ya da yeni gelen öğretmenlerin kurumda yeterli oranda tanınabilmesi ve kabul görebilmesi için gerekli önlemler alınabilir.

10. Türk dili ve edebiyatı, matematik, yabancı dil öğretmenlerinin daha fazla tükendiklerinden hareketle daha fazla tükenme yaşanan branşların öğretmenlerine farklı iyileştirmeler yapılabilir, branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bu derslerin müfredatları yeniden gözden geçirilerek düzenlenebilir.

7.2.2. Araştırma ile İlgili Öneriler

1. Öğretmenlerin düşünme stillerinin gelişmesini amaçlayan eğitim programları hazırlanıp etkinliği deneysel yöntemlerle test edilebilir.
2. Düşünme stilleri ve tükenmişlik üzerinde farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir.
3. Farklı düzeylerdeki öğrenciler üzerinde de bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
4. Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde ve türdeki okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde benzer bir araştırma yapılabilir.

5. İlgili değişkenler, farklı mesleklere ait kurumlar ve personeller üzerinde de araştırılabilir.
6. Bu konuda kültürlerarası araştırmalar yapılabilir.
7. Düşünme stillerinin, diğer bireysel farklılıkları dikkate alan değişkenlerle ve bunların tükenmişlikle ilişkisi çoklu karşılaştırmalar yoluyla incelenebilir.
8. Nitel araştırmalarla öğretmenlerin düşünme stilleri ile tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri incelenebilir.
9. Bazı branş öğretmenlerinin niçin daha fazla tükenmişlik yaşadığı noktasında nitel araştırmalar yapılabilir.
10. Meslek liselerindeki öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşamalarının nedenleri üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Arasan, B.N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acun, M. (2010). *Bazı değişkenlere göre biyoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Adak, A. (2006). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağcayazı Altuntaş, E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, E. (26-28 Nisan 2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünme stil profilleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, U., ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 309-327.

- Akman, B., Taşkın, N., Öden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlkoğretim Online*, 9(2), 807-815. Erişim: 15 Ağustos 2012, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Aksu, A. ve Baysal A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış, 41, 7-24.
- Alkan C. (t.y.). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez, (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıkan, S. (2007). *Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atlandı, D. (2010). *Çağrı merkezi çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babaoğlu, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcıoğlu, İ., Memetalı, S., Rozant, R. (2008). Tükenmişlik sendromu (Burn out Syndrome). *Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 99-104. Erişim: 14 Ağustos 2012, <http://www.frik.com.tr/TUR/dirim/pdf/2008/tae/konular/makaleler/m5.pdf>
- Balgalmış, E. (2007). *Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balgalmış, E. ve Baloğlu, M. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 01-10.

- Balkar, H. (2009). *Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarının benlik saygıları, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adayların davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, İ.E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran İ.E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 732-757.
- Besler, E. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde tükenmişliğin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (6)1, 1-24.

- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç Çakmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, Ő. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Gz, 55, 547-570.
- Cihan, B. B. (2011). *Farklı illerde çalışan ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çağlıyan Y. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi (devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması)*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çatalbaş, E. (2006). *Lise ğrencilerinin düşünme stillerinin akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekiç Şençağlar, C. (2009). *Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin düşünme stilleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, B. (2008). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çiçek Sağlam, A. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 407-420.
- Çubukçu, Z. (6-9 Temmuz 2004a). *Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çubukçu, Z. (2004b). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilber, E. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları "İstanbul Kartal ilçesi örneği"*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dinç Artut, P. ve Bal, A.P. (2008). Lise öğrencilerin geometri başarıları ve düşünme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 1-10.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz , 9 (4), 701-744.

- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerine rehber*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A. Ş.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, 52, 511-546.
- Duman, B. ve Çelik, Ö. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10 (2), 785-797. Erişim: 14 Ağustos 2012, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Durdu, T. (2010). *Eğitim deneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışının mesleki tükenmişlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 77-93.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. ve San. Ltd. Şti.
- Erdoğan, Ş. (2008). *Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.) VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bi-*

linsel Çalışmaları, Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları METEKSAN Ltd. Şti Baskı Tesisleri.

Fer, S. (2005a). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (validity and reliability study of the thinking styles inventory), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)*, 5(2), 433-461.

Fer, S. (28-30 Eylül 2005b). *Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir?*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Fırat Durdukoca, Ş. (17-29 Nisan 2011). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya- Turkey. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Gezer, E., Yenel, F. ve Şahan H. (Kış, 2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 2(6), 243-250.

Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalkan, M. (1996). *Lise öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğiliminin tükenmişlik ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, G. (2008). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Konakay, G. (2010). *Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merdin, S. (2010). *Lise öğrencilerinin düşünme stilleri*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Mert, İ. S. (2003). *Düşünme stilleri ve etik algı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (Ağustos 2009). *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2623.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Oflar, Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önal, M. (2010). *Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özabacı N., İşmen, E. ve Yıldız, A. (2004). Psikolojik danışmanların ideal özellikleri ile yılgınlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış, 37, 8-25.
- Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özgür, B. B. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkaya, H. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palut, B. (2003). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin kişisel ve öğretmen rolündeki düşünme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 01-11.
- Pepe, Ş. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam Arı, G. ve Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 131-148.
- Sandıkçı, E. (2010). *Stresin tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisi: Diyarbakır'da öğretmenler üzerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu N. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslara-*

rası Sosyal Arastirmalar Dergisi, The Journal of International Social Research, 1(5), 732-751.

Sternberg, R.J. (2009). *Düşünme stilleri.* (Esin Güngör, Çev.). İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık Eğitim Ticaret A. Ş.

Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sümer, S. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri.* Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sünbül, A. M. (2004). *Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği.* *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 132, 25-42.

Sünter, A. T., Canbaz, S., Dabak, Ş., Öz, H. ve Pekşen Y. (2006). *Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyumunu düzeyleri.* *Genel Tıp Dergisi*, 16 (1), 9-14.

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

Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumunu.* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 549
- Türker, P. (2007). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinde algılanan problem davranış düzeyleri ve bazı sosyodemografik değişkenlere göre tükenmişliğin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaşdemir, N. (2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Y. (2010). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki görevli akademisyen personelin örgütsel stres ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, M.H. ve İçerli, L. (2010). Tükenmişlik sendromu: Maslach ve Kopenhag tükenmişlik ölçeklerinin karşılaştırmalı analizi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), ISSN: 1309 -8039. Erişim: 14 Ağustos 2012, http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergi_YBD/arsiv/2010_1/15mehmet_halit_yildirim.pdf
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldızlar, M. (2010). Farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının düşünme stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 383-393.

- Yıldızlar, M. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 294-320.
- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yungul, N. T. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, G.F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: UYGULANAN ÖLÇEK FORMLARI

Sayın Katılımcı,

Bu form, Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmakta olan bir yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Üç bölümden oluşan formun birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde çalışma hayatınızla ilgili tutumunuza yönelik ifadeler, üçüncü bölümünde ise kişinin karşılaştığı bir bilgi ve sorun durumunda zihinsel olarak hangi düşünce kalıplarını ve biçimlerini ortaya koyduğunu ifade eden durumlar sunulmuştur. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. LÜTFEN İSMİNİZİ YAZMAYINIZ, BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

Mehmet UĞURLU
Yüksek Lisans Öğrencisi
mehmetugurlukonya@gmail.com

BÖLÜM I

Lütfen size uygun olan seçeneği (x) işaretiyle belirtiniz.

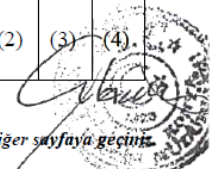
1. Yaşınız?	<input type="checkbox"/> 30 ve altı	<input type="checkbox"/> 31 – 35	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 46-50	<input type="checkbox"/> 51 ve üstü
2. Cinsiyetiniz?	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek				
3. Medeni durumunuz?	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekâr				
4. Öğrenim durumunuz?	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans ve Üstü				
5. Mesleki kıdeminiz?	<input type="checkbox"/> 1 - 5 yıl	<input type="checkbox"/> 6 -10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü	
6. Bulduğunuz okuldaki görev süreniz?	<input type="checkbox"/> 1 - 5 yıl	<input type="checkbox"/> 6 -10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16 yıl ve üstü		
7. Çalıştığınız okulun türü?	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Genel Lise	<input type="checkbox"/> Meslek Lisesi			
	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi	<input type="checkbox"/> Özel Lise				
8. Branşınız?	<input type="checkbox"/> Türk Dili ve Edebiyatı	<input type="checkbox"/> Fizik	<input type="checkbox"/> Meslek Dersleri			
	<input type="checkbox"/> Tarih	<input type="checkbox"/> Kimya	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil			
	<input type="checkbox"/> Coğrafya	<input type="checkbox"/> Biyoloji	<input type="checkbox"/> Özel Yetenek			
	<input type="checkbox"/> Felsefe Grubu	<input type="checkbox"/> Matematik	<input type="checkbox"/> (Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik)			
	<input type="checkbox"/> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					
9. Doğum sıranız?	<input type="checkbox"/> İlk	<input type="checkbox"/> Orta	<input type="checkbox"/> Son			
10. Eşiniz çalışıyor mu?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır				
11. Eşinizin öğrenim durumu?	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Yükseköğretim		
12. Ailenizin ortalama aylık geliri?	<input type="checkbox"/> 1500-2500 TL	<input type="checkbox"/> 2501-3500 TL	<input type="checkbox"/> 3501-4500 TL	<input type="checkbox"/> 4501TL ve Üstü		
13. Öğretmenliği ekonomik kaygılar dışında isteyerek mi seçtiniz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır				
14. Yaşamımızın çoğunu hangi yerleşim yerinde geçirdiniz?	<input type="checkbox"/> Köy veya Kasabada	<input type="checkbox"/> İlçede	<input type="checkbox"/> İlde	<input type="checkbox"/> Büyükşehirde		

Diğer sayfaya geçiniz.



BÖLÜM II						
Bu bölümde sizden beklenen aşağıdaki maddelerde belirtilen durumları ne kadar sıklıkla yaşadığınızı (x) işaretiyle belirtmenizdir.						
MADDELER		Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	İşimden soğduğumu hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	İş döntüştü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurunda değil.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21.	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

Diğer sayfaya geçiniz.



BÖLÜM III					
Bu bölümde sizden beklenen aşağıdaki durumları kullanma sıklığınızı (x) işaretiyle belirtmenizdir.					
CÜMLELER	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Karar verirken, kendi fikirlerime ve onları yapma yöntemlerime güvenirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Bir problemle karşılaştığımda kendi fikir ve problem çözme stratejilerimi kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Düşüncelerimi uygulamaktan ve ne kadar isabetli olduklarını görmekten hoşlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Kendi çözüm yollarımı deneyebileceğim problemleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Bir iş üzerinde çalışmaya kendi fikirlerimle başlamayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Bir işe başlamadan önce, onu nasıl yapacağımı anlamaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Kendim için neyi, nasıl yapacağıma karar verebildiğim bir iş, kendimi mutlu hissetmemi sağlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Kendi fikirlerimi kullanabildiğim ve onları gerçekleştirebildiğim işler üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Tartışırken ya da görüşleri not ederken resmi talimat ve yönergeleri izlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Karar verirken başkalarının görüşlerini dikkate almayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Uygun yöntemleri seçme konusunda dikkatliyimdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Açık yapıda, bir planı ve amacı olan projeleri ve işleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Bir işe ya da projeye başlamadan önce ne tür bir yöntem ya da işlem kullanılması gerektiğini anlamaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Rolümün ve ne şekilde yer aldığımın açıkça tanımlandığı işlerde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. İşlem basamakları belirli ve çözüm yolu kesin kuralları izleyen problemler üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Talimatları ve yönergesi olan işler üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. Bir problem çözerken ya da bir iş yaparken kesin kurallar ve talimatları izlerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Karşımdakilerin herhangi bir işi gerçekleştirme yolunu eleştirmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Karşıt görüşlerle karşılaştığımda, bir şeyi yapmanın en doğru yolunun hangisi olduğuna karar vermeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Çatışan fikirleri kontrol etmeyi ve zıt görüşleri kıyaslamayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. Başkalarının yöntemlerini ya da fikirlerini değerlendirebildiğim görevleri ya da problemleri tercih ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. Farklı görüşleri ve fikirleri karşılaştırabildiğim ve çalışabildiğim projeleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. Karar verirken kendi fikirlerimi karşıt fikirlerle karşılaştırmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Bir şeyleri yapmanın farklı yollarını kullanabildiğim ve birbirleriyle karşılaştırabildiğim durumları severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. Çözümleme, yargılama ya da karşılaştırma içeren bir işten zevk alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. Görüşler hakkında konuşurken ya da yazarken, bir ana düşünceye bağlı kalırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. Olaylar ya da detaylardan çok temel konular veya temalarla ilgilenmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28. Amacıma ulaşmak için her aracı kullanabilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. Karar vermeye çalışırken, sadece bir temel faktör görme eğilimindeyim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30. Yapacak pek çok önemli şey varsa, bana göre en önemli olanı yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31. Belirlenmiş bir zaman içinde bir görev üzerinde yoğunlaşmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. Bir diğerine başlamadan önce bir projeyi bitirmem gerekir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33. Bir işe başlamadan önce gereksinim duyduğum şeylere öncelik vermeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Diğer sayfaya geçiniz.

CÜMLELER	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
34. Konuşma anında ya da fikirleri not ederken önem sırasına göre düzenlenmiş konular üzerinde durmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35. Çok sayıda problemle uğraşırken, her birinin ne kadar öneme sahip olduğu ve onlarla hangi sırayla mücadele etmem gerektiği konusunda oldukça yeterli bir düşünceye sahibim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36. Yapacak çok şey olduğu zamanlarda, onları hangi sırayla yapacağıma dair kesin bir düşünceye sahibim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37. Bir şeye başlarken yapılacak şeylerin bir listesini yapmayı ve önemlerine göre sıralamayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38. Bir iş üzerinde çalışırken, parçaların işin bütünüyle ne kadar alakalı olduğunu görebilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
39. Fikirleri tartışırken ya da yazarken ana fikri ve konu içeriğinin birbiriyle ilişkisini vurgularım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
40. Bazı görevlerin sorumluluğunu üstlendiğimde, çoğunlukla her konu üzerinde dururum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
41. İşimde benim için eşit derecede önemli meseleler olduğunda, onları aynı anda gerçekleştirmeye çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
42. Gerçekleştirmem gereken birden fazla konu olduğunda dikkatimi ve zamanımı onlar arasında eşit olarak bölerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
43. Aynı anda devam eden pek çok şeye sahip olmayı denerim, böylece onlar arasında ileri ve geri değişiklikler yapabilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
44. Genellikle pek çok şeyi aynı anda yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
45. Yapılması gereken karmaşık pek çok işten hangisine öncelik vereceğime karar vermede bazen sorun yaşarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
46. Bir proje üzerinde çalışırken, onun tüm yönlerini aynı derecede önemli gördüm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
47. Yapmam gereken pek çok işim olduğunda, aklıma ilk gelen neyse onu yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
48. Bir işten diğerine kolayca geçebilirim, çünkü tüm işler bana eşit ölçüde önemli görünür.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
49. Önemsiz olsalar bile, her çeşit problemle uğraşmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
50. Fikirleri yazarken ya da tartışırken aklıma her ne gelse kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
51. Bir problemi çözerken, çoğunlukla bir o kadar önemli daha başka probleme yol açarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
52. Yapılması gereken pek çok önemli şey varken, her ne sırada olursa olsun yapabileceğim kadar çok şey yapmaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
53. Bir işe başlarken, onu yapmanın tüm muhtemel yollarını hesaba katarım, hatta en saçma olanlarını bile.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
54. Detaylarla ilgilenmediğim durumları ve görevleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
55. Yapmam gereken bir iş hakkındaki detaylardan çok genel etkiye dikkat ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
56. Bir iş yaparken yaptığım şeyin genel çerçeveye nasıl uyduğunu görmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
57. Özelden ziyade genel meseleler üzerinde durabileceğim konuları severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
58. Düşüncelerimi genel bir çerçeve içinde ifade etmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
59. Ayrıntılara çok az dikkat etme eğilimindeyim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
60. Önemsiz detaylardan oluşan işlerden ziyade genel meselelerle ilgili işler üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
61. Genel ya da karmaşık sorunlardan çok tek veya somut bir problem içeren işleri tercih ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
62. Problemi bir bütün olarak görmeksizin, çözebileceğim birçok küçük parçaya bölmeye çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Diğer sayfaya geçiniz.

CÜMLELER	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
63. Üzerinde çalıştığım projeler için özel bilgiler veya ayrıntılar toplamayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
64. Detaylara dikkat etmeyi gerektiren problemler-konular üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
65. İşlerin bölümlerine ve ayrıntılarına, bütün etkileri ve önemlerinden daha fazla dikkat ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
66. Bir konu hakkında tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin genel çerçeveden daha önemli olduğunu zannediyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
67. Herhangi özel bir içerik olmaksızın bilgiyi parçalar ve doğrular halinde zihnime yerleştirmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
68. Bir projenin ya da konunun bütün aşamalarını başkalarına danışmadan gerçekleştirmeyi ve kontrol etmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
69. Başkalarına güvenmeksizin kendi fikirlerimi gerçekleştirebileceğim konular üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
70. Konuları tartışırken veya yazarken, sadece kendi fikirlerimi kullanmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
71. Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projeleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
72. Başkalarına sormaktansa ihtiyaç duyduğum bilgi hakkında kendimin bulduğu kaynak ve bilgileri okumayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
73. Bir sorunla karşılaştığımda, onu kendim çözmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
74. Bir iş ya da sorun üzerinde yalnız çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
75. Bir işe başlarken, arkadaşlarımla ya da akranlarımla, ilgili fikirleri karşılıklı tartışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
76. Bir takımın parçası olduğum ve başkalarıyla iletişim kurabildiğim aktivitelerde yer almayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
77. Başkaları ile birlikte çalışabildiğim projeleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
78. Herkesin birlikte çalıştığı ve birbirleriyle etkileşim olduğu durumları severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
79. Bir tartışmada ya da raporda, fikirlerimi başkalarınınkiyle birleştirmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
80. Bir iş üzerinde çalışırken, diğer insanlardan bilgi almayı ve onlarla fikirleri paylaşmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
81. Yeni bir şeyleri denememe imkan veren projeler üzerinde çalışmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
82. Bir şeyleri yaparken, yeni yollar deneyebildiğim durumları severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
83. İşlerin yapılma yollarını geliştirmek için alışagelmş şeyleri değiştirmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
84. Eski fikirlere ya da bir şeyleri yapma yollarına meydan okumayı ve daha iyilerini araştırmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
85. Bir problemle karşılaştığımda, onu çözmek için yeni strateji ve yöntemler geliştirmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
86. Yeni bir perspektiften bakmama imkân sağlayan proje ve işleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
87. Eski problemleri çözmeyi ve onları çözecek yeni yöntemler bulmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
88. Bir şeyleri geçmişte kullanılmış olan yöntemlerle yapmayı severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
89. Bir şeyden sorumlu olduğumda, geçmişte kullanılmış yöntem ve fikirleri izlemeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
90. Rutin kurallar izlemeyi ve alışlagelmş işlemleri gerektiren işleri ve problemleri severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
91. Bir şeyler yapmada standart yöntemlere ya da kurallara bağlı kalırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
92. Kurulu bir düzeni takip edebildiğim durumları severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
93. Bir problemle karşılaştığımda onu alışılmış yolla çözmeyi severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
94. Oynadığım rolün geleneksel olduğu durumları severim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

EK-2: UYGULAMA İZİN YAZILARI

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

06 NİS 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.42.20.02-605.99/ 12032
Konu : Araştırma izni

KONYA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)


İlgi : 21/03/2012 tarihli ve B.30.2.KON.0.43.00.00/300/134 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mehmet UĞURLU'nun "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Düşünme Stilleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Meram, Selçuklu, Karatay ilçelerinde ekli listede belirtilen ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.


Tayyar ŞAŞMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1- Anket Formu (5 Sayfa)
- 2- Okul Listesi (1 Sayfa)

İZİN BELGESİ

Sayın Mehmet UĞURLU,

Geliştirmiş olduğum "Düşünme Stilleri Ölçeği"ni yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. Size iyi çalışmalar diliyorum.

28.03.2012



Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL
Konya Üniversitesi,
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanı



Kuşbaşı Cad. No: 2
34662 Altunizade
Üsküdar İstanbul
T: 0216 559 20 00
F: 0216 559 24 70
info@ozyegin.edu.tr
www.ozyegin.edu.tr

İZİN BELGESİ

28.03.2012

Sayın Mehmet UĞURLU

Yüksek Lisans tezinizde MBI ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Canan ERGİN

Özyeğin Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanı

ÖZ GEÇMİŞ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öz Geçmiş

Adı Soyadı:	Mehmet UĞURLU			
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	1978			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	24 Kasım İlkokulu		Konya	1988
Ortaöğretim Lise	Konya İmam Hatip Lisesi		Konya	1995
Lisans	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	İstanbul	1999
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Konya	2012
İş Deneyimi	Yıl	Kurum	Görevi	
	1999-2002	Topaç İlköğretim Okulu, Nevşehir	Türkçe Öğretmeni	
	2002-2004	Fatih Teknik ve End. Mes. Lisesi, Konya	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	
	2004-2006	Meram Ticaret Meslek Lisesi, Konya	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	
	2006-2010	Dolapoğlu Anadolu Lisesi, Konya	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	
	2010-2012	Dolapoğlu Anadolu Lisesi, Konya	Müdür Yardımcısı	
Aldığı Ödüller	Belge Türü	Veriliş Nedeni	Veren Makam	
	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
	Teşekkür Belgesi	Disiplin	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	
	Takdir Belgesi	Çalışkanlık	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
		Çalışkanlık	Selçuklu Kaymakamlığı	
Başarıları	✓ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinden dereceyle mezun oldu.			
	✓ 2006 yılında Anadolu Liselerine Öğretmen Seçme Sınavı'nda kendi branşında Konya 1.si oldu.			
	✓ 2009 yılında Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı'nda Konya 1.si oldu.			
Eserleri	Üniversiteye Hazırlık Türkçe-Edebiyat Soru Bankası			
Tel	0 505 7449636			
E-mail	mehmetugurlukonya@gmail.com			