



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Nazim Taner YUNGUL

**Danışman
Prof.Dr. Adil ÇAĞLAR**

**Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İSTANBUL-2006**



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

Nazim Taner YUNGUL

**Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İSTANBUL-2006**

TUTANAKTIR

Nazim Taner YUNGULtarihinde,
Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi başlıklı tezini savunmuş
ve başarılı olduğu jürimiz tarafından oy birliği ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

.....

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

Üye

Dr.

Üye.....

Dr.

SİMGELER LİSTESİ

N	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
<i>x</i>	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TTK	Talim Terbiye Kurulu
SPSS	Statistical For Social Sciences
z	Güven Katsayısı
SH	Standart Hata
e	Sapma Değeri
s.	Sayfa
ss.	Sayfa Sayısı
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Diğerleri

ÇİZELGELER

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmiş Düzeylerine İlişkin Bulgular	59
Çizelge 2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	60
Çizelge 3. Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	60
Çizelge 4. Kişisel Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	60
Çizelge 5. Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları	61
Çizelge 6. Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları	61
Çizelge 7. Kişisel Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları	62
Çizelge 8. Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları	62
Çizelge 9. Duyarsızlaşma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları	63
Çizelge 10. Kişisel Başarı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları	64
Çizelge 11. Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçları	64
Çizelge 12. Duyarsızlaşma Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçları	65
Çizelge 13. Kişisel Başarı Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçları	65
Çizelge 14. Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçları	66
Çizelge 15. Duyarsızlaşma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçları	66
Çizelge 16. Kişisel Başarı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçları	67
Çizelge 17. Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	67
Çizelge 18. Duyarsızlaşma Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	68
Çizelge 19. Kişisel Başarı Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	68

ÖNSÖZ

Çağdaş anlayışa göre eğitimin genel amacı; bedenen ve ruhen sağlıklı, topluma etkin şekilde uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmektir. Çocuklarımızı örgün eğitim kurumlarında hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları çözüm becerileri ile donatırken öğrenciler üzerinde çok önemli izler bırakan onlara model olan sınıf öğretmenlerinin kitleleri kucaklayacak heyecanlarını sürdürüebilmek için her zaman ruhen ve bedenen sağlıklı olmaları gerekmektedir.

Personelinin beklentileri, ruhsal durumları ve mesleki tükenmişlikleri konularında gereken duyarlılığı göstermeyen örgütlerin etkinliğini yitirmesi kaçınılmazdır.

Tükenmenin bedeli, sınıf öğretmenleri için olduğu kadar toplum için de yüksek olabilir. Sınıf öğretmenlerinin performansının düşmesi gerek kurumun gerekse toplumun beklentileri açısından doğru görülmemektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin tükenme düzeyleri ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin ortaya konması bu araştırmanın inceleme konusu olmuştur.

Araştırmamın gerçekleşmesinde pek çok kişinin emeği geçmiştir. Yüksek Lisans programımda tez danışmanım Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR'a özellikle teşekkürler etmek isterim. Yardımını hiç esirgemeyen Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Araştırma Görevlisi Engin KARADAĞ'a ve tüm program süresince beraber çalıştığımız sınıf arkadaşım Ercan SEZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans programımın tez döneminde de bana her aşamada büyük destekleri olan eşim Yaşagül KAYA'ya, katkılarından dolayı emekli öğretmen Nevzat KAYA'ya, öğretmen olmamda katkıları olan Hakan AYDIN'a, yardımlarını esirgemeyen Rahmi OTLUOĞLU'na ve öğrencilik yaptığım tüm okullardaki öğretmenlerime şükranlarımı sunarım.

Program süresince beni her zaman destekleyen anneme, babama, şükranlarımı ve saygılarımı sunuyorum.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

ÖZET

Bu araştırmada, “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında alışan “Sınıf Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri” incelenmiştir. Araştırma; giriş ve problem durumu, Tükenmişlik, İlgili Yayın ve Araştırmalar, Yöntem, Bulgular ve Yorum, Sonuç ve Tartışma bölümleri olmak üzere altı bölümden meydana gelmiştir.

Bu araştırmada, sınıf ğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem süresi, ğrenci sayısı gibi değişkenlere göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamına 2005 – 2006 ğretim yılında İstanbul İli Bahcelievler ilçesi içinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan 267 sınıf ğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Veriler varyans analizi ve student- t testi ile incelenmiştir. Araştırmada beşli Likert tipi tutum leği kullanılmıştır Beklenen ortalamadan farkı $\alpha=0,01$ düzeyinde manidar (anlamlı) olup olmadığına göre manalandırılmıştır. Kişisel zellikler bakımından hangi gruplar arasında farklılıklar olduğunun belirlenmesinde ise scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir. Sınıf ğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalaması düşük, duyarsızlaş düzeylerinin ortalaması normal, kişisel başarı düzeylerinin ortalaması yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıf ğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin ğretmenlerinin yaşları arasında bir fark olduğu 21–30 yaşındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu;

Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında bir fark olduğu ve 21–30 yaşındaki öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Tükenmişlik, Sınıf Öğretmeni, Eğitim- öğretim,

EVALUATION OF THE EXHAUSTION LEVEL OF SCHOOLTEACHERS

(THE CASE OF ISTANBUL)

ABSTARCT

In this paper, “the exhaustion level of schoolteachers” who works for the public schools is analyzed. The paper consists of seven chapters, which are the introduction and the problem; the exhaustion; the related literature; the basic concepts on the education and training; the method; the outcomes and interpretation; discussion sections and conclusion.

In this paper, the criteria such as age, sex, marital status, education level, training period and the number of students they teach are taken into consideration in order to find the differences between the exhaustion levels of the schoolteachers. The research was conducted on 267 schoolteachers who were working for the primary schools in Bahcelievler, Istanbul, in 2005-2006 training season. As a means of data collection a personal information form and the Maslach Exhaustion Inventory which has 22 articles and three sub-articles were used. The data was analyzed by the student-t test and the variance analysis. The Fivefold Likert Type behaviour measurement was used for the research. The difference from the expected average is reified with the level of $\alpha=0,01$. In order to find the differences between the groups according to the personal features the Scheffe Test is applied.

The consequences found as a result of the research are as follow: It’s proved that the average of the emotional exhaustion level of schoolteachers is low, the average of their insensitiveness level is normal and the average of personal success is high.

It’s also proved that the emotional exhaustion level of the schoolteachers and their insensitiveness level show differences according to their age. It’s found that the emotional exhaustion levels of schoolteachers who are between 21-30 of age are higher than the ones who are 51 and the above; the difference takes place also between the same groups in the case of personal success. But in this case, the latter group is more successful than the former.

Key Word: exhaustion, schoolteacher, education-training.

İÇİNDEKİLER

	sayfa
SİMGELER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
ÖZET.....	xiii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç Cümlesi	2
1.3 Alt Amaçlar	3
1.4 Araştırmanın Önemi	3
1.5 Sayıtlılar	3
1.6 Sınırlılıklar	4

BÖLÜM II

2. TÜKENMİŞLİK

2.1 Tükenmişliğin Kavramı	4
2.2 Duygusal Tükenmişlik	6
2.3 Duyarsızlaşma	6
2.4 Düşük kişisel başarı hissi	6
2.5 Tükenmişliğin Evreleri	7
2.5.1 İdialist Çoşku	7
2.5.2 Durgunluk	7
2.5.3 Engellenme	7
2.5.4 Apati	8

2.6 Tenmişliğin Belirtileri	8
2.6.1 Fiziksel belirtiler	9
2.6.2 Duygusal Bozukluklar	9
2.6.3 Ruhsal Bulgular	10
2.7 Tükenmişliğin Nedenleri	10
2.7.1 Bireysel Nedenler	11
2.7.2 Yönetimsel Nedenler	12
2.8 Tükenmişliğin Sonuçları	12
2.9 Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	13
2.9.1 Bireysel Yöntemler	13
2.9.2 Grup Çalışması	14
2.9.3 Organizasyon Teknikleri	14
2.9.3.1 Görev ve Rol Yapısının Değişikliği	15
2.9.3.2 Danışmanlık Hizmetleri	15
2.9.3.3 Sorun Çözme Yöntemlerinin Geliştirilmesi	15
2.10. Öğretmenlerde Tükenmişlik	15

BÖLÜM III

3. EĞİTİM VE ÖĞRETİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

3.1 Eğitim – Toplum	22
3.2 Eğitim Türleri	23
3.2.1 Örgün Eğitim (formelle)	24
3.2.2 Yaygın Eğitim (non formelle)	24
3.2.2.1 Örgün ve Yaygın Eğitim Arasındaki İlişki	24
3.2.3 Algın Eğitim (informelle)	25
3.2.3.1 Algın Eğitim Sisteminin Başlıca Özellikleri	25
3.3 Öğretim	25
3.3.1 Öğretimin Amaçları	26
3.4 Öğrenme ve Öğretme	26
3.3.1 Öğrenme	27
3.3.2 Öğretme	27
3.5 Öğretmen	27
3.5.1 Öğretmenin Görevleri	28

3.6 Öğretmenlik Mesleğinin İlkeleri	29
3.7 Öğretmen Yeterlilikleri	31
3.7.1 Yeterlilik Alanları	31
3.7.1.2 Genel Kültür	32
3.7.1.3 Özel Alan	33
3.7.2 Eğitim-Öğretme Yeterlilikleri	34
3.7.2.1 Öğrenciyi Tanıma	35
3.7.2.2 Öğretimi Plânlama	36
3.7.2.3 Materyal Geliştirme	37
3.7.2.4 Öğretim Yapma	38
3.7.2.5 Öğretimi Yönetme	40
3.7.2.6 Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme	41
3.7.2.7 Rehberlik Yapma	42
3.7.2.8 Temel Becerileri Geliştirme	44
3.7.2.9 Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme	44
3.7.2.10 Yetişkinleri Eğitme	46
3.7.2.11 Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma	47
3.7.2.12 Kendini Geliştirme	47
3.7.2.13 Okulu Geliştirme	48
3.7.2.14 Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme	49

BÖLÜM IV

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1 Tükenmişlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	17
4.2 Tükenmişlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	19

BÖLÜM V

5. YÖNTEM

5.1 Araştırmanın modeli	50
5.2 Evren ve Örneklem	51
5.3 Uygulama	51
5.4 Verilerin Toplanması Ve Analizi	51

5.5 Veri toplama araçları	52
5.5.1 Maslach Tükenmişlik Envanteri	52
5.5.2 Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği	53
5.5.3 Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliği	53
5.5.3.1 Faktör1- Duygusal Tükenme	53
5.5.3.2 Faktör2- Kişisel Başarı	54
5.5.3.3 Faktör 3 – Duyarsızlaşma	54
5.5.4 Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması	55
5.5.5 Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu	57
5.6 Bilgi Formu	57

BÖLÜM VI

6. BULGULAR VE YORUM	57
6.1 Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmiş Düzeylerine İlişkin Bulgular	58
6.2 Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	58
6.3 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
6.4 Kişisel Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
6.5 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
6.6 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	60
6.7 Kişisel Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	61
6.8 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	61
6.9 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	62
6.10 Kişisel Başarı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	62

6.11 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	63
6.12 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	63
6.13 Kişisel Başarı Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	64
6.14 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	64
6.15 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	
6.16 Kişisel Başarı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	65
6.17 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	65
6.18 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	66
6.19 Kişisel Başarı Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular	67

BÖLÜM VII

7. SONUÇ VE TARTIŞMA	67
ÖNERİLER	74
KAYNAKÇA	75
EKLER	

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmış, sınırlılıklar belirtilmiş ve araştırmayla ilgili temel kavramlar ile araştırmanın önemi açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Eğitimin en temel hak olduğu evrensel olarak kabul edilir. Bu Kabul, eğitimin, bireylerin toplumda kendilerini en yüksek seviyede gerçekleştirebilmeleri için onlara yardım etme süreci olarak tanınmasından kaynaklanmaktadır (Okçabol, 1998, s 1).

Toplumu oluşturan en önemli kurumlardan birisi de eğitim kurumudur. Toplumsal kurumlar, kendilerini belli toplumsal birimler yoluyla gerçekleştirirler. Bir toplumsal kurum olan eğitimin yarattığı toplumsal birime “eğitim sistemi” denir (Hesapçioğlu, 1988, s.23).

Yeni nesillerin yetişmesinden ve belli kalıplara sokulmasından eğitim sistemi sorumlu tutulur.

Eğitim sisteminin tartışmasız en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.

Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenin temel görevi, uygulanan programdaki hedefler doğrultusunda öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmektir. Öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği, öğrencilere yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır. Öğretme öğrenme sürecinde öğretmen tutumlarının önemli bir faktör olması nedeniyle öğrencilerde yüksek tutum ve başarı oluşturabilmek için, öğretmenin eğitim bilimleri alanında geliştirilen kuram, ilke, yöntem ve tekniklere

sahip olmasının yanında ruhen ve bedenen sağlıklı olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin ruh sağlığını yakından etkileyen ve üzerinde çok durulan etkenlerden birisi de tükenmişlik düzeyleridir.

Öğretmenlik, sağlığı tehlikeye sokan ve günlük yaşamsal problemler ile başa çıkmayı zorlaştıran, yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak değerlendirilmektedir (Baltaş, 1998).

1.2 Amaç Cümlesi

İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini, cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezun oldukları okul, okuttukları öğrenci sayısı etkilemekte midir? Sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır

1.3 Alt Amaçlar

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri tükenmişlik düzeylerini etkilemekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri okuttuğu öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Eğitim, öğrencide istendik davranışlar sürecidir. Öğrencide istendik davranışların oluşturulması için eğitimci-öğrenci arasındaki etkileşimin niteliğinin geliştirilmesi önemli bir süreçtir. Öğretimde de eğitim gibi öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istendik davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür.

Eğitim-öğretimin başarılı olabilmesinde rol oynayan en önemli faktörlerden biri de öğretmendir. Öğretmenin öğreteceği alanda, bilgi sahibi olması ve eğitim alanında da kuramsal ve uygulamalı olarak yetişmesi gerekir.

Eğitim-öğretimin etkinlikle sürdürülmesi için öğretmenin niteliklerinin geliştirilmesi, dengeli bir program, yöntem zenginliği, sağlıklı birey toplum etkileşimi ve okul toplum etkileşimi üzerinde durulmalıdır.

Sağlıklı bir eğitim-öğretim modelinin sürdürülebilmesi için koşulların yeterli olmaması gerek öğrenci gerekse öğretmen açısından eğitim-öğretimi aksatacaktır.

İş hayatında yaşanan olumsuzluklar, bireylerin özel hayatlarına da yansıyacak, başarısızlık ve mutsuzluklara neden olacaktır. Doğrudan insanlarla ilgilenen ve onlara hizmet sunan meslek gruplarında görev yapanların ruhsal sağlığı daha çok tehlike altındadır. Özellikle sunulan hizmet çocuklara götürüldüğünde bu risk daha artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, insana dönük kitleleri kucaklayıcı bir meslektir. Öğretmenler öğrencileri için bir modeldir. Öğretmenin mesleki tükenmişlik yaşaması yalnızca öğretmeni ilgilendirmeyip öğrencilere, okula, diğer personellere, velilere ve öğretmenin ailesine kadar uzanıp olumsuz yönde etkileyecektir.

İşte bu nedenlerle sınıf öğretmenlerinin önemi, değeri ve ruhsal sağlıklarının bozulup bozulmadığı çocuklar özellikle toplum için çok önemlidir.

Eğitim sistemimizde önemli bir role sahip olan ve geleceğin insanını yetiştiren bu meslek grubunda, sorunun öğretmen-öğrenci –toplum çizgisinde zincirleme olarak devam etme olasılığının yüksekliği bu konunun önemini daha da arttırmaktadır.

Araştırma sonuçlarından sınıf öğretmenlerinin başarısını artıracak tedbirlerin alınmasına yardımcı olacağı umulmaktadır.

Milli Eğitim Sistemine bu çalışmanın katkıda bulunması beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin öğretmen tükenmişliğini azaltmada alacağı önlemler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1.Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik olarak ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi gereklidir.

2.Araştırmaya katılacak sınıf öğretmenlerinin kendilerine yöneltilen sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonuçları araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçları veri toplama aracı ile sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçları araştırma evrenine giren Bahçelievler ilçesi ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

Bu bölümde tükenmişlik kavramı ele alınmıştır.

2. TÜKENMİŞLİK

2.1 Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik, ilk olarak 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından "enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak tanımlanabilir. Tükenmişlik konusunda çalışmalara öncülük eden Maslach, tükenmişliği, yorucu ve problemlili insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği zorlanma tepkisi olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik, ani öfkeyi, sıklıkla ağlamayı, haykırıp çığlık atmayı, ilaç ve alkol kullanımında artışı, depresyon ve ahlak kurallarını çiğnemeyi, fiziksel tükenmeyi, evlilik ve aile problemlerini içeren çeşitli kişisel fonksiyon bozuklukları ile ilişkilidir. (Maslach, Jackson, 1997)

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Hüseyin İzgar).

Edelwich ve Brodsky (1980), tükenmişliği iş koşullarına bağlı olarak enerjinin ve amacın giderek yitirilmesi, Pines, Aranson ve Kafry (1981) ise duygusal yükü ağır işlerde uzun süre çalışma sonucunda fiziksel, ruhsal ve zihinsel tükenme olarak tanımlamışlardır (Yerlikaya).

Cherniss (1980) tükenmişliği, “insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki” diye tanımlar ve aşırı bağlılığın sonucu olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak görür (Izgar).

Cherniss’e göre tükenmişlik iş stresine yanıt olarak, işe ilişkin tutum ve davranışlarda negatif değişiklikler göstermektir (Özer 1998).

Shirom (1989) tükenmişliği, bireysel düzeyde olumsuz duygusal bir yaşantıyı kapsayan, kronik ve sürekli yaşanan bir duyguya dayanan, bir olgu olarak kabul etmektedir.

Santinello (1990) tükenmişliği kişilerarası ilişkilerde mesafeyi, duyarsızlığı ve ilgisizliği içeren psikolojik bir sorun olarak tanımlamaktadır (Yerlikaya).

(Storlie, 1979) Tükenmişlik bireyin ters giden bir şeyin olduğunu ve buna inanmayı reddeder olduğunda gelişir. Bu durum sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükenişidir. Bu görüşe göre tükenmişlik, değişimi imkânsız görünen durumların insan ruhuna çizdiklerinin birikimi ile oluşan bir durumdur. Bu bir “Mesleksi otizm”dir. Duruma engel olma çabası görülmez, hatta bazen uyum gibi görülebilir. Yaratıcılık yok olur. Daha iyisi için bir uğraş verilmez (Dursun 2000).

Tükenmişlik konusunda çalışmalara öncülük eden Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981, Pines ve Maslach, 1980) tükenmişliği, yorucu ve problemlili insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği zorlanma tepkisi olarak tanımlamışlardır. Tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme (Emotionale exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment) olarak adlandırılmıştır (Izgar , s 2 ,2001)

2.2 Duygusal Tükenmişlik

Enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği duygusuna kapılmasıyla ortaya çıkar Bu duygusal yorgunluğu taşıyan kişi, hizmet verdiği kişilere geçmişte

olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağıdır (Özyurt 2003) Bu duruma yakalananlar, kendilerini, yeni bir güne başlayabilmek için gerekli enerjiden yoksun hissederler. Duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir. Tekrar doldurmak için yeni kaynak bulamazlar(örmen 1993; Izgar 2001)

2.3 Duyarsızlaşma

Çalışanların hizmet verdikleri kişilere karşı insan yerine nesne gibi davranmalarıyla kendini gösterir. İşi gereği karşılaştığı diğer insanlara ve işine karşı geliştirilen soğuk, ilgisiz, katı, hatta insani olmayan tutum tükenmişlik sendromunun ikinci ayağı olan duyarsızlaşmayı oluşturur. Bireyler etkileşimde buldukları kişilere ve örgüte karşı umursamaz ve alaycı bir tavır takınabilirler. Küçültücü bir dil kullanma, insanları katagorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır (Özyurt 2003, Torun 1995) Kişi gerekli yardımı sağlamada başarısız olur. Diğer insanların hayatından çıkıp kendisini yalnız bırakmasını içten arzu eder. (örmen 1993 , Izgar 2003).

2.4 Düşük kişisel başarı hissi

Kişisel başarı kişinin işindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade eder. Bireylerin kendileriyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması biçiminde belirir. İşe ve iş gereği karşılaşılan kişilerle ilişkilere bağlı, başarı ve yeterlilik duygularında azalma görülür. İşinde ilerleme kaydetmediğini, gerilediğini düşünen bu tür kişiler kendilerini suçlu hisseder ve harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağına inanırlar

2.5 Tükenmişliğin Evreleri

Edelwich, tükenmişlik sendromunun aşama aşama geliştiğini ve dört aşamada çıktığını belirtmiştir (Dolunay, 2001, s. 19)

- 1- İdealist çöşku ve hayal kırıklığı
- 2- Durgunlaşma
- 3- Engellenme
- 4- Apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme)dir.

2.5.1 İdealist Çöşku

Kişinin enerjisi umudu ve beklentileri bu dönemde yüksektir. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için bir heyecan vardır. Mesleği devam ettirme isteği kuvvetlidir. Bu aşamada kişi çalışmalarından dolayı övgüyü hak ettiğini düşünürken, ön yargılı tutumlarla, engeller ve sorunlarla karşılaştıkça, yavaş yavaş durgunluk aşanmasına girmeye başlar. Bu süre genellikle çalışmaya başlandıktan sonra ki bir yıl içinde ortaya çıkar.

2.5.2 Durgunluk

Kişinin enerji düzeyi düşmeye başlar ve işi yavaşlatma düşünceleri ortaya çıkar. Artık idealizmin, ilkelerin, amaçların ilk aşamadaki gibi peşine düşülmez. Görev ve ilgili beklentilerde hayal kırıklığı yaşanmaya başlanır. Bu devam ettiğinde kişinin iş doyumunu azalır. İş dışındaki ilgiler (arkadaşlık, spor, boş zaman etkinlikleri, ailesi, evi) daha önemli duruma gelir.

2.5.3 Engellenme

Kişi zaman geçtikçe mesleğinin amaçlarını başarma gayretlerinin engellendiğini düşünür. Amaçları engellenmiş ve gerçekleştirememiştir. Engellenme iki kaynaktan ortaya çıkmaktadır. İlki, kişinin diğerlerine yardımcı olmayarak engellenmesi, ikincisi ise diğerlerine yardımcı olmak için kendi ihtiyaçlarını duyuramamaktan

dolayı engellenmesidir. Bu süreç devam ettiği zaman tükenmişliğin son aşamasına girilir.

2.5.4 Apati

Artık ilgisizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yönüne yansır. İşe geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme olayları yaşanır. Yapılan iş mekanik bir şekilde yapılır. Genel iş doyumsuzluğu, yakınma, çekişmeler, tartışmalar tipik tükenmişlik belirtileridir.

Bu evrelendirme, tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı sağlamaktadır. Ancak slında tükenme kişinin bir evreden diğerine atladığı kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur. Kişideki tablonun mutlaka bu evreleri izlemesi gerekmez, evreler atlanabilir, bir evrede takılınıp kalınabilir, dalgalanmalar olabilir (Sayıl ve ark., 2000, s.205)

2.6 Tükenmişliğin Belirtileri

Hayatının büyük bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler tükenme durumuyla karşı karşıya kalırlar. Böyle insanlar bazen yoğun olarak “hayat çekilmez” duygusunu yaşarlar. Bu duygu Dr. Freudenberg tarafından tükenme” belirtisi olarak tanımlanmıştır. Tükenme belirtisi, genellikle “çok başarılı olmak” olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada, kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür (Baltaş ve Baltaş, 1998, s. 77)

Tükenme yavaş ve sinsice başlar. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da gelişimi süreklilik içeren bir durumdur. Kişi haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca bir ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiç bir uyarıda bulunmadan ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce genellikle ya bir iş baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrekte olsa, her hangi bir olay olmadan birden bire ortaya çıkar (Dolunay, 2001, s. 22)

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Kişisel ya da kurumsal düzeyde görülebilen tükenmişlik sendromu insanın iç dünyası ile ilgili duygu, amaç, istek ve beklentilerini etkileyen psikolojik bir deneyimdir (Özyurt 2003). Tükenmişliğin belirtileri araştırıldığında, çok çeşitli belirtilerle ortaya çıktığı görülmektedir.

Tükenmişlik üç düzeyde incelenmektedir:

Birinci derecede tükenmişlik (hafif) : Kısa süreli gerilim, üzüntü, sinirlilik ve yorgunluk belirtileri

İkinci derecede tükenmişlik (orta) : Bir önceki evrede görülen belirtilerin iki hafta ya da daha fazla sürmesi

Üçüncü derecede tükenmişlik (şiddetli) : Ülser, kronik vücut ağrıları, migren ve baş ağrısı gibi fiziksel belirtilerin meydana gelmesi

Tükenmişlik sendromu, fiziksel belirtiler, duygusal bozukluklar ve ruhsal bulguları içerir (Ersoy 2001, Özyurt 2003).

2.6.1 Fiziksel Belirtiler

Kronik yorgunluk,
Güçsüzlük, enerji kaybı,
Yıpranma,
Kolay geçmeyen soğuk algınlığı ve gripier,
Gastrointestinal bozukluklar
Baş ağrısı, bulantı, kusma,
Bel ağrısı, kas krampları
Solunum güçlüğü ve uyku bozukluklarıdır.

2.6.2 Duygusal Bozukluklar

Kendini güvensiz hissetme,
Ümitsizlik, kızgınlık,

Sabırsızlık, içe kapanma,
 Çabuk öfkelenme, ani iritasyon ve engellenme belirtileri, negativizm
 Huzursuzluk, depresif duygulanım,
 Apati, suçluluk ve başarısızlık hissi,
 Çaresizlik, konsantrasyon güçlüğü, kolay ağlama, hevesizlik
 Alınganlık,
 Görevlilere fazla güvenmeme , onlardan kaçınma
 Bazı işleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
 Örgütlemeye yetersizlik, kuruma yönelik ilginin kaybı, şeklinde sıralanabilir.
 Özetle yukarıda sıralanan olumsuz duygulanımlar da artış olurken, saygı, arkadaşlık gibi olumlu sayılabilecek duygularda azalma gözlenmektedir.

2.6.3 Ruhsal Bulgular

Doyumsuzluk
 İş bırakma, işi savsaklama,
 Diğer insanları eleştirme,
 İlgisizlik, insanlarla ilgilenmeme,
 Arkadaşlarına alaycı ve suçlayıcı olma,
 Problem çözmede zorlanma,
 Değişime direnç ve unutkanlık.
 Tükenmişlik gelişen bir süreçtir. Önce iş stresiyle başlar. Stres artar ve çalışanda gerilime yol açar. Bu süreç çalışanın apatik, sinik veya katılaşmasıyla tamamlanır.

2.7 Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin sebepleri incelendiğinde birçok sebepten söz edildiği görülmüştür. Bunlardan bir kısmı kişisel nedenlerden, bir kısmı ise kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır. Tükenmenin nedenleri, insan idealleri ile ilgilidir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklediklerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir (dolunay 2001). Eğer insanın beklentileri gerçekten olabileceklerin çok üzerindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu

amaca ulaşmaya çalışmakta ısrar ediyorsa, huzursuzluk ve sıkıntı yolda demektir. İçinde bir yerlerde yoğun çatışmalar yaşamaktadır. Bunun kaçınılmaz sonucu ise öz kaynakların, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir (Şahin 1988 s 65, Dolunay 2001). Gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluk çalışanların yaşadıkları stresin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. (Tümkiye, 1996 s 16)

İş ortamında uzun süre strese maruz kalma ve bu stresle başa çıkma becerilerinden yoksun olma tükenmişliği yaratan en önemli etkidir (Maraşlı 1999 s 19). Çalışma ortamında stres yaratan koşulların en önemli özelliği yapılan işin kişiler arası ilişkilere dayanmasıdır (Farber 1984). Ayrıca iş ortamından kaynaklanan zorlayıcı faktörler de tükenmişliğin oluşumunu etkilemektedir.

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 özellik tükenmişlikle ilgili araştırmalarda karşılaşılan ve tükenmişlikle ilgili görülen özelliklerin başında gelmektedir (Izgar, 2001 s 11).

İşin niteliği, çalışılan kurumun tipi, haftalık çalışma süresi, kurumun özellikleri, kişinin eğitim durumu, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, yetersiz personel, yetersiz araç, örgütün havası, örgüt ortamı, ekonomik ve toplumsal nedenler gibi birçok etken ise tükenmenin örgütsel nedenleri olarak kabul edilmiş ve araştırmalara konu olmuştur. (Çam, 1991, s 5, Izgar , 2001 s 11).

Wolpin, işçevresi ve evliliğe ilişkin doyumsuzluğun büyük stres kaynaklarına, bunlarında psikolojik tükenmişliğe neden olduğunu, Saros, tükenmişliğe, iş başarısızlığı kadar iş yükü gibi kurumsal etmenlerin katkıda bulunduğunu, Winslewski ve Gargiulo, iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın fark edilmesinin tükenmeye yol açtığını saptamışlardır (Dolunay, 2001 s.20)

Tükenmenin ortaya çıkmasında çoğu kez bir arada rol oynayan başlıca bireysel ve kurumsal nedenler şöyle sıralanabilir (Sayıl ve ark.,2000, s: 206, Dolunay, 2001, s: 20)

2.7.1 Bireysel Nedenler

Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, etnik yapı, eğitim düzeyi, kişilik özellikleri, çalışma süresi, kişisel gereksinimler, motivasyon düzeyi, strese dayanma gücü, benlik saygısı, güçsüzlük duygusu, hayır diyememe, engel koymama ve empati kuramama tükenmişliğin artmasında önemli etkenlerdir.

Araştırmalar kişinin yaşı ile tükenme düzeyi arasında yakın ilişki bulunduğunu göstermektedir. Gençlerde yaşlılara oranla daha fazla tükenme görüldüğü ifade edilmiştir. Yine bekârlarda evlilere göre çocuksuzlarda çocuk sahibi olanlara göre, daha yüksek tükenme görülmüştür.

Maslasch ve Jakson (1985) bireyin yaşının, cinsiyetinin içinde çalışma süresinin ve deneyiminin tükenmişlikle ilgili değişkenler olduğunu belirtmişlerdir. Çalışanların meslekleri, çalıştıkları kurum ve kişisel yeterlikleri ile ilgili gerçekçi olmaya, dolayısıyla karşılanması güç olan beklentileri tükenmişliğin artmasında önemli bir etkindir (Izgar, 2001 s: 13)

2.7.2 Yönetimsel Nedenler

Yönetimle iletişim sorunları, yönetimle çalışanların hedeflerinin çatışması, aşırı iş yükü, karara katılmama, kurum desteğinin olmaması ve otoriter yönetim tükenmişliğin artmasında önemli etkenlerdir.

Torun'a göre (1995) İş ortamında bulunan ve karşı karşıya gelen insanlarla geçirilen sürenin uzaması, sık etkileşim kurulması, hizmet verilen kişi sayısının artması tükenmişlik düzeyini artırmaktadır.

Uzun süren sıkıntılar insan vücudunun fizyolojik işlevini bozarak dengesini değiştirebilir. Bu durum, gerekli önlemler alınmazsa ruhsal çöküntü ile sonuçlanabilir. Bu çöküntüyü önlemek için başa çıkma stratejileri geliştirilmelidir.

Bu stratejilerin bazıları; kendini değerlendirme, sıkıntıyı azaltma, düzenli beslenme, dinlenme ve egzersiz yapmaktır (Terry, 1997, Izgar, 2001, s: 21).

2.8 Tükenmişliğin Sonuçları

Araştırmalar tükenmişliğin sonuçlarının çalışan ve çalışanın hizmet verdiği kişiler açısından çok ciddi olabileceğini göstermiştir (Maraşlı, 1999, s.22). Bu nedenle bu sendromun mümkün olan en kısa ve kolay yoldan anlaşılması ve tanınması gerekmektedir. Eğer tükenmişlik semptomları yeterince erken keşfedilmezse daha da artar, tıpkı tedavi edilmeyen soğuk algınlığına benzer biçimde peptik ülser ve kalp krizi gibi fiziksel semptomları içeren bir hale gelir (Farber, 1984).

Tükenmişlik özellikle, işe olumlu beklentilerle, ihtiras ve kendini insanlara yardım etmeye adanarak giren profesyoneller için trajik bir sonudur. İş tükenmişliği istekle çalışmaya başlamış olan bir kişiyi bitmiş, alaycı ve etkisiz hale getirir (Maraşlı, 1999, s.22).

Bulgular tükenmişliğin çalışanlar tarafından sağlanan hizmetin ya da bakımın kalitesinde azalmaya neden olduğunu göstermiştir. İşe ilişkin bıkkınlık , işe gelmeme ve düşük morelin de etkili bir faktör olduğu görülmüştür

2.9 Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenme birden ortaya çıkan bir olgu olmayıp, bir süreç sonunda gelişen bir durum olup tedavisi de kısa sürede gerçekleşmez. Bireyin tükendiğini inkâr etmesi tedaviyi güçleştirir (Serinken, 2002, s: 358).Tükenmişlikle baş etmenin yolları şu şekilde belirtilmiştir (Çam, 1995, s: 26, Dursun, 2000, s; 20).

Tükenmişliği yaşayan birey dinlenmelidir.

Tükenmişliği yaşayan bireyin ilgi ve desteğe ihtiyacı nedeni ile çalışanlar birbiriyle ve başkaları ile yaşantılarını paylaşmalıdır.

Bireyin azalan bataryalarını yeniden yüklemek için seminerlere, grup çalışmalarına katılmaları motive edilmelidir.

Kurumların felsefesi açık ve net olmalıdır. Yöneticiler karar ve direktiflerinin personel üzerindeki etkilerini önceden görebilecek yeterlikte olmalıdır.

Kurumlarda antiburnout programı uygulanmalı, bu konuda eğitim ve gelişim programları oluşturulmalı, olumsuz yarışma durumları önlenmelidir.

Yöneticiler kurum içi iletişim biçimlerini gözden geçirerek ilişkilerin kalitesini artıracak önlemler almalıdır.

Tükenmişlik yaşayan bireylere tükenmişliği azaltmak için değişik seçenekler sunulmalıdır.

Tükenmişlikle baş edebilmenin çeşitli yolları tanımlanmıştır. Bunlar daha çok stresle başa çıkma teknikleridir. Çözüm önerileri üç başlık halinde incelenebilir (Özyurt 2003).

2.9.1 Bireysel Yöntemler

Uzmanlar tükendiğini hisseden kişilerin kendilerine aşağıdaki gibi bazı sorular sorması gerektiğini önermektedirler. Böylece tükenmişliğin farkında olarak çözüm yollarını üretebilirler.

Yorgunluk hissiniz ne zaman başladı?

İş arkadaşlarınızla ilişkiniz ne zaman bozulmaya başladı?

İşinizdeki sorumluluğunuzu tam olarak biliyor musunuz?

Bu soruları yanıtladıkça bireyler kendilerini daha iyi hissetmeye başlayacak değerlerini ve önceliklerini yeniden yapılandıracaklardır. Daha sonra yaşamlarında bazı değişiklikler yapmaya hazırlıklı olmalılar. Eğer işleri cazibesini kaybettiye işi değiştirmek yararlı olabilir.

Tükenmişlikle mücadelede alınabilecek bireysel düzeyde önlemleri Glasgow gerçekçi hedefler belirleme, atılganlık eğitimi, danışmanlık gruplarına katılma, zaman yönetimi, hobi, yer değiştirme olarak sıralamıştır (Izgar, 2001, s: 42).

Gerçekçi hedefler belirleme tükenmişlik ile başa çıkma yöntemlerinden biridir. Çünkü beklentilerini elde edemeyen kişi yorgunluk ve hayal kırıklığına uğrar. İçinde yoğun çatışmalar başlar ve yaşam enerjisi tükenmeye başlar. Stres ve stresle beraber gelen yorgunluk, özellikle yüksek tansiyon, kalp rahatsızlıkları ve zaman zaman ortaya çıkan çarpıntılarının önlenmesi için yorgunluktan kaçınmak, işe ara vermek dinlenmek tükenmişlikle başa çıkmanın yollarından biridir. Aynı monoton ortamda işi sürdürmek yine kişinin daha çok tükenmişliğine neden olabilmektedir. Bu durumda iş ortamındaki monotonluğu azaltmak mümkün değilse iş değiştirmek tükenmişlikle mücadelede bir yöntem olarak önerilmektedir. İş değiştirmenin mümkün olmadığı durumlarda zaman zaman verilen dinlenme araları, izinler, hatta kısa olmasına rağmen çay ve yemek molaları bile işin kontrolden çıkmasını engelleyecek çözümler olabilirler.

2.9.2 Grup Çalışması

İş yerinde sosyal destek amaçlı iş ortamlarının zorluklarını ve stresle baş etme yöntemlerinin tartışıldığı gruplar kurarak toplantılar düzenlemek yararlı olabilir. Bazı spor aktiviteleri, müzik çalışmaları gibi etkinlikler düzenlenebilir.

2.9.3 Organizasyon Teknikleri

Bu tekniklerin üç ayağı vardır.

2.9.3.1 Görev ve rol yapısının değişikliği

Aşırı yüklenme, boş oturma, belirsizlik veya çatışmadan kaynaklanan stresin azaltılmasında en basit ve en etkili yöntemdir. Aynı zamanda iş ve çalışan arasında uyumun sağlanmasına yardımcı olur. İşin yeniden yapılmasına yönelik yöntemler aşağıdadır.

Zor işleri eşit olarak dağıtarak yükün aynı kişiler üzerinde birikmesini önlemek

Zor işlerin dönüşümlü olarak yapılmasını sağlamak

Gün içerisinde iş dışı aktiviteler için zaman yaratmak
 Esnek çalışma koşullarını yaratarak yarı zamanlı işleri desteklemek
 Çalışanlara yeni programlar oluşturmaları için olanak tanımak

2.9.3.2 Danışmanlık Hizmetleri

Danışmanların öneri ve eleştirilerine daha açık olunurken, çalışanların fikirlerine de önem verilir. Düzenli aralıklarla geri bildirim almak için anketler düzenlenebilir. Çalışanların kendi sorunları üzerinde konuşabilecekleri ve tükenme konusunda deneyim, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri programlar oluşturulabilir (Özyurt'tan)

2.9.3.3 Sorun Çözme Yöntemlerinin Geliştirilmesi

Kalite gelişim programları iş ortamının doğru değerlendirilmesini ve sorunların ilk ortaya çıkış anında ele alınmasını sağlayacak kalıcı bir mekanizmanın oluşturulmasını sağlamaktadır. Ayrıca çalışanlara sorun çözmeye yönelik toplantıların düzenlenmesi kimlik belirsizliğini ve iletişimsizlikten kaynaklanan çatışmaları engelleyebilir.

2.10 Öğretmenlerde Tükenmişlik

Öğretmen tükenmişliği eğitim ortamına, öğrencilere, yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Tümkiye, 1996, s. 27).

Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı araştırmalardan elde edilen bulgulara göre; polislik, öğretmenlik sağlığı tehdit eden günlük hayat problemleri ile etkili şekilde başa çıkmayı zorlaştıran yüksek riskli meslekler grubunda yer almıştır (Baltaş ve Baltaş, 1998, s. 62).

Eğitimde stress, benlik ile ideal benlik arasında görülen farklılık olarak tanımlanır. Kişi olmak istediği ideal öğretmen modelini zihninde oluşturmuştur. Bu ideal benlik

öğretmeni ideal kişi olmaya ve başarıya motive eder. Okul çevresinde karşılaştığı sorunları yine ideal benliğine bağlı olarak çözmeye çalışır. Sorunlarla başa çıktığında kendine güveni artarken, karşıt durumlarda ideal benliğine uygun hareket edememe öğretmen stresine yol açar. (Dolunay, 2001 s. 31).

Stresli ortamlara sürekli maruz kalmak, öğretmenlerin duygusal ve fiziksel kaynaklarını ciddi anlamda azaltmakta ve buda bireyin stresle daha başarılı bir biçimde baş etmesini engellemektedir. Hayal kırıklığı, gerginlik veya kaygı süreklilik gösterdiğinde ya da arttığında, stres tükenmişlik olarak adlandırılan bir sendroma dönüşmektedir (Çokluk, 1999, s. 27).

Akçamete ve arkadaşlarına göre, öğretmenlerin verimli çalışmalarında, çok önemli bir faktör olan tükenmişliğin nedenleri araştırılmış ve genel olarak öğretmenin kendisine ilişkin faktörlerle çalıştıkları kurumlara ilişkin faktörlerin birleşerek tükenmişliğe yol açmaktadır., Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmadığı, eğitim düzeyi, çalıştığı süre, son çalıştığı kurumdaki görev süresi gibi değişkenlerin yanı sıra iş deneyimi, öğretmenliğin ödüllendirici olup olmaması ve öğretmenin kendisini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi, kişilik özellikleri tükenmişliği ortaya çıkaran bireysel faktörlerdir. Tükenmişlikle ilgili olarak incelenen kuruma ilişkin faktörler ise, kurumdaki rol karmaşası, karar verme sürecine katılmama, idarecinin desteği, kurumdaki ödüllendirme sistemi, çalışılan kurumun sosyo ekonomik düzeyi olarak sayılabilir. Ayrıca çalışılan ortam, iş doyumunu, işten soğuma ve yetersiz eğitim tükenmişliğe yol açabilmekte; çalışılan öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak da tükenmişlik ortaya çıkabilmekte; öğrencilerin motivasyonu, problem davranışları, öğrencilerin yaşı öğretmenlerin tükenmişliğini arttırabilmektedir (Dolunay, 2001 s. 34). Öğretmen tükenmişliğini ortaya çıkaran faktörleri Girgin (1995) çalışmasında özetle şöyle sıralamıştır.

Öğretmen ne kadar yaşlı ise tükenmişlik olasılığı o kadar azalır, Baskı altındaki öğretmenin tükenmişlik düzeyi fazla olur. Meslekte ilk beş yıl içinde tükenmişlik fazla olduğu halde beş yıldan sonra tükenmişlik mesleki kıdem arttıkça azalır.

Öğretmenin alternatif gelir kaynakları artıkça tükenmişlik artar. Gelişmeler mesleki beklentilerin altında olursa tükenmişlik artar.

BÖLÜM III

Bu bölümde eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar ele alınmıştır.

3. EĞİTİM VE ÖĞRETİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

3.1 Eğitim - Toplum

Eğitim insanlık tarihi ile başlar. İkel toplumlardan zamanımıza kadar nitel ve nicel bakımından farklı yapılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır; o da davranış değişikliğidir. Eğitime bakış açısı ve bu konudaki anlayış, 1900'lerden zamanımıza kadar: bilgi öğrenme ve bunu uygulama olarak ifade edilen eğitim bugün, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile kasıtlı olarak, istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade edilmiştir (Ünsal, Ada, 1999 s. 4).

Bireyin davranışlarında meydana getirilen bu değişmelerin bütün toplumu etkilemesi kaçınılmaz bir olgudur. Günümüzde çeşitli alanlarda ün yapmış bilim adamlarıyla siyasal liderlerin ve yöneticilerin eğitim yoluyla toplumların bir değişme süreci içine sokulacağına inanmış olanların bir nedenide budur.

Bugün; değişme dediğimiz olgu, başta ekonomik büyüme olmak üzere her türlü toplumsal, siyasal, yönetsel gelişmeyi içermektedir. Son yıllarda değişme terime yerine, daha yoğun değişmeyi içeren yenilik terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlamda yenilik, önceden tasarlanmış belirli bir değişmedir. Yenilik bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir eylemdir. Yenilik planlı bir değişmedir.

Bugün eğitim, toplumsal değişme açısından bayındırlık, ulaşım, sanayi ve öteki ekonomik alanlara göre daha karlı bir yatırım olarak görülmektedir. O halde eğitim; kişileri yeni icat ve keşifleri daha kolay eder hale getirir. İş gücü için gerekli potansiyeli sağlar, makineleşmeyi geliştirir. Üretim tekniklerinden avantajlı bir biçimde birleştirilmesini sağlar. Yeni teknik buluşların uygulanmasını sağlar. Hem ülke içinde, hem de uluslararası alanda iş gücü ve girişim yeteneği hareketliliğini

geliştirmekte etkili olur. Teknik ekonomik ve siyasal kararlar verme durumunda olan sorumlulara, gerekli bilgi ve beceriyi kazandırarak, onların tehlikeli ve yanlış kararlar vermesini önler. Boş zamanların daha iyi değerlendirilmesini sağlar. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar. Değişik görüşlere karşı hoşgörü kazandırır. Ekonomik ve toplumsal gelişmeyi dengeler.

Öyleyse eğitim, “hem bireyler olarak yüksek bir yaşama düzeyi elde etmemizin başlıca yolu, hem toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, ileri ülkeler arasında yer almanın başlıca yoludur. Hem de ülkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaşamı gerçekleştirmenin temel bir yoludur.”

Eğitim resmi, resmi olmayan, başka bir ifade ile örgün, yaygın olarak ayıranların yanında; örgün-yaygın ve algın eğitim şeklinde ayıranlar da vardır.

3.2 Eğitim Türleri

Eğitimin amacı ve biçimine göre, eğitim sistemi, örgün, yaygın ve algın olmak üzere üç genel katagoriye ayrılmakta bunlar birbirlerini belirli derecelerde etkilemekte ve tamamlamaktadırlar.

4.2.1 Örgün Eğitim (formelle)

Okul öncesi eğitimi, temel eğitimi, orta ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar. Bu eğitim sisteminde hiyerarşik bir düzen vardır ve bir üst eğitim kurumu bir alt eğitim kurumuna dayanır. Örgün eğitim sisteminde, zorunlu olan temel eğitimin dışındaki öğrenim basamakları isteğe bağlıdır. Örgün eğitim genellikle mesleğe yönelik programlara ağırlık vermekle birlikte, genel lise gibi bir üst öğrenim kurumuna (üniversiteye) öğrenci hazırlamaya yönelik programlar da uygulanmaktadır.

3.2.2 Yaygın Eğitim (non formelle)

Örgün eğitimin dışında yapılan planlı, sistemli, programlı, fakat hiyerarşik olmayan, genellikle de kurumlaşmayan bir eğitim türüdür. Genellikle mesleğe yönelik programlara ağırlık verilmektedir. Bir nokta da örgün eğitimin boşluğunu doldurmakta, başka bir ifade ile onu tamamlamaktadır. Yaygın eğitim faaliyetlerine, bakanlıklar, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar çeşitli düzeylerde programlarla katkıda bulunmaktadırlar.

3.2.2.1 Örgün ve Yaygın Eğitim Arasındaki İlişki

Yaygın ve örgün eğitim, karşılıklı olarak birbirini destekler, birbirini bütünler.

Örgün eğitimde okul programlarının veremediği bilgiler, yaygın eğitimin müfredat dışı programları ile verilir.

Birbirlerine karşı alternatifler içerir. Örneğin meslek liselerinde genel bilgi dersleriyle birlikte üç yılda verilen uygulamalı meslek bilgi, yaygın eğitim ile yalnızca dokuz haftada uygulamalı olarak verilebilir.

İki sistem birbiriyle bağıntılıdır.

Örgün eğitimde bir öğrencinin yıllık maliyeti bilinir. Yaygın eğitimde bir kişinin maliyeti değişkendir ve daha ucuzdur.

Örgün eğitimde programın hazırlanışı yukarıdan aşağıya doğrudur. (Bakanlıkça toplumun genel amaçları doğrultusunda program hazırlanması). Yaygın eğitimde programın hazırlanışı aşağıdan yukarıya doğrudur. (Programların belirli bir yerde ve belirli bir grubun somut istek ve ihtiyaçlarına göre programlanması).

Yaygın eğitim öğrenme fırsatlarının uzantısıdır. Halen olduğu gibi örgün eğitimin uzantısı şeklinde olmamalıdır.

Örgün eğitimde esas öğretmektir. Bu nedenle de öğretmenle ilişkilidir. Yaygın eğitimde ise esas öğrenmektir. Bu nedenle kişi ile, öğrenenle ilişkilidir. İnsanın ne öğrendiği ile ilişkilidir.

3.2.3 Algın Eğitim (informelle)

Geneleksen örgütlü eğitim kurumları dışında bireylere bilgi veren canlı ve cansız tüm kaynaklar bu kapsam içinde değerlendirilebilir. Televizyon, radyo, gazete yada diğer kişi, gruplar etkileşim sonucunda bilgi kaynaklarımızı oluşturmaktadır. Çağdaş toplumlarda, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte algın eğitim, medya ve halkı bilgilendiren kurumlar aracılığı ile hızla yayılmaktadır. Algın eğitim, nesilden nesile değerlerin, yeteneklerin ve kültür normlarının geçmesini de sağlamaktadır. Genellikle birey çoğu zaman farkında olmadan bir takım bilgiler kazanmakta ve eski davranışlarını değiştirmektedir.

3.2.3.1 Algın Eğitim Sisteminin Başlıca Özellikleri

Karşılıklı etkileşime dayanır. Öğrenme düzeyi bireyin kapasitesi ve bilgiyi alma derecesine bağlıdır. Her zaman oluluya yönelik değildir. Olumsuz bilgilerde öğrenebilir. Örneğin bazı televizyon programları gösterilebilir. Kuşaklar arası uyum ya da çatışma da algın eğitim yoluyla öğrenilir.

3.3 Öğretim

Öğretim düzenli, sistemli, denetimli, yönetimli etkinlikler olarak ifade edilebilir. Öğretim belirli bir amaçla, bir program ve plan dahilinde, bireylere gerekli bilgiler, beceriler, olumlu davranışlar, iyi alışkanlıklar kazandıran, yeteneklerini geliştiren, kişiliklerini oluşturan, hayata hazırlayan ve bir yönüyle de eğiten; öğrenme ve öğretme etkinlikleridir. Öğretim-öğrenmeyle ilintili bir kavramdır. Ertürk'ün de belirttiği gibi, öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.. Öğrenme sadece panlı eğitim işi olma durumunda değildir. Bu demektir ki, değer yargılarına ve diğer şartlara göre hangi davranışın kazandırılacağına karar verme, eğitim sürecinin ayrılmaz bir unsuru olduğu halde, öğretme sürecinin bir unsuru değildir. Kısaca geçerli öğrenmede, öğretme faaliyetleri, belli geçerli yaşantısı ya da yaşantıları olası kılacak durumları yaratıcı nitelikte olması gerekir.

3.3.1 Öğretimin Amaçları

Çocuklara, gençler (bireylere) belirlenen bilgi, beceri, davranış ve değerler kazandırabilme. Çocukların, ruh, beden, zihin, düşünme, karar verme, karakter, kişilik ve sosyal yeteneklerini geliştirebilme.

Çocuklara öğrenmesini öğretebilme.

Çocukları bireysel ihtiyaçlarını, sorunlarını, toplumun isteklerini tanıma ve bu ihtiyaçlara cevap verebilme.

Çocukların güdülerini bilinçli bir surette düzenleyerek geliştirebilme.

Çocukları yaparak ve yaşayarak iş içinde hayat işlerine hazırlayabilme.

Okulun eğitim ihtiyaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli olan bütün önlemleri alabilme.

3.4 Öğrenme ve Öğretme

Çağdaş psikolojide davranışlarımızın veya çevreyle ilgili bilgilerin öğrenmeyle kazanıldığı ve öğrenmenin temel olarak iki farklı şekilde cereyan ettiği kabul edilir; Operant ve Klasik şartlanma.

İnsan organizması biyolojik yapı ve imkanları bakımından bu yollarla öğrenmeye hazır bir vaziyette dünyaya gelir. Genler, (belki kimisinde çok, kimisinde az olmak üzere) yeni doğan insan bireyine, yürümekten feylosofluğa kadar tüm davranışları yapabilecek bir kapasiteyi naklederler.

Öğrenme sonucu ortaya çıkan bazı davranışlar, doğuştan gelen tepkisel davranışlara dayanır. Örneğin bebeğin eline aldığı her şeyi ağzına götürmesi emme refleksi olarak ifade edilebilir. Bu zamanla beslenme alışkanlığına dönüşür. Bununda temelini olgunlaşma ve öğrenme oluşturur.

3.4.1 Öğrenme

Öğrenme; taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliğidir. Bu tanımda öğrenme ile ilgili üç temel öge vardır. Birincisi öğrenmenin taklit ya da yaşantıyla oluşması, ikincisi öğrenilen davranışın oldukça kalıcı olması yani süreklilik göstermesi, üçüncüsü ise bir davranış değişikliğinin meydana gelmesidir. Öğrendiklerimiz ya kendi deneyimlerimiz ya da başkalarının deneyimlerini taklitte oluşur. Öğrenilen davranış kalıcı değilse yani gerektiğinde tekrarlanmıyorsa öğrenme söz konusu olamaz. Öğrenmenin meydana geldiğini gösteren en önemli belirtilerden birisi davranışta meydana gelen değişikliktir. Çünkü öğrenme oluşmamışsa o alanda beklenen davranış değişikliği gerçekleşmez. Otomobil kullanmayı öğrenmemişseniz otomobili kullanamazsınız. Okuma- yazma öğrenmemişseniz ancak öğrendikten sonra okuma yazma davranışını gösterebilirsiniz.

Kısaca öğrenme olmuş ise, bireyin davranışında bu doğrultuda değişikliğin olması gerekir. Öğrenme gerçekleştiği takdirde bireyin uyum yapması mümkün olmaktadır, aksitakdirde ise uyumsuzluğa neden olur.

3.4.2 Öğretme

Öğretme okullarda özellikle sınıfta, oluşturulan maksatlı etkinliklerin tümüdür. Bir başka tanıma göre öğretme, önceden saptanmış hedeflere en etkili biçimde ulaşmak üzere uygun yöntem, personel, araç ve gereçleri kullanma sürecidir. (Ünsal, Ada, 1999 s. 6-10).

3.5 Öğretmen

Öğretim, bir iş, bir uğraş alanı olarak ortaya çıkınca öğretmenlik mesleği doğmuştur. 150 yıldanberi meslek olma mücadelesi vermektedir. Sonuda öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu, bir meslekte bulunması gereken her türlü özellikler sahip olduğu konusunda anlayış birliğine varılmıştır. (Ünsal, Ada, 1999 s. 24).

Öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde yapılmıştır. “Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili, yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır. Böylece ilgili yasa ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu ortaya konmuştur.

Günümüzde öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren; profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır şeklinde tanımlanmıştır. (Alkan; Hacıoğlu, 1997)

Okulun en stratejik öğelerinden biri öğretmenlerdir. Çünkü eğitim ve öğretim etkinliklerine ilişkin kararları eyleme dönüştürerek uygulayacak ve bunların etki ve sonuçlarını en yakından izleyip değerlendirebilecek kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim programlarının en önemli uygulayıcılarıdır. Bugün öğretmen, eğitim sisteminde üstlendiği sayısız işlev ve rollerle eğitimin niteliğinin en önde gelen belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, program içerikleri ne kadar fonksiyonel seçilip organize edilmiş olursa olsun o hedef ve davranışlara sahip iyi öğretmenler elinde yürütülmedikçe beklenen sonucun alınması mümkün değildir.

Öğretmen öğrenci için her yönüyle bir örnek (model) niteliği taşır. Bu durumda da eğitimin niteliğini etkileyen en önemli öğedir.

3.5.1 Öğretmenin Görevleri

Öğretmenlerin yönetmeliklerce belirlenmiş çok çeşitli ve önemli görevleri vardır. Bu görevler aşağıda gösterilmektedir;

- 1- Öğretmenler, her öğretim yılı başında okutacakları dersin programına göre amaçlarını, yapılacak etkinlikleri aylara ve haftalara göre dağılımını gösteren

- yıllık planı hazırlarlar. Bu planın bir örneğini okul müdürüne vererek ve onaylatarak uygulamaya başlamakla,
- 2- Derslerini etkili bir şekilde işlemek için derse hazırlıklı girmek ve okulda bulunan ders araçlarında, okul ve sınıf kitaplığında bulunan kitaplardan yararlanmaları için gerekli önlemi almakla,
 - 3- Meslekleri ile ilgili yayınları okumak, yeni öğretim metod ve teknikleri izlemek; okula gönderilen tebliğler dergisini emir ve genelgeleri okumak ve ilgili yerleri imzalamakla,
 - 4- Aynı dersi okutan öğretmenlerle zümre toplantıları yaparak, dersin daha nitelikli verilebilmesi için ortak kararlar almak ve uygulamakla,
 - 5- Aynı sınıf okutan öğretmenler sık sık toplanarak işbirliği içinde nitelikli öğretimi gerçekleştirmek için kararlar almak ve uygulamakla,
 - 6- Dersler başlamadan en az 15 dakika önce okulda bulunmak; sınıfı öğretime hazırlamak ve öğrencilerle ilgilenmekle,
 - 7- Her derste yapılan çalışmalarını ve verilen ödevleri sınıf defterine yazarak imzalamakla,
 - 8- Öğretmenler kurulu toplantılarına katılmak ve kurul kararınca kendilerine verilen görevleri yapmakla,
 - 9- Öğretmenle kurulunca yönetimi kendilerine verilen eğitsel kolların çalışmalarını yönetmelik esaslarına göre düzenlemek ve yürütmekle,
 - 10- Derse girince yoklamayı yapmak ve derste bulunmayanların numaralarını ve sayılarını yoklama kağıdına yazarak imzalamakla,
 - 11- Öğretim yılı sonunda sınıf ya da dersi ile ilgili derfter ve dosyaları okul müdürüne teslim etmekle,
 - 12- Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek, değerlendirme sonuçlarını öğretmen not defterine, karneye mürekkepli kalemle yazmakla,
 - 13- Yapılan sınavlarda öğrencilere takdir edilen öğrencilere bildirmekle,
 - 14- Sınav yönetmeliği ile kendilerine verilen görevleri yapmakla,
 - 15- Öğrencileri bireysel ve grup çalışmalarına yöneltmek için her türlü imkanlardan yararlanarak gerekli tedbirleri almakla,
 - 16- Öğrencilerin eğitim-öğretimlerine esas olmak üzere çevre incelemeleri yapmak ve bununla ilgili plan ve raporların bir örneğini okul müdürüne vermekle,

- 17- Her öğretmen, okul müdürü tarafından düzenlenen nöbet çizelgesine göre normal eğitim yapan okullarda gün boyunca, çift öğretim yapan okullarda yarım gün olmak üzere haftada bir gün nöbet tutmakla,
- 18- Okulun onur kurulu, disiplin kurulu ve eğitim öğretim kurullarında kendilerine verilen görevleri yapmakla,
- 19- Yönetmelik esaslarına göre verilebilecek diğer görevleri yapmakla,
- 20- Eğitim çevresini düzenlemekle yükümlüdür.

Öğretmenin görevlerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlik sadece sınıfta ders vermekle sınırlı olmayan pek çok görevin üstlenilmesini gerektiren bir meslektir (Ünsal, Ada, 1999 s. 73-74).

3.6 Öğretmenlik Mesleğinin İlkeleri

Bugüne kadar bu konuda yapılan araştırmalar ve öneriler ile alanda kazanılan deneyimlerin ışığında Alkan'a göre öğretmenlik mesleğinin dayanması gereken temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Boyutlar Arası Denge: Bireysel ve toplumsal yaşantı için zorunlu olan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik boyutlarının dengeli ve tutarlı biçimde esas alınmalıdır.

Uzmanlık: Alanda girişimci; araştırmacı, yapıcı, yaratıcı, uzman elemanlar yetiştirmek temel hedef olmalıdır.

Çok Boyutluluk: Meslek adamlarının çok boyutlu rol ve görevleri, mesleğin etik kuralları, karmaşık yapısı, öğrenme-öğretme durumlarının çeşitliliği, meslek bilincinin önemi mesleğinin rol ve statüsünün belirlenmesinde dikkate alınmalıdır.

Özerkliklik: Meslek elamanlarının kendi kendisini yetiştirmede artan bir sorumluluk duygusunu geliştirmesi, sürekli olarak kendisini ve mesleğinin değerlendirmesi, mesleki özerklik bilinci oluşturması için gerekli mesleki ortam ve olanaklar sağlanmalıdır.

Sosyalleşme: Mesleki hazırlık ve uygulama ortamında meslek elamanlarına; toplumun beşeri kurumları, moral örüntüleri, idealleri, değerleri, gelenek ve görenekleri ile ilgili anlayış ve davranışlar oluşturabilecek yaşantı ortamı sağlanmalıdır.

Profesyonellik: Öğretmenlik mesleğinde profesyonellik, bilimsellik ve uzmanlık ölçütleri esas alınmalıdır.

Yeterlilik: Alanda mesleki rollerin gerektirdiği yeterlilikleri (yapma performans- edim) geliştirme olanaklarına, mesleki becerileri geliştirme etkinliklerine ve gerekli uygulama deneyimlerine önem verilmelidir.

Deneyim: Meslekte öğretmenin uzmanlaşacağı öğretim alanında (displin, öğretim kademesi, ya da belirli bir meslek dalı) konuyu tüm boyutlarıyla özümleyebilmesi ve bu alanda etkili bir öğretim gerçekleştirebilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olabilmesi esas alınmalıdır.

Çok Boyutlu Formasyon : Öğretmenlik mesleğinde Ulusal ve evrensel kültür, Eğitim bilimleri, öğretim alanı (uzmanlık), Eğitim teknolojisi ve uygulam olarak bütünleştirme, temel mesleki formasyon boyutları olarak esas alınmalıdır.

Eğitimde süreklilik : Meslek alanında her çeşit personelin kaliteli ve sürekli eğitimi esas alınmalıdır.

Kaynakları Etkili Kullanım : Alanda mali olanakların ve finansman kaynaklarının çeşitliliğine etkili ve verimli kullanımına özen gösterilmelidir.

İş birliği : Meslek etkinliklerde eğitim kurumları ile diğer sosyal ve ekonomik kurumlar arasında yakın işbirliği ve ortak çaba esas olmalıdır.

Yapılandırma : Mesleğin, çağdaş, demokratik, laik ve hukuk devleti esasları ve toplumsal yapı niteliklerine uygun olarak yapılaşması; ve bu bağlamda

yetiştiren, çalıştıran ve çalışma boyutlarının ağdaş demokrasilerdeki kuvvetler ayrımı esasına göre yapılandırılması ve meslek mensuplarının ve bu doğrultuda örgütlenmeleri esas alınmalıdır.

Bu ilkelere dayalı olarak oluşturulacak retmenlik mesleğinin sürekli bir gelişim süreci içinde ağdaş, bilimsel ve sosyal gelişmelere açık olması gereklidir(nsal, Ada, 1999 s. 31-32-33).

3.7 retmen Yeterlilikleri

3.7.1 Yeterlilik Alanları

Yeterlilik insanın bir davranışı yapmak için bilgi ve beceriyi kazanmasıdır. retmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise, üretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır.

retmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, retmen yetiştirme programlarının, şu üç boyuta sahip olacak şekilde yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bunlar: Genel Kültür, Alan Bilgisi ve retmenlik Meslek Bilgisi.

retmen geniş bir genel kültür bilgisine sahip olmak zorundadır. nk retmen, öğrenciye çevresinde olan değişmeleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu da üretmenin toplum yapısını, kültür değerlerini çevresinde olup bitenleri bilmesini gerektirmektedir.

retmenin öğrenimini sürdüreceği ders alanı hakkında alan bilgisinin olması zorunluluktur.

Bu bilgi alanlarının yanında; retmenlerin bildiğini planlanmış bir biçimde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir. nk bilmek başka şey, üretmek başka bir şeydir. Bu ise üretmenin, retmenlik meslek bilgilerini sahip olarak yetiştirilmesi ile mümkündür. Bir üretmenin mesleğini gerektirdiği gibi yapabilmesi için o meslekle ilgili bilgi, beceri ve teknikleri kazanmış olması gerekmektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü öğretmen yeterlilikleri belirleme komisyonu tarafından yapılan çalışmada öğretmen yeterlilik alanlarından ilk iki boyutu olan genel kültür ve özel alan boyutlarının çerçevesi çizilmiş, Öğretmenin eğitime-öğretme yeterlilikleri on dört ana başlık altında sıralanıp, öğretmen yeterlilikleri belirleme komisyonu tarafından yeterlilik alanlarının ortaya konulmasında izlenen yaklaşım, çizilen sınırlar, yapılan açıklamalar, genel kültür ve özel alana ilişkin geniş kapsamlı bilgi ve beceriler ile eğitime-öğretme yeterlilikleri hep birlikte kapsamlı ve ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

3.7.1.2 Genel Kültür

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitime-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Öğretmen, temel ve uygulamalı bilimlerle sosyal bilimlerin temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir ve anlar. Olay ve olgu karşısında durumu, felsefî tarihsel, sosyolojik ve ekonomik yönleriyle tanımlar ve açıklar. Diğer bir deyişle, öğretmen bir sorunla karşılaştığında sorunu çeşitli boyutlarıyla ele alır, seçenekleri belirler; en uygun seçeneği seçer, duruma uygular, süreci izler ve değerlendirir.

Genel kültür bilgileri alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük, somutluk-soyutluk, yakınlık-uzaklık, anlaşılabilirlik, güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim-öğretim yeterliliklerinin ayrılmaz bir boyutunu oluşturur.

Genel kültürle ilgili bilgi ve beceriler, tarih, coğrafya, yurttaşlık, Türkçe, matematik, bilim felsefesi, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, sanat, temel sağlık bilgisi, bilim ve teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma, sivil savunma vb. konu alanlarını kapsar.

Genel kültür bilgi ve becerileri, öğretim sürecinde;

- 1) Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
- 2) Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağını kurma,
- 3) Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
- 4) Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma,
- 5) Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme biçiminde kullanır.

3.7.1.3 Özel Alan

Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciyeye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır.

Bu bağlamda, öğretmen, öğrettiği alanın belli başlı kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini anlar.

Öğretmen, alanına ait bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü değil; fakat karmaşık, sürekli ve değişen bir yapıda olduğunu fark eder. Farklı perspektifleri kabul ederek ve bilginin nasıl geliştiğini öğrenciyeye aktarır. Öğrettiği alana ilişkin gelişmelere yakından ilgi duyar ve günlük yaşamla bağını kurar. Sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirir. Alanla ilgili faaliyetle, alanın öğretimi konusundaki profesyonel etkinliklere aktif olarak katılır.

Bu anlayış içinde öğretmen, özel alana ilişkin bilgi ve becerileri;

- 1) Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
- 2) Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
- 3) Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
- 4) Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
- 5) Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirerek programları kullanma ve geliştirme,
- 6) Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
- 7) Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır.

3.7.2 Eğitim-Öğretme Yeterlilikleri

Eğitme-öğretme yeterlilikleri içinde kapsamın önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlilikleri oluşturmaktadır. Ancak, öğretmenden sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinin dışında farklı nitelikler de beklenmektedir. Bunlar; sınıf ve okul içinde rehberlik yapma, özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme gibi niteliklerdir. Nitelikler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunurken, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden eğitim uzmanları ile etkili bir iş birliğinin de temelini oluşturacaktır.

Bunun anlamı, öğretmenin rehberlik uzmanı, özel eğitim uzmanı veya yetişkin eğitimi uzmanının yerine geçmesi değildir. Özel alan uzmanlarının bulunduğu yerlerde öğretmenin, birincil görevlerini yaparken karşılaştığı durumlara hakim olması ve ortaya çıkan sorunu uzmana ulaştırıncaya kadar gerekenleri yapabilmesi anlamına gelmektedir. Kimi zaman bu sorunlar bir uzmana gereksinim duyulmayacak düzeyde de olabilir. O zaman öğretmen sorunu kendisi çözecektir. Kimi zaman ise, rehber öğretmen ya da özel eğitim uzmanları ile bunları istihdam

eden birimler, okulda veya çevrede bulunmayabilir. Bu durumlarda da öğretmen, eğitim uzmanı ile iş birliğine girinceye dek bir ölçüde yapılabilecekleri yapmak durumundadır.

Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri ve sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendirir, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltir.

Öte yandan, bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişimler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreci içinde bulunmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen, öğrenmeyi öğrenmeli ve öğrencilerine de öğrenmeyi öğretmelidir. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye, olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirmeye, farklı görüşleri hoş görmeye özendirilmelidir.

3.7.2.1 Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen öğrencilerini çeşitli özellikleriyle (fiziksel, sosyo-ekonomik, zihinsel, duygusal, ve psiko-motor) tanır. Bu özelliklere uygun öğrenme deneyimleri yaratır. Öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıkları anlar. Bu farklılıklara uygun adil öğrenme fırsatları düzenler.

Öğretmen, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, öğrencinin gelişim düzeyinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve öğretim sürecinde çeşitli gelişim özelliklerinin nasıl dikkate alınması gerektiğini bilir. Çeşitli öğrenme türleriyle ilgili süreçleri ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stratejilerini kullanır. Öğrencinin çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirmede, motivasyonunu artırmada kullanılacak stratejileri belirler ve işe koşar. Farklı ve özel öğrenme gereksinimlerini karşılamak

için uygun hizmetleri ve kaynakları nasıl kullanacağını bilir. Öğrencinin sosyal ve kültürel deneyimlerini, öğretimi etkili hale getirme yönünde kullanabilir.

Öğretmen, bireysel farklılıkların, içsel ve dışsal motivasyonun, çalışma ve öğrenme alışkanlıklarının, kalıcı ve anlamlı öğrenmede önemli olduğunu bilir. Buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturmak için çaba gösterir.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Öğrencilerin fiziksel özelliklerini tanıma,
- 2) Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tanıma,
- 3) Öğrencilerin grup ilişkilerini tanıma,
- 4) Öğrencilerin zihinsel özelliklerini tanıma,
- 5) Öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma,
- 6) Öğrencilerin psiko-motor özelliklerini tanıma,
- 7) Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirleme,
- 8) Öğrencilerin öğrenme stilini tanıma,
- 9) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme,
- 10) Öğrenciyi tanımda ilgililerle iş birliği yapma.

3.7.2.2 Öğretimi Plânlama

Öğretmen, konu alanının bilgisine, öğrencilere, topluma, program amaçlarına ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili usul ve esaslarına göre öğretim etkinliklerini plânlar.

Bu bağlamda; öğrenme kuramını, konu alanını, program geliştirmeyi, öğrenci gelişimini bilir. Öğrencilerin yaşantıları ile program amaçları arasında etkili bir köprü kurabilmeyi, öğrenci ilgi ve gereksinimleriyle toplum kaynaklarını dikkate almayı, bu bilgilerden plânlamada nasıl yararlanabileceğini bilir.

Öğretmen, öğretim etkinliklerinin gelişigüzel yürütülemeyeceğine, bunların plânlı olarak yürütülmesinin gerekliliğine inanır. Yıllık, ünite ve ders plânlarıyla gezi, gözlem ve deney plânları yapar. Plânlardan öğrenci gereksinimlerine ve değişen

koşullara göre sürekli gözden geçirmeye ve değişiklik yapmaya açık olması gerektiğine ve plânlı çalışmanın, öğretmenin başarısını artıracığına inanır.

Bu çerçevede öğretmen şu yeterlilikleri gösterir:

- 1) Öğretimin amacını belirleme,
- 2) Öğretimin içeriğini belirleme,
- 3) Öğretim etkinliğini belirleme,
- 4) Öğretim yönetimini belirleme,
- 5) Öğretim materyalini belirleme,
- 6) Öğretim ortamını belirleme,
- 7) Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme,
- 8) Yıllık plân yapma,
- 9) Ünite plânı yapma,
- 10) Ders plânı yapma,
- 11) Gezi, gözlem, deney plânı yapma.

3.7.2.3 Materyal Geliştirme

Öğretmen, öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilmesi için gerekli öğretim materyallerini geliştirir.

Bu bağlamda öğretmen; öğrencilerin öğrenme biçimlerini, hızlarını, düzeylerini, engellerini tanır. Öğretim materyallerini, materyallerin özelliklerini, öğretime sağladığı yararları ve beraberinde getirdiği sınırlılıkları bilir. Çeşitli öğretim malzemelerinin üretimini, belirli eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için plânlar, tasarlar ve yapar. Sergi düzenler, materyal karteksleri tutar ve materyalleri usulüne uygun biçimde arşivler.

Öğretmen, bütün öğrencilerin, uygun öğrenme materyalleri kullanıldığında öğrenebileceğine inanır. Öğrencilerin öğrenme materyalleri konusundaki gereksinimlerine saygı duyar. İyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini önemser. Öğrencilerin uygulayarak öğrenebileceklerine inanır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Etkinlik, görev, iş ve deney yaprağı hazırlama,
- 2) Bilgi yaprağı hazırlama,
- 3) İşlem yaprağı hazırlama,
- 4) Tepegöz saydamı hazırlama,
- 5) Slayt hazırlama,
- 6) Ödev kâğıdı hazırlama,
- 7) Pastpartu/küpür hazırlama,
- 8) Elde şema-şekil ve grafik hazırlama,
- 9) Pano, afiş, sergi düzenleme,
- 10) Zaman şeridi hazırlama,
- 11) Model hazırlama,
- 12) Materyal uyarlama,
- 13) Öğrenciye materyal hazırlatma,
- 14) Bilgisayar ekranı hazırlama,
- 15) Ses kaseti hazırlama,
- 16) Video kaseti hazırlama,
- 17) Materyali arşivleme,
- 18) Materyal karteksi tutma,
- 19) Koleksiyon hazırlama,
- 20) Döner levha hazırlama.

3.7.2.4 Öğretim Yapma

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanakları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejilerini uygular.

Bu bağlamda öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini, beceriyi nasıl kazandığını ve öğrencinin öğrenmesini artıracak öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını, çeşitli öğrenme türleri ile ilgili bilişsel süreçleri, öğretim stratejileri ile ilgili ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri, sağladıkları yararları ve sınırlılıkları, insan ve teknolojik kaynakların yanında çok çeşitli malzemeleri kullanmanın öğrenmeyi zenginleştireceğini bilir. Duruma uygun öğretim strateji, yöntem, teknik, kaynak ve malzemeleri seçer ve kullanır.

Öğretmen; öğrencilerin bilişsel (bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme, eleştirel düşünme, bağımsız problem çözme vb.), duyuşsal ve psiko-motor, performans yeterlilikleri ile ilgili gelişmelerini değerlendirir. Öğrencinin tepki, düşünce ve gereksinimlerinin, öğretim sürecinin esnek olmasını gerektirdiğine inanır. Öğretim ve öğrenme sürecinde, eğitim teknolojilerinden olabildiğince yararlanmanın, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmenin önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilecekler arasında bağ kurmanın önemini takdir eder.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme,
- 2) Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma,
- 3) Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma,
- 4) Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme,
- 5) Öğrenciye dersin amacını bildirme,
- 6) Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma,
- 7) Öğrencileri öğretim etkinliğine katma,
- 8) Alan uzmanına bilgi sundurma,
- 9) Dersi özetleme,
- 10) Dersi değerlendirme,
- 11) Öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını giderme,
- 12) Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama,
- 13) Ödev verme,
- 14) Düz anlatımla öğretim yapma,
- 15) Buluş yoluyla öğretim yapma,

- 16) Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma,
- 17) Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapma,
- 18) Tartışma yöntemiyle öğretim yapma,
- 19) Gösteri yöntemiyle öğretim yapma,
- 20) Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma,
- 21) Oyun yöntemini kullanarak öğretim yapma,
- 22) Beyin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma,
- 23) Bire bir öğretim yapma,
- 24) Proje yöntemiyle öğretim yapma,
- 25) Deneysel öğretim yapma,
- 26) Ekiple öğretim yapma,
- 27) Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma,
- 28) Yazı tahtası ile öğretim yapma,
- 29) Modellerle öğretim yapma,
- 30) Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma,
- 31) Projeksiyonla (slayt-tepegöz) öğretim yapma,
- 32) Video ile öğretim yapma,
- 33) Bilgisayarla öğretim yapma,
- 34) Şema, şekil, grafik gibi görsel materyalle öğretim yapma,
- 35) Basılı materyalle öğretim yapma.

3.7.2.5 Öğretimi Yönetme

Öğretmen, öğrencinin aktif bir biçimde derse katıldığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin oluştuğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan birey ve grup yönetimi ilke ve stratejilerini bilir ve kullanır.

Bu bağlamda; bireysel ve grup çalışmalarını organize etmek, motive etmek ve desteklemek için gerekli ilkeler ve stratejiler ile birey ve grup etkileşimlerinin öğrenme ortamını nasıl etkilediğini ve grup dinamiklerini kontrol etme yöntemlerini bilir ve uygular.

Sınıfta ve okulda olumlu ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya çaba gösterir. Davranışları ile öğrencilere olumlu ve tutarlı bir model olması gerektiğinin bilincindedir. Öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri bilgi ve becerilerin önemini farkındadır. Öğrenmenin oluşmasında öğrenciler arası ilişkilerin önemini anlar. Enerjik, coşkulu, neşeli ve espirili olmanın öğretim sürecine olumlu katkı sağladığının farkındadır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamı oluşturma,
- 2) Uygulanacak kuralları belirleme,
- 3) Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme,
- 4) Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme,
- 5) Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme,
- 6) Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama,
- 7) Olumlu davranışı pekiştirme,
- 8) Olumsuz davranışı düzeltme,
- 9) Öğretim ortamını düzenleme,
- 10) Zamanı yönetme,
- 11) Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama,
- 12) İletişim düzenini kurma,
- 13) Öğrenci devamını kontrol etme,
- 14) Öğrencileri birbirine kaynaştırma ve belirli amaçlar yönünde güdüleme,
- 15) Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olma,
- 16) Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme,
- 17) Öğrenci deneyimlerini yönetme,
- 18) Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma,
- 19) Öğrenciye ilk yardım yapma,
- 20) Toplantıları yönetme,
- 21) Okul etkinliklerine sınıfı katma.

3.7.2.6 Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimini sürekli olarak değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme stratejilerinin önemini anlar ve bunları kullanır.

Öğrencinin bilgi, beceri ve tutumları ne derecede kazandığını, nasıl öğrendiğini ve bu davranışları ne tür ek deneyimlerle destekleyeceğini saptamak için farklı değerlendirme stratejilerinin özelliklerini bilir ve uygular. Öğrenciye, kendi kendisini değerlendirme yeterliliğini ve alışkanlığını kazandırır.

Ölçme tekniklerini, ölçme araçlarında aranması gereken geçerlilik ve güvenilirlik gibi teknik nitelikleri test geliştirme, testte yer alabilecek değişik türlerde madde yazma, test uygulama, puanlama, puanların analizi gibi değerlendirmeye ilişkin temel kavramları ve süreçleri bilir. Bu yola öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirler, buna uygun önlemleri alır.

Sürekli değerlendirmenin, öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu takdir eder. Öğrencinin öğrenmesini kontrol etmek ve ilerletmek için farklı değerlendirme stratejilerinin doğru ve sistemli bir şekilde kullanılmasının gerekliliğine inanır. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaşır ve bundan öğretimi geliştirmeye dönük kendine dersler çıkarır. Değerlendirmede öğrencinin bireysel gelişim özelliklerini dikkate alır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme,
- 2) Öğrencinin performans ölçütlerini belirleme,
- 3) Yazılı yoklama yapma,
- 4) Sözlü yoklama yapma,
- 5) Doğru-yanlış türü test yapma,
- 6) Eşleştirme türü test yapma,
- 7) Tamamlama türü test yapma,

- 8) Çoktan seçmeli test yapma,
- 9) Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini saptama,
- 10) Ödev ve proje değerlendirme,
- 11) Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme,
- 12) Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme,
- 13) Öğrenci velisine geri bildirim sağlama,
- 14) Mutlak değerlendirme yapma,
- 15) Bağlı değerlendirme yapma,
- 16) Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlama,
- 17) Kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirme,
- 18) Öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olma,
- 19) Öğrenciye geri bildirim sağlama,
- 20) İş, performans testi yapma,
- 21) Tutum ölçme,

3.7.2.7 Rehberlik Yapma

Öğretmen; öğrencilere sağlıklı bir biçimde gelişmelerini sağlayabilmeleri için kendilerini tanıma, okula uyum, fiziksel gelişmeleri ile sınıf içi ve dışı etkinlikleri, başarı düzeyleri, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları, ilgi ve yetenekleri ile meslek seçimi konularında rehberlik yapar.

Öğretmen, başarı algısı ve motivasyonun, öğrenme ve çalışma alışkanlıklarının, meslek seçimine yönelik konularda öğrencilere yardım etmek üzere uygun kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir. Öğrencilerin çeşitli konulardaki (sosyal, psikolojik, cinsel, ekonomik vb.) sorunlarını dinler ve bunlara çözüm bulmaya çaba gösterir. Velilerle bu sorunlarla ilgili olarak görüşür ve çözüme yönelik iş birliği yapar. Öğrenciye okulda uygulanan kurallar ile ilgili disiplin sorunlarında yardımcı olur, ayrıca rehber öğretmenin yanı sıra diğer öğretmen ve yöneticilerle bu konuda işbirliği yapar.

Öğretmen, bütün öğrencilerin başarılı olacağına inanır ve bu yolda ortaya çıkan sorunların çözümü için gerekli kaynakları ve stratejileri işe koşar. Öğrencilerin danışmanlık gereksinimini fark eder, bunun için uygun ortamı oluşturur.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Öğrencilere rol modeliği yapma,
- 2) Öğrencileri dinleme, onların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma,
- 3) Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma,
- 4) Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda rehberlik yapma,
- 5) Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme,
- 6) Öğrencilerin meslekleri tanımalarına ve seçmelerine yardımcı olma,
- 7) Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma,
- 8) Öğrencilerin genel nitelikli psikolojik sorunlarını çözmede yardımcı olma,
- 9) Öğrencilere sağlık sorunlarını çözmede yardımcı olma,
- 10) Öğrencilerin uyum sorunlarını çözmelerine yardımcı olma,
- 11) Öğrencilere insan ilişkileri konusunda yardımcı olma,
- 12) Öğrencilerin ekonomik ve sosyal programlardan yararlanmalarına yardımcı olma,
- 13) Öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleme ve sorunlarını çözmede yardımcı olma,
- 14) Öğrencilere disiplin kurallarına uymada rehberlik etme,
- 15) Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla mücadele etme,
- 16) Öğrencilerin madde bağımlılığı sorunlarını çözmede rehberlik etme,
- 17) Öğrencilerin okul karar süreçlerine katılımını destekleme,
- 18) Öğrenci örgütlerinin yönetiminde öğrencilere danışmanlık yapma,
- 19) Anne, babalara/velilere öğrenciler konusunda rehberlik yapma,
- 20) Öğrenci sorunları ile ilgili rehberlik uzman ve servisleriyle iş birliği yapma.

3.7.2.8 Temel Becerileri Geliştirme

Öğretmen; öğrencilerin temel okuma, yazma, matematik, iletişim ve diğer yaşamsal becerilerini geliştirmelerine yardım eder, böylece öğrencilerin meslekî, toplumsal ve kişisel gelişimini destekleyecek öğrenme fırsatları yaratır.

Öğretmen, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için yazılı ve sözlü anlatım tekniklerini, hızlı ve işlevsel okuma sürecini, temel matematik işlemlerini, iletişim sürecinin temel öge, kanal ve engellerini bilir, öğrenme gereksinmelerine göre bu bilgileri öğretim sürecine sokar. Ayrıca, öğretmen hijyen, beslenme, hastalıklardan korunma, spor gibi konuların sağlıklı yaşamada yerini ve önemini anlar.

Öğretmen, öğrencilerin farklı öğrenme yaşantılarına sahip olduğunu kabul eder. Öğrencilerin temel becerileri kazanma düzeylerini dikkate alarak, bunları geliştirmeyi alışkanlık haline getirir. Tüm öğrencilerin temel becerilerini yüksek düzeyde geliştirebileceklerine inanır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 2) Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 3) Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 4) Öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 5) Öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 6) Öğrencilerin fiziksel ve el becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 7) Öğrencilerin toplumsal yaşama uyum becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma,
- 8) Öğrencilerin görsel öğeleri okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 9) Öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 10) Öğrencilerin estetik yargılarının geliştirilmesine yardım etme,
- 11) Öğrencilerin teknolojik okur yazarlık becerilerini geliştirme,
- 12) Öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirme,
- 13) Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardım etme.

3.7.2.9 Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme

Öğretmen, bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler bakımından, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, özelliklerine uygun özel eğitim olanak ve fırsatları sunar.

Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimi, “kaynaştırma sınıfı” anlayışını benimsemiş olan eğitim sisteminde öğretmenin eğitim öğretim sorumluluğu kapsamına girmektedir. Öğretmen, öğrencinin her türlü bireysel farklılığını dikkate alarak eğitim etkinliklerini düzenlemek ve eğitim öğretimi yapmakla yükümlüdür.

Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları bilir. Öğrencilerin özelliklerinin öğrenme ve performanslarına nasıl etki ettiğini bilir. Öğrencilerin istisnaî özelliklerine, onların gelişmelerinin gücü olarak kabul eden bir anlayışla öğretim etkinliklerini tasarlar ve uygular.

Öğretmen, bütün öğrencilerin üst düzeyde öğrenebileceğine inanır ve öğrencilerin başarısı için özendirici olur. Onların farklılıklarını kabul eder, çeşitli yeteneklerine ve sınırlılıklarına saygı gösterir ve bireysel gelişimleri için çaba harcar. Öğrencilerinin birey olarak değerli olduklarını hissetmelerini sağlar ve birbirlerine saygı göstermeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrenci gelişimi konusunda özel eğitim uzmanı ile iş birliğine açıktır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etmek üzere kendini hazırlama,
- 2) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri belirleme,
- 3) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle iletişim becerilerini geliştirme,
- 4) Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri plânlama,
- 5) Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri sağlama,

- 6) Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için, öğrenme ortamını yeniden düzenleme,
- 7) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun öğretim tekniklerini uygulama,
- 8) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirme,
- 9) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından benimsenmesini özendirme,
- 10) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin meslekî geleceklerini plânlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- 11) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere kişisel ve sosyal problemleri konusunda rehberlik yapma.

3.7.2.10 Yetişkinleri Eğitme

Okulun görevi, yalnızca örgün eğitimle sınırlı değildir. Okul ilgi alanı içinde çevrenin her türlü eğitim gereksinimini karşılamakla yükümlü olan bir toplumsal kurumdur. Bu nedenle okul, örgün eğitim kadar, yaygın eğitim kapsamındaki görevleri de yürütmekle yükümlüdür.

Bu çerçevede, öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini, nasıl geliştiklerini bilir ve onlara entelektüel, meslekî, toplumsal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatları sunar.

Öğretmen, yetişkinlerde öğrenmenin nasıl oluştuğunu ve bu süreçte öğrenmeyi artıracak öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını bilir. Yetişkinlik dönemlerinin öğrenmeyi etkilediğini anlar ve öğretim kararlarını verirken bu dönemlerin nasıl dikkate alınması gerektiğini bilir. Öğretmen, yetişkinlerin öğrenmeye hazırlık düzeylerini belirler. Yetişkinlerin öğrenme yaklaşımlarında nasıl farklılaştıklarını anlar, bu farklılıklara uygun adil öğretim fırsatları yaratır.

Öğretmen, yetişkinlerde bireysel farklılıkların varlığını kabul eder, farklı öğrenme yeteneklerine saygı gösterir ve onların kendilerine güvenlerini, yeterliliklerini

kazanmalarına yardım etmeyi alışkanlık haline getirir. Yetişkinlerde sürekli öğrenme alışkanlığı geliştirilmesinin önemine inanır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Kendisini yetişkinlerle birlikte çalışmaya hazırlama,
- 2) Yetişkin eğitim gereksinimini saptama,
- 3) Bireysel eğitim gereksinimlerini belirleme,
- 4) Yetişkin eğitimi programlarını tanıtmaya,
- 5) Yetişkinler için öğretimi plânlama,
- 6) Yetişkinler için aktif öğrenme ortamı oluşturma,
- 7) Eğitim sürecini yönetme,
- 8) Yetişkinlerin performansını değerlendirme.

3.7.2.11 Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma

Öğretmen, ders dışı eğitsel etkinliklerin amaca uygun bir biçimde yürütülebilmesini sağlamak üzere, okul yönetimi ile ilişki kurarak öğrencilere eğitim danışmanlığında bulunur. Öğrencinin gelişimini sağlamaya yönelik çeşitli toplantı, kurs, seminer ve diğer etkinlikler yoluyla öğretim sürecinin geliştirilmesine çaba gösterir.

Öğretmen, okulun bir toplumsal sistem olduğunu bilir ve çevresel ilişkilerinin düzenlenip yürütülmesinde etkin rol üstlenir. Öğretim rollerinin gereği olan ders dışı eğitim etkinliklerini tanır. Bu kapsamda anılan etkinlikleri plânlama, yönetir ve değerlendirir.

Öğretmen, ders dışındaki davranışları ile okul kurallarına uymaya katkı sağlayıcı bir yönelim gösterir. Sınıf süreci kadar, okul sürecini geliştirilmesinin de görev alanının bir parçası olduğunun bilincindedir. Bu amaçla, okul yönetimiyle yakın iş birliğinin, öğretim sürecini daha verimli kılabilmesinin farkındadır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Eğitsel kol etkinliklerine rehberlik etme,

- 2) Okul ve zümre kurullarına katılma,
- 3) Öğrenci velileriyle görüşme yapma,
- 4) Okul-aile birliği/veli toplantılarına katılma,
- 5) Öğrenci hakkında meslektaşlarıyla iş birliği yapma,
- 6) Satın alma ve benzeri komisyonlara katılma,
- 7) Bayrak törenini yönetme,
- 8) Ders dışı etkinlikleri düzenleme,
- 9) İlgili alanına göre kurs ve seminerler düzenleme,
- 10) Okulda nöbet tutma.

3.7.2.12 Kendini Geliştirme

Öğretmen, verdiği kararların ve gerçekleştirdiği etkinliklerin öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer profesyoneller üzerindeki etkisini sürekli değerlendirir. Meslekî bakımdan üst öğrenim de dahil, kendini geliştirmek için gerekli fırsat ve olanakları araştırır, değerlendirir.

Bu bağlamda öğretmen, uygulamalarına yansıtılabileceği çeşitli kendi kendini değerlendirme ve problem çözme stratejilerini sağlayan araştırma ve soruşturma yöntemlerini, onların öğrenci gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkilerini ve karmaşık ilişkilerini anlar. Öğretme ile ilgili başlıca araştırma alanlarını ve mevcut meslekî öğrenme kaynaklarını bilir. Eğitimin tarihi ve felsefî temellerini anlar. Kendini geliştirmek için bütün fırsatları kullanır.

Öğretmen, eleştirel düşünmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi takdir eder. Değerlendirmeyi, öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı “bitmeyen bir süreç” olarak kabul eder. Yardım etmeye ve yardım almaya isteklidir. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini gözeterek araştırmayı, geliştirmeyi ve uygulamaları sürekli olarak iyileştirmeyi alışkanlık haline getirir. Kendisi ve meslektaşları için uygun meslekî çalışmalara katılmayı ve onları desteklemeyi meslekî bir sorumluluk olarak kabul eder.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Meslekî yayınları izleme,
- 2) Bilimsel etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum, konferans vb.) katılma,
- 3) Eğitim-öğretim mevzuatını izleme,
- 4) Deneyimlerini başkaları ile paylaşma,
- 5) Yönetici ve müfettişlerle meslekî gelişim konusunda iş birliği yapma,
- 6) Meslekî kuruluşlara aktif olarak katılma,
- 7) Mesleği dışındaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılma,
- 8) Öğrencilerden kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma,
- 9) Meslektaşlarından, kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma.

3.7.2.13 Okulu Geliştirme

Öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir. Okulun gelişimine katkı sağlama çabası içinde bulunur. Yönetimsel etkinliklerin amaca uygun bir biçimde gerçekleşmesini sağlama yönünde, okul yönetimine destek olur.

Bu çerçevede öğretmen, mesleğinin toplumsal konumunu ve mesleğe ilişkin toplumsal beklentileri bilir. Görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin toplumsal beklentileri bilir. Görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin hukuksal çerçeveyi tanır. Okul süreçlerini, sistemde yer alan iş görenlerin yönetsel konum ve rollerini bilir. Bunlar arasında öğretmenin yeri ve ilişkilerini değerlendirir. Okul yönetiminde, ilgili mevzuata uygun olarak kendisine verilen görevleri yerine getirir.

Öğretmen, okul işleyişine ilişkin görüş ve öneriler geliştirmeye yatkınlık gösterir. Bir yandan, okulun sorunlarına ilgi duyarken, bir yandan da eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde, okul yönetimi ile iş birliği yapmanın bilinci içindedir. Görev, yetki ve sorumluluklarını eksiksiz bir biçimde yerine getirmede duyarlıdır. Bu anlamda, okula karşı taşıdığı meslekî sorumlulukların, salt konu alanına ilişkin sorumluluklarından hiç de az olmadığını bilincindedir.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Okuldaki fiziksel kaynakları verimli kullanma,
- 2) Okul-çevre etkileşimini sağlamda yönetime yardımcı olma,
- 3) Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapma,
- 4) Aday öğretmenlere rehberlik yapma,
- 5) Mezunları izleme çalışmalarına katılma,
- 6) Okulun programları hakkında geri bildirim sağlama,
- 7) Okul büro yönetim hizmetlerine yardımcı olma,
- 8) Okul-işyeri koordinatörlüğü yapma,
- 9) Fon/kaynak yaratma,
- 10) Yönetimle iş birliği yapma,
- 11) Okulun işleyişi ile ilgili görüş ve önerilerde bulunma,
- 12) Okul sistemiyle ilgili sorunların çözümüne katılma.

3.7.2.14 Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve bireysel gelişimini desteklemek için öğrenci velileri, okuldaki meslektaşları ve sivil toplum örgütleri ile ilişkiler kurar, bu ilişkileri geliştirir. Aynı zamanda eğitim sisteminin temel ilkeleri, amaçları, sorunları ve geleceği hakkında duyarlılık gösterir.

Öğretmen, daha geniş bir toplum bağlamında okulu bir örgüt olarak görür. Bu örgütün kendi içindeki işleyişi ile diğer toplumsal örgütler ve kurumlarla ilişkilerini anlar ve çevreyle ilişkilerini bu bağlamda düzenler. Okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik yapısının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkilerini anlar. Öğrencinin ve velinin hakları ile öğretmenin sorumluluklarını ve ilgili yasal mevzuatı bilir ve uygular.

Öğretmen, kişisel özellikleri bakımından eleştiri, öneri ve başka görüşlere açıktır. Öğrenci ve veli haklarına saygılı, ırk, din, cinsiyet, sosyo ekonomik konum, yaş ve politik ilişkileriyle ilgili önyargılardan kaçınan bir tutum benimser. Öğrencinin bireysel gelişimiyle yakından ilgilidir. Bu bağlamda, öğrencinin eğitimi ve gelişimi

konusunda veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmayı önemser. Öğrenci ve velisinin özel hayatına ve bilgilerin gizliliğine saygılıdır.

Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki yeterlilikleri gösterir:

- 1) Okul çevresini tanıma,
- 2) Okulu çevreye tanııtma,
- 3) Meslek kuruluşları ile iş birliği yapma,
- 4) Okul-aile iş birliğine katkıda bulunma,
- 5) Toplumsal gelişmeye önderlik etme.

BÖLÜM IV

Bu bölümde tükenmişlikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1 Tükenmişlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında literatürün epeyce geniş olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle farklı meslek gruplarından daha ziyade öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Farber (1984) tarafından yapılan çalışmada resmi okullarda görevli öğretmenlerin stres ve işe ilişkin hoşnutluk düzeylerine ilişkin 365 öğretmene uyguladığı “Öğretmen tutumları” ölçeği sonucunda tükenmişliğin görülme riskinin 34-44 yaşları arasında fazla olduğu ortaya konulmuştur.

1984’de Malanowski ve Wood tarafından öğretmenlerin tükenmişlik ve kendini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin 211 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında tükenmişliğin üç boyutu olan duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüklüğün kendini gerçekleştirme ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Maraşlı 1999)

Demografik değişkenlerle iş tükenmişliği arasındaki ilişki üzerine bir başka araştırma Maslach ve Jackson tarafından 1985’te yapılmıştır. 845 kişi üzerinde yapılan çalışmada cinsiyetin tükenmişliğin önemli nedenlerinden biri olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre tükenmişliğin evli ve çocuk sahibi olan çalışanlarda daha az görüldüğü saptanmıştır.

Morgan ve Krehble tarafından 1985 yılında yapılan çalışmada, öğretmenlerin psikolojik durumları incelenmiştir. 126 öğretmen üzerinde yapılan bu çalışmada

öğretme yaklaşımlarında insancıl olmayan ve tükenmiş öğretmenlerin anlamlı düzeyde yaşamlarından memnun olmadıkları genel bir rahatsızlık içinde oldukları ve öğrencilerin ihtiyaçlarının görmezden gelinebileceğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Tükenmiş öğretmenler önemli düzeyde yüksek gerilim, anksiyete, öfke düşmanlık ve depresif duygular ifade etmişlerdir.

248 ilköğretim okulu öğretmeni üzerine Jackson, Schwab ve Schuler tarafında 1986 yılında yapılan çalışmada işle ilgili karşılanamayan beklentilerin tükenmişlik ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Duygusal tükenme boyutunun rol çatışması ile ilişkili olduğu, destekleyici bir çevrenin öğretmenin kişisel başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Hughes ve diğerleri (1987), yaptıkları araştırmada kendine güveni daha yüksek, dışa dönük ve duyarlı kişiliğe sahip öğretmenlerin tükenmişliğe karşı daha dayanıklı olduklarını, baskı altında çalışırken kişisel başarıma duygularını koruya bildiklerini buna karşılık duygusal tiplerin yüksek düzeyde tükenmişliğe müsait oldukları bulunmuştur (Izgar, 2001)

Gold, Roth, Wright ve Michael (1991, s. 429), öğretmenin yaşının , cinsiyetinin, evli olup olmasının, aynı okulda çalıştığı sürenin, çalıştığı sınıf düzeyinin, aldığı eğitimin ve çalışma süresinin; Perlman ve Hartman (1982, s. 283) ise öğrencilerle not ve sınavlar nedeni ile çıkan çatışmaların öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili değişkenler olduklarını belirtmişlerdir (Dursun, 2000 s.25).

Wolpin (1991) iş memnuniyeti ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi 245 eğitimci üzerinde yaptığı araştırmada olumsuz iş ortamı özellikleri ve evlilikten memnun olmamanın stresi ve tükenmişliği arttırdığını ortaya çıkarmıştır.

İlk, orta ve lise öğretmenlerindeki tükenmişliğe etki eden kurumsal faktörlerin aşırı iş yükü, sınıf ortamı olduğu Byrne'nin çalışmasında ortaya çıkmıştır (Maraşlı, s. 32)

Öğretmenlerin öğrencilerde görülen bazı davranış bozukluklarına karşı gösterdikleri hoş görü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenlere göre araştıran Corkery (1994) okulun sosyoekonomik durumu ile öğretmenlerin gösterdiği hoşgörü düzeyi ve öğretmenlerin ırkları ile hem tolerans düzeyleri hem de tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Zenci öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında beyazlara göre daha az tükenmişlik yaşadıkları, aynı zamanda yanlış olarak nitelenen davranışlara karşı daha hoşgörülü olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Kijai ve Totten (1995), yaptıkları araştırmada ilkokul öğretmenlerinin %60'ında düşük düzeyde kişisel başarı gözlemlenirken; % 71'inde orta düzeyden yükseğe doğru duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür.

DeRobbio (1995), orta öğretimde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada düşük ücretin ve bürokratik engellerin tükenmişliği arttırdığını ortaya koymuştur.

Kantas ve Eleni (1997), “Yunanlı öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği” adını taşıyan araştırmalarda, 220 öğretmen üzerinde Maslach Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenilirliğini test etmişler, Maslach ve Jackson tarafından bulunan sonuçlara benzer sonuçlar bulmuşlardır. Araştırma sonucunda envanterin yapısının araştırmanın yapıldığı ülkenin kültüründen etkilenmediği görülmüştür. Yunanlı öğretmenlerin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında diğer ülkelerdeki meslektaşlarından daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Izgar, 2001 s. 54).

4.2 Tükenmişlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tükenmişlik üzerine ülkemizde Ergin (1992, s. 143), Maslach Tükenmişlik Envanterini Türkçe'ye uyarlamış; ”Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması” adındaki çalışması sonucunda duygusal tükenme alt boyutunda, kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Çam (1992 s.155), “Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması” isimli çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır: Hemşirelerin yaşları ve hizmet süreleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçek puanları arasında ters yönlü, kişisel başarı alt ölçek puanları arasında doğru yönlü bir ilişki bulunmuştur (Izgar, 2001 s. 60).

Ensari ve Tuzcuoğlu (1995), “Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü” adını taşıyan araştırmalarında yöneticilerde yılgınlığın öğretim personeline göre daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Torun (1995), Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek Üzerine Bir İnceleme adlı araştırmasında Tükenmişliğin aile yapısı ve sosyal desteklerle, aile yapısı ve sosyal desteğin de birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Girgin, (1995), “İlkokul Öğretmenlerinin Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi” isimli araştırmasında , erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma alt ölçek puanları kadınlardan yüksek bulunmuş ve yaş ilerledikçe tükenmişliğin azaldığı, ayrıca alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki başarı puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), “Özürü çocuklarla Çalışan Öğretmelerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçek puanları, özel eğitim öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Ayrıca kıdemi fazla olan öğretmenlerin kişisel başarı puanları daha genç öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyinin tükenmişlik üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmüştür.

Baysal (1995, s. 167), lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörleri incelemiştir. Lise ve dengi okullarda görev yapan oranlı küme yöntemi ile seçilen 551 öğretmen üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri Ed. Formu, öğretmenlerin iş arkadaşlarına uygulanan MTE Ed formunun üçüncü şahsa göre düzenlenmiş formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin MTE Ed-Formu'ndan aldıkları tükenmişlik puanları aritmetik ortalamaları farkının, her üç alt ölçek anlamlım düzeyde bulunduğu değişkenler, mesleğin gereklerini yerine getirmede verimlilik, geleceğe ilişkin düşünceler, meslektaş desteği ve aile desteği değişkenleridir (Dursun'dan)

Tümkiye (1997) tarafından yapılan İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Kullandıkları Başa Çıkma Davranışları adındaki araştırmasında öğretmen tükenmişliği ile öğrenim derecesi , çalışılan okul, hizmet süresi ve sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tümkiye (1998) “Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri” adını taşıyan araştırmasında Akademik unvana göre tükenmişlik düzeyinin araştırma görevlilerinde daha yüksek görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Özer (1998) tarafından yapılan “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında kadın rehber öğretmenlerde erkek rehber öğretmenlere göre duygusal tükenmişliğin fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Duygusal Tükenmişliğin bekar rehber öğretmenlerde evli rehber öğretmenlere göre fazla olduğu belirlenmiştir.

Murat (2000) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında sınıf öğretmenleri arasında duyarsızlaşma düzeyleri mezun olunan okul, müfettiş ve okul yöneticilerinden takdir görme durumu, mesleki yeterliklerini algılama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Dursun (2000) tarafından yapılan araştırmada, “İşe Bağlı stresle Başa Çıkma” odaklı tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi değişkenleri

arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular şunlardır: “İşe Bağlı stresle Başa Çıkma” açısından tükenmişlik yaşama artmıştır. “İş Doyumu” odaklı tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular; tek başına tükenmişliği yordayan bir değişken olarak öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça “İş Doyumu” açısından tükenmişliğin arttığı gözlenmiştir. “İş Doyumu’ndaki tükenmişliği yordayan bir diğer değişken olarak hizmet süresi azaldıkça tükenmişliğin arttığı bulunmuştur.

Izgar (2001 s. 145-146) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, Nedenleri Sonuçları ve Başa Çıkma Yolları” adını taşıyan araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir: Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak kişisel başarı alt boyutunda, okul yöneticilerinin cinsiyet ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kadın yöneticiler erkek meslektaşlarına göre bu alt boyutta daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşları ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur.. araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 21-30 yaş grubunda bulunanların duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri diğer yaş gruplarına göre anlamlı ölçüde yüksektir. Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre bekar ve boşanmış olan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri evli olanların tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır.

Özyurt (2003, s.36-38) tarafından yapılan “İstanbul Hekimlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri” adını taşıyan araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir: Cinsiyete göre puan ortalamaları karşılaştırıldığında, duygusal tükenme, kişisel başarı noksanlığı ve iş doyumu puanları açısından istatistiksel olarak önemli bir fark yokken, duyarsızlaşma açısından istatistiksel olarak önemli bir fark vardır. Erkek hekimlerin duyarsızlaşma puanları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Medeni duruma göre puan ortalamaları karşılaştırıldığında duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı noksanlığı ve iş doyumu puanları açısından gruplar arasındaki istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM V

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemeyle, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

5. YÖNTEM

5.1 Araştırmanın modeli

Bu araştırma, İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmadır.

Bu bölümde araştırma için belirlenen evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel analizler üzerinde durulmuştur.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini araştırmak olduğu için, araştırma yöntemi olarak betimsel yöntem seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel özellikleri ile ilgili sorular bulunmaktadır.

İkinci bölüm Maslach Tükenmişlik Envanterinden oluşmaktadır. Bireylerin işleri gereği duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, karşılaştıkları insanla karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı ve yeterlik duygularının azalması şeklinde ortaya çıkan tükenmişlik (burnout) daha çok “insan- işi” yapılan mesleklerde görülen bir olgudur (Izgar, 2001). Tükenmişliğin ölçülmesinde en yaygın kullanılan ölçek Maslach Burnout Inventory'dir (Ergin, 1992). Bu nedenle Maslach Tükenmişlik Envanteri seçilmiştir.

5.2 Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İli, merkez ilçelerinden Bahçelievler ilköğretim okullarında 2005–2006 eğitim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın evrenini oluşturan 1105 sınıf öğretmeninden 267 tanesine ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında $z \cdot SH = e$ formülü kullanılmıştır (Karasar, 1995 :120). Burada z, güven düzeyini; SH, standart hatayı; e ise sapma değerini göstermektedir. Bu formülde $z = \%95 (1.96)$, e ise $\% 10 (0.1)$ olarak alınmıştır.

5.3 Uygulama

Anket formları araştırmacı tarafından sınıf öğretmenleri ile bizzat görüşülerek dağıtılmıştır. Anketlerin 267 (% 66) tanesi geri dönmüştür. Bu oran araştırmacı tarafından yeterli bulunmuştur.

5.4 Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri ile ilgili veriler bazı değişkenler dikkate alınarak gruplanmış, gruplar arasın daki farkların test edilmesinde önemlilik testi (Student-t), z testi ve varyans analizi kullanılmış ve manidarlık 0,05 alınmıştır.

5.5 Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler iki ayrı araçla toplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Bilgi Formu

Bilgi toplama araçları tek form haline getirilerek birlikte uygulanmıştır.

5.5.1 Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada tükenmişliğin ölçülmesi için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tükenmişliği üç alt boyutta değerlendirmektedir.. Bunlardan birincisi, 9 maddeden oluşan duygusal tükenme alt ölçeğidir. İkincisi 5 maddeden oluşan duyarsızlaşma alt ölçeği, üçüncüsü ise 8 maddeden oluşan kişisel başarı alt ölçeğidir. Ölçekte yer alan her madde 0= hiçbir zaman ve 6= her zaman olmak üzere 7’li dereceleme ile cevaplandırılmaktadır.

Duygusal tükenme alt ölçeği, kişinin mesleği yada işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.

Duyarsızlaşma alt ölçeği, kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun bir biçimde davranmalarını tanımlar.

Kişisel başarı alt ölçeği, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar (Çam, 1991, s.83)

Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye çevrilen envanterin 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb.) bir grupta ön denemesi yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda envantere bazı değişiklikler yapılmıştır. Özgün formu “hiçbir zaman – yılda birkaç kere- ayda bir- ayda birkaç kere- haftada bir- haftada birkaç kere- her gün” şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması ise “hiçbir zaman – çok nadir – bazen- çoğu zaman- her zaman “ şeklinde 5 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Sınıf Öğretmenleri ile ilgili yapılan bu çalışmada 5 seçenekli form kullanılmıştır.

5.5.2 Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır

Güvenirlilik iki yöntemle incelenmiştir. Bunlardan birincisi, ölçeğin iç tutarlılığın hesaplanmasıdır. Toplam 552 doktor ve hemşireden oluşan denek gruptan elde edilen verilerin söz konusu üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları şu şekildedir: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .65, Kişisel Başarı .72. Ölçeğin güvenirliliği bir de test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Bunu için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik kat sayıları şu şekildedir: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .72, Kişisel Başarı .67.(Izgar 2001 s. 86)

5.5.3 Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği

Maslach Tükenmişlik Envanteri ölçeğinin yapı geçerliliği faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Bu amaçla yapılan faktör analizi önce 5 doğal faktör ortaya koymuşsa da bunların üç faktörde yığıldığı görülmüştür. Bu nedenle gerek Maslach ve Jackson'un (1981 ve 1986) önerdiği, gerekse diğer araştırmacıların uyguladığı gibi, varimax rotation yapılarak yeniden değerlendirilmiştir. Sonuçta üç temel faktör ortaya çıkmıştır (Izgar 2001 s. 86). Faktörler şu maddelerden oluşmaktadır.

5.5.3.1 Faktör1- Duygusal Tükenme

1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.
2. İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.
8. Yaptığım işte yıldığımı hissediyorum.
13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.
16. Doğrudan insanlarla çalışmak beni çok yıpratıyor.
20. Kendimi çaresiz hissediyorum

5.5.3.2 Faktör2- Kişisel Başarı

4. Öğrencilerimin neler hissettiğini kolayca anlayabilirim.

7. Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum
17. Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca oluşturabilirim.
18. Öğrencilerime yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissederim.
19. Bu meslekte bir çok değerli işler başardım

5.5.3.3 Faktör 3 – Duyarsızlaşma

5. Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.
10. Bu mesleğe girdiğimden beri insanlara karşı sertleştim.
11. Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum
15. Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.
22. Öğrencilerimin bazı sorunlarında dolaylı beni suçladıklarını hissediyorum

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları başka araştırmacılar tarafından test edilmiştir. Örneğin Çam (1992, s.86) hemşireler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında geçerliği birlikte geçerlik tekniği ile incelemiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan hemşirelerin kendilerinin MTE maddelerine verdikleri cevaplarla, aynı hemşirelerle birlikte çalışan iş arkadaşlarının, denek hemşireleri değerlendirerek, MTE maddelerine verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sonuçta her iki grubun MTE'nin her üç alt ölçek puanları karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Izgar (2001, s. 88) tarafından yapılan geçerlilik – güvenilirlik çalışmaları daha önce yapılan sınama sonuçlarına uyumlu olarak, yüksek bir güven düzeyine sahip olduğu sonucunu göstermiştir.

Bu araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanterlerinin geçerlik- güvenirlik çalışması asıl debemedenden once 30 kişilik bir grup üzerinde n deneme gerçekleştirilmiş ve analizler yapılmıştır.

Ölçeğin iki eşdeğer yarısı arasındaki korelasyon katsayısı 0,784 olarak hesaplanmıştır. Spearman – Brown Prophecy tekniği ile ölçeğin tümü için bu kat ayı 0,878 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin, daha önceki sınaama sonuçlarına uyumlu olarak , yüksek bir güven olduğunu göstermektedir.

Ayrıca ölçekte yer alan her bir maddenin, kendisi dışında kalan diğer maddelerin toplamı ile ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla “item- total” analizi yapılmıştır. Buradaki amaç, her maddenin ölçeğin tümünün ölçtüğü niteliği ölçüp ölçmediğini ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve Tükenmişlik sendromunun ölçmede kullanılabileceği kanaatine varılmıştır.

5.5.4 Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması

Maslach Tükenmişlik Envanterinde puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve farklı boyutları olduğu için tek bir puanla ifade edilemez. Her üç alt ölçeğin sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi gerekir (Maslach ve Jackson, 1981).

Maslach Tükenmişlik envanterini oluşturan Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı alt ölçeklerini oluşturan soru maddelerine verilen 0- 4 arasında değişen rakamlarla verilen cevaplar, her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin ilgili alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanmıştır. Duygusan tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puan, kişisel başarı alt leğinden alınan düşük puan tükenmişliği göstermektedir.

Alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğini oluşturan maddeler: hiçbir zaman = 0, Çok nadir = 1, Bazen = 2, Çoğu zaman = 3, Her zaman = 4 şeklinde puanlanarak; Kişisel başarı ölçeğini oluşturan maddeler ise tersine hiçbir zaman = 4 Çok nadir = 3, Bazen = 2, Çoğu zaman = 1, Her zaman = 0 şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları ve toplam puan elde edilmiştir.

Tükenmişliğin yüksekliği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde yüksek puanı, kişisel başarı alt ölçeğinde ise düşük puanı yansıtır.

Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekte de orta düzeyi yansıtır.. Tükenmişliğin düşük düzeyi duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde düşük, kişisel başarı alt ölçeğinde ise yüksek puanı yansıtır.

Tükenmişliğin bu üç yönü arasındaki ilişki ile ilgili olarak, her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirilir ve tek bir toplam puanla birleştirilmez. Sonuç olarak, her birey için üç ayrı puan hesaplanır (Çam, 1991, s. 85)

Bunu yanında Cordes, Wolpin ve arkadaşları tükenmişlik boyutlarını oluşturan maddelerden elde edilecek puanların toplanarak bir tek tükenmişlik puanı elde edilebileceğini savunmaktadırlar (Izgar, 2001 s. 90)

“Ölçeğin puanlanmasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde , kişisel başarı alt ölçeklerindeki maddeler ise ters puanlanarak (her gün = 0, hiç bir zaman = 6) toplam puan elde edilmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin düşük, orta, yüksek düzeylerde yaşanan duygu düzeyine bağlı olarak, sürekli bir değişken olarak kavramlaştığı görülmektedir. Tükenmişlik var olan yada var olmayan diye ikiye ayrılan bir değişken olarak görülmemiştir (Izgar , 2001, s. 90)

5.5.5 Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu

Puanlar yorumlanırken şu ölçütlere bakılır.

Tükenmişlik Düzeyleri			
	Yüksek	Normal	Düşük
Duygusal Tükenme	27 ve üzeri	17-26	0-16
Duyarsızlaşma	13 ve üzeri	7-12	0-6
Kişisel Başarı	0-31	32-38	39 ve üzeri

Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puanlar, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan düşük puanlar tükenmeyi ifade eder.

5.6 Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek araştırmacı tarafından, sınıf öğretmenlerinin tükenme durumlarını ve tükenmişliğin nedenlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan bilgi formudur. Bilgi formu araştırma grubuna giren sınıf öğretmenlerinin; yaş , cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları eğitim kurumu, kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre durumlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiş, toplam 6 maddeden oluşan bir bilgi formudur.

BÖLÜM VI

6. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olarak anket yoluyla elde edilen araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanıtıcı bilgilere ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile elde edilen verilere, bu verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

6.1 Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişlik düzeylerinin belirlenmiş olan 6 değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile, farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu student t ve z testi ile incelenmiş, sonuçlar çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 1.
Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmiş Düzeylerine İlişkin Bulgular

	N	\bar{x}	ss	Düzye
Duygusal Tükenme	267	11,79	6,14	Düşük
Duyarsızlaşma	267	8,51	4,11	Normal
Kişisel Başarı	267	6,94	3,00	Yüksek

Çizelge 1’de sınıf öğretmenlerin tükenmiş düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalaması 11,79, standart 6,14’dür. Bu sonuca göre öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri 0–16 arasında olduğu için düşük seviyededir.

Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin ortalaması 8,52, standart 4,11’dir. Bu sonuca göre öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyleri 7–12 arasında olduğu için normal seviyededir.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin ortalaması 8,94, standart 3,00'dir. Bu sonuca göre öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyleri 0–31 arasında olduğu için yüksek seviyededir.

Çizelge 2.
6.2 Sınıf Öğretmenlerinin
Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi
Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal	Erkek	117	12.87	5.70	-2.729	264	.007*
Tükenmişlik	Kadın	149	14.95	6.55			

p<.05*

Çizelge 2'de sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı (p<.05) bir fark saptanmıştır. Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir

Çizelge 3.
6.3 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Erkek	117	3.94	2.93	-.811	264	.418
	Kız	149	4.25	3.15			

Çizelge 3'de sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı (p>.05) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 4.
6.4 Kişisel Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Erkek	117	6,85	2,77	-,356	264	,722
	Kız	149	6,98	3,15			

Çizelge 4’de sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 5.

6.5 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Duygusal Tükenmişlik	21–30	86	15.74	6.12
	31–40	99	14.54	6.19
	41–40	55	12.43	6.36
	51 ve üzeri	27	10.37	4.73
	Toplam	267	14.07	6.28

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	779.761	3	259.920	7.035	.000*
	Gruplar içi	9716.741	263	36.94		
	Toplam	10496.502	266			

$P<.01^*$

Çizelge 5’de sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman 21–30 yaşındaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzerinde ki öğretmenler arasında olduğu ve 21–30 yaşındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.

6.6 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Duyarsızlaşma	21-30	86	5.10	3.30
	31-40	99	4.38	3.08
	41-50	55	2.96	2.47
	51 ve üzeri	27	2.55	1.71
	Toplam	267	4.13	3.06

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Gruplararası	229.806	3	76.602	8.875	.000*
	Gruplariçi	2270.066	263	8.631		

P<.01*

Çizelge 6’da sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman 21–30 yaşındaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzerinde ki öğretmenler arasında olduğu ve 21–30 yaşındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 7.**6.7 Kişisel Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Kişisel Başarı	21-30	86	7,7093	3,43294
	31-40	100	7,1800	2,91073
	41-50	53	5,7736	2,23298
	51 ve üzeri	27	5,7778	2,00640
	5,00	1	12,0000	.
Toplam		267	6,9476	3,00079

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Gruplararası	190,824	4	47,706	5,670	,000*
	Gruplariçi	2204,442	262	8,414		
	Toplam	2395,266	266			

P<.01*

Çizelge 7’de sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman 21–30 yaşındaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzerinde ki öğretmenler arasında

olduğu ve 21–30 yaşındaki öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Çizelge 8.
6.8 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Duygusal tükenmişlik	5 yıl ve daha az	55	16.23	6.20
	6-11	96	14.58	6.18
	11-15	34	15.17	6.34
	16-20	23	13.30	5.91
	21 yıl ve üstü	59	10.89	5.48
Toplam		267	14.07	6.28

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenmişlik	Gruplararası	932.041	4	233.010	6.383	.000*
	Gruplariçi	9564.461	262	36.506		
	Toplam	10496.502	266			

P<.01*

Çizelge 8’de sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenler ve 5 yıl ve daha az öğretmenler arasında ve 5 yıl ve daha az kıdemleri olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 9.
6.9 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Duyarsızlaşma	5 yıl ve daha az	55	5.54	3.29
	6-11	96	4.67	3.15
	11-15	34	3.85	2.69
	16-20	23	2.95	2.68
	21 yıl ve üstü	59	2.66	2.20
Toplam		267	4.13	3.06

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Gruplararası	286.805	4	71.701	8.489	.000*
	Gruplariçi	2213.068	262	8.447		
	Toplam	2499.873	266			

P<.01*

Çizelge 9’da sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı (p<.01) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenler ve 5 yıl ve daha az öğretmenler arasında ve 5 yıl ve daha az kıdemleri olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 10.**6.10 Kişisel Başarı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Kişisel Başarı	5 yıl ve daha az	55	8,07	3,34
	6-11	96	7,39	3,11
	11-15	34	6,67	2,76
	16-20	23	6,08	2,37
	21 yıl ve üstü	59	5,66	2,22
	Toplam	267	6,94	3,00

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Gruplararası	206,111	4	51,528	6,167	,000
	Gruplariçi	2189,155	262	8,356		
	Toplam	2395,266	266			

P<.01*

Çizelge 10’da sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerinin kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı (p<.01) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenler ve 5 yıl ve daha az öğretmenler

arasında ve 5 yıl ve daha az kıdemleri olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 11.
6.11 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Duygusal Tükenmişlik	Yük.Öğ.Okulu	12	12.66	5.05
	Ön Lisans	55	12.67	5.85
	Lisans	190	14.39	6.35
	Yüksek Lisans	10	17.40	7.33
Toplam		267	14.07	6.28

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tük.	Gruplararası	261.931	3	87.310	2.244	.084
	Gruplariçi	10234.57	263	38.915		
	Toplam	10496.50	266			

Çizelge 11’de sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik düzeylerinin Mezuniyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin Mezuniyeti durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 12.
6.12 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Duyarsızlaşma	Yük.Öğ.Okulu	12	3.75	2.59
	Ön Lisans	55	3.08	2.41
	Lisans	190	4.48	3.17
	Yüksek Lisans	10	4.20	3.48
Toplam		267	4.13	3.06

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Gruplararası	93.588	3	31.1916	3.410	.018*
	Gruplariçi	2406.284	263	9.149		
	Toplam	2499.873	266			

P<.05*

Çizelge 12’da sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu arasında ve lisans mezunu öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 13.

6.13 Kişisel Başarı Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Kişisel Başarı	Yük.Öğ.Okulu	12	6,8333	2,44330
	Ön Lisans	55	5,9455	2,36814
	Lisans	190	7,2526	3,14876
	Yüksek Lisans	10	6,8000	2,97396
Toplam		267	6,9476	3,00079

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Gruplararası	73,289	3	24,430	2,767	,042
	Gruplariçi	2321,977	263	8,829		
	Toplam	2395,266	266			

$P < .05^*$

Çizelge 13’e sınıf öğretmenlerinin Kişisel Başarı düzeylerinin Mezuniyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Kişisel Başarı düzeylerinin öğretmenlerinin Mezuniyeti durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p > .05$) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 14.

6.14 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Duygusal Tükenm.	Bekar	82	15.06	6.82
	Evli	175	13.33	5.85
	Ayrı	8	20.00	6.54
Toplam		265	14.07	6.30

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tüken	Gruplararası	455.834	2	227.917	5.948	.087
	Gruplarıçi	10039.804	262	38.320		
	Toplam	10495.638	264			

Çizelge 14'te sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 15.
6.15 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Duyarsızlaşma	Bekar	82	4.64	3.15
	Evli	175	3.84	2.95
	Ayrı	8	5.62	3.77
Toplam		265	4.14	3.06

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Gruplararası	54.412	2	27.206	2.945	.059
	Gruplarıçi	2420.139	262	9.237		
	Toplam	2474.551	264			

$P<.05^*$

Çizelge 15'te sınıf öğretmenlerinin Duyarsızlaşma düzeylerinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 16.
6.16 Kişisel Başarı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anova Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Kişisel Başarı	Bekar	82	7,3537	3,15592
	Evli	175	6,7143	2,84839
	Ayrı	8	8,1250	3,94380
Toplam		265	6,9547	2,99080

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Gruplararası	34,123	2	17,062	1,921	,149
	Gruplarıçi	2327,333	262	8,883		
	Toplam	2361,457	264			

Çizelge 16’da sınıf öğretmenlerinin Kişisel Başarı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Kişisel Başarı düzeylerinin öğretmenlerinin medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p > .05$) bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 17.**6.17 Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları**

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Duygusal Tük.	30-40 arası	40	9.37	5.38
	41-50 arası	144	12.96	5.61
	51-60 arası	53	16.43	4.72
	60’tan fazla	30	21.50	4.85
Toplam		267	14.07	6.28

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duygusal Tük.	Gruplararası	3009.782	3	1003.261	35.243	.000*
	Gruplarıçi	7486.720	263	28.467		
	Toplam	10496.502	266			

$P < .01^*$

Çizelge 17’de sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin Öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman farkın 30–40 öğrenciye sahip öğretmenler ile 60’tan fazla öğrencisi olan öğretmenler arasında ve 60’tan fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 18.

6.18 Duyarsızlaşma Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova

Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Duyarsızlaşma	30-40 arası	40	2.80	2.87
	41-50 arası	144	3.93	2.95
	51-60 arası	53	4.67	3.00
	60'tan fazla	30	5.93	3.06
Toplam		267	4.13	3.10

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyarsızlaşma	Gruplararası	189.621	3	63.207	7.196	.000*
	Gruplarıçi	2310.251	263	8.784		
	Toplam	2499.873	266			

P<.01*

Çizelge 18'de sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin Öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğrencilerin sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman farkın 30–40 öğrenciye sahip öğretmenler ile 60'tan fazla öğrencisi olan öğretmenler arasında ve 60'tan fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 19.

6.19 Kişisel Başarı Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova

Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Kişisel Başarı	30-40 arası	40	5,7250	2,86435
	41-50 arası	144	6,8333	2,87745
	51-60 arası	53	7,3962	3,04669
	60'tan fazla	30	8,3333	3,09987
Toplam		267	6,9476	3,00079

Anavo Tablosu

<i>Alt Boyut</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Başarı	Gruplararası	129,945	3	43,315	5,029	,002
	Gruplarıçi	2265,321	263	8,613		
	Toplam	2395,266	266			

P<.01*

Çizelge 19’da sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin Öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırma sonuçları görülmektedir Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğrencilerin sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) bir fark saptanmıştır. Hangi gruplar arasında fark olduğuna Scheff testi ile bakıldığı zaman farkın 30–40 öğrenciye sahip öğretmenler ile 60’tan fazla öğrencisi olan öğretmenler arasında ve 60’tan fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM VII

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada Bahçelievler İlçesindeki İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum hizmet süresi, mezun oldukları okul gibi değişkenlere göre tükenmişlik düzeyleri araştırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalaması düşük, duyarsızlaş düzeylerinin ortalaması normal, kişisel başarı düzeylerinin ortalaması yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyeti arasında bir fark saptanmış olup kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Maslach ve Jackson (1981) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada kadınların duygusal tükenme puanlarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu bulunmuştur. Beer ve Beer (1992) tarafından yapılan çalışmada özel okullarda çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanları arasında önemli bir fark çıkmıştır. İlkokul öğretmenleri üzerine yapılan diğer bir çalışmada (Murat, 2000) cinsiyet açısından tükenmişliğin üç boyutunda farklı bir gelişme izlediği gözlenmiştir. Baysal'ın araştırmasında kadınların duygusal tükenmişlik puanlarının erkeklere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Baysal, 1995, s.119). Ergin'in araştırmasında kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme hissettiği sonucuna ulaşılmıştır (Ergin, 1992, s.147). Bunlara ek olarak Dursun (2000) tarafından yapılan bir diğer çalışmada cinsiyetin tükenmişliği, tek başına yordadığı ve bayan öğretmenlerin tükenmişliği daha yoğun olarak yaşadıkları yönündeki bulgular bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biri Maraşlı (1999).tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tükenmişlik puanları üzerinde anlamlı bir etkileşim etkisi olmadığı görülmüştür. Yerlikaya (2000) tarafından yapılan diğer bir çalışmada yine

cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistik analiz sonuçları, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinde duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişliğin yaşanması açısından aralarında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadınlarda duygusal tükenmişliğin daha çok görülmesi onların kişisel yapı olarak daha duygusal olmaları, güçlükler ve engellemeler karşısında olumsuz duyguları daha yoğun yaşıyor olmalarına; insana ve insan ilişkilerine daha fazla önem vermelerine bağlanabilir.

Öğretmenlik mesleği Türkiye’de çalışma koşulları bağlamında sorunların yaşandığı bir meslek alanı olmasının yanında kadınlara özgü sorunlar eklendiğinde, kadınların daha çok tükenmişlik yaşamalarının doğal olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyeti arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Yerlikaya (2000) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada kadın ve erkeklerde duyarsızlaşma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada Ergin, (1992) cinsiyet açısından duyarsızlaşma boyutunda fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna benzer bir biçimde Maslach ve Jackson’un (1985) yaptığı çalışmada demografik değişkenlerle iş tükenmişliği arasında ilişki çalışılmış ve cinsiyetin tükenmişliğin önemli nedenlerinden biri olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak Maraşlı (1999) tarafından yapılan bir diğer çalışmada cinsiyetin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki temel etkilerinin anlamlı olmadığı yönündeki bulgular bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biri Girgin (1995).tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada erkek öğretmenlerinin duyarsızlaşma puanları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışma sonucunda ise araştırma bulgularının tersine, kadınları tükenmişliğin boyutlarından biri olan duyarsızlaşma puanlarının erkeklerinkine oranla daha yüksek olduğu bulunmuş, kadınların erkeklere nazaran daha çok depresyon, baş ağrısı ve çatışma yaşadıkları gözlenmiştir (Greenglass ve Burke , 1988).

Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyeti arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Dolunay tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır bu araştırma sonucunda cinsiyete göre kişisel başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (2001 s.81). Sucuoğlu ve Kuloğlunun araştırmalarında da kişisel başarı boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996, s.55). Sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biri Ergin'in araştırmasında, Kişisel başarı boyutu açısından erkeklerin başarı duygusunun kadınlardan daha fazla olduğu bulunmuştur (Ergin, 1992, s.: 147). Araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biride Izgar (2001) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada, kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarına göre daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında bir fark saptanmış olup 21–30 yaşındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Farber (1994) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada resmi okullarda çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin görülme riskinin en fazla olduğu yaşların 34 – 44 arası olduğu gözlenmiştir. Maraşlı tarafında yapılan araştırmada (1999, s : 89) yaşları 30 – 39 arasında olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin 40 ve üstü yaşlarda olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan araştırma sonucunda 21–30 yaşındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksektir olduğu gözlenmiştir. Yine araştırma sonucunu destekler nitelikte bir araştırma (Ergin, 1996) tarafından sağlık personeli üzerine yapılmıştır. Araştırmada yaş değişkeninin tükenmişlik düzeyi ile ters yönlü bir ilişki gösterdiği, tükenmişlik boyutları tek tek ele alındığında duygusal tükenmenin yaş arttıkça azalmakta olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada yaş arttıkça tükenmişliğin daha az ortaya çıktığı gözlenmiştir (Murat, 2000). Baysal'ın

araştırmasında yaş arttıkça duygusal tükenmenin azaldığı saptanmıştır (1995, s: 120). Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Gençlerde tükenmişliğin daha fazla görülmesinin sebebi, gençlerin işle ilgili sorunlarla başa çıkmak için bazı özellikleri henüz kazanmamış olmaları ya da mesleğe bağlanmanın henüz olgunlaşmaması ile açıklanmaktadır (Ergin, 1996 s. 32). Genç yaştaki bireylerin henüz işleriyle ilgili olarak tecrübesizlikleri , sorunlarla başa çıkmadaki yeterlilikleri onların tükenmişlik belirtilerini daha kolay ve yoğun olarak yaşadıklarını ancak yaş artışı ile birlikte mesleki deneyim ve olgunluğun da arttığı bundan dolayı tükenmişlik belirtilerini daha az yaşadıkları düşünülmektedir..

Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında bir fark saptanmış olup 21–30 yaşındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Dolunay (2001, s. 82) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada yaş arttıkça duyarsızlaşmanın azaldığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer bulguların elde edildiği araştırmalardan biride Izgar (2001s. 145) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada araştırmaya katılan okul yöneticilerinden 21- 30 yaş grubunda bulunanların duyarsızlaşma düzeyleri diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baysal'ın araştırmasında yaş arttıkça duyarsızlaşmanın azaldığı saptanmıştır(1995, s: 120). Bu bulgu konuyla ilgili önceki çalışmalarla örtüşmektedir. (Girgin, 1995, s.76; Ergin, 1996, s.: 32)

Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında bir fark saptanmış olup 21–30 yaşındaki öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha düşüktür. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Dolunay (2001, s. 82) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada kişisel başarı duygusunun yaşla birlikte arttığı saptanmıştır. Bu bulgu konuyla ilgili önceki çalışmalarla örtüşmektedir. (Girgin, 1995, s.76; Ergin, 1996, s.: 32; Arslan ve arkadaşları, 1997, s.: 27; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996, s.: 52) Araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği

araştırmalardan biri Arslan ve arkadaşları, Sayıl ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalarda yaşa göre kişisel başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Arslan ve rak., 1996, s.51; Sayıl ve ark., 1997, s. : 76)

Sınıf retmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin retmenlerinin kıdemleri arasında bir fark saptanmış olup kıdemleri 5 yıl ve daha az olan retmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri 21 yıl ve üzeri kıdemleri olan retmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf retmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin retmenlerinin kıdemleri arasında bir fark saptanmış olup kıdemleri 5 yıl ve daha az olan retmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri 21 yıl ve üzeri kıdemleri olan retmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf retmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin retmenlerinin kıdemleri arasında bir fark saptanmış olup kıdemleri 5 yıl ve daha az olan retmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri 21 yıl ve üzeri kıdemleri olan retmenlere göre daha yüksektir. Bu konudaki alan yazın incelendiğinde mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında bir ilişki olduğu yönünde sonuçlara rastlanmıştır. Tümkaya (1999) tarafından yapılan bir araştırmada retmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde sınıf retmenlerinde tükenmişliğin gelişiminin incelendiği bir çalışma sonucunda elde edilen bilgilere göre, duygusal, kişisel başarı ve duyarsızlaşma biçiminde görülen tükenmişliğin 4. yıldan itibaren ortaya çıkmaya başladığı, buna karşın 8. yılda bunlarda bir düşme olduğu gözlenmiştir (Murat, 2000). Ergin'in çalışmasında toplam hizmet süresi arttıkça, duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın azaldığı bulunmuştur (Ergin, 1996, s. 32). Girgin'in araştırmasında, toplam hizmet süresi ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortamları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Girgin, 1995, s. 77). Demir (1995) tarafından yapılan bir diğer araştırmada hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri incelenmiş ve 14 yıl ve daha fazla çalışmış olan hemşirelerin daha az tükenmişlik yaşadıkları gözlenmiştir. Hemşireler zerinde Gündüz (2000) tarafından yapılan çalışmada ise hizmet süresi ne kadar olursa olsuntkenmişlik

riskinin hep var olduğu ortaya çıkmıştır. Dursun (2000) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, öğretmenlerde tükenmişlik ile hizmet süresi arasında ilişki incelenmiş, hizmet süresi arttıkça tükenmişliğin daha fazla yaşandığı gözlenmiştir. Izgar tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin meseki kıdemleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kişisel başarı alt boyutunda anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Öncelikle meslek kıdemi 0 – 5 yıl arasında olan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri diğer gruplara göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Onları 6- 10 yıl hizmeti olan okul yöneticileri izlemiştir (Izgar, 2001 s .146).

Sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerinin Mezuniyet durumları arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca (Izgar, 2001 s .146) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin mezuniyet durumları arasında bir fark saptanmış olup lisans mezunu öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin artması bu kişilerin öğrenciden ve meslekten beklentilerinin diğer öğretmenlerden daha fazla olması ve bu beklentilerinin yeterince gerçekleşmemesi ile açıklanabilir. Dursun'un çalışmasında iş doyumu açısından eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin artmasının meslekte yükselme şansının olmaması, mesleğin öğretmenin benlik saygısını ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerine yanıt vermemesine bağlamıştır ((Dursun 2000, s. 43)

Sınıf öğretmenlerinin Kişisel Başarı düzeylerinin öğretmenlerinin Mezuniyeti durumları arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarının tersi bir sonuca (Izgar, 2001 s .146) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında Kişisel Başarı alt boyutunda anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu okul yöneticileri kişisel başarı boyutunda diğer gruplara göre çok yüksek tükenmişlik yaşarken, onları fakülte mezunu ve yüksek öğretmen okulu mezunu okul yöneticileri izlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı düzeylerinin öğretmenlerinin medeni durumları arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç literatür ile uyumludur (Baysal 1995 s. 121 , Girgin, 1995, s. 77; Akçamete ve ark, 1998, s. 11; Haran ve ark, 1998, s : 83; Yerlikaya, 2000 s. 73)). Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca Dolunay (2001,s.62) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada medeni duruma göre öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu konuyla ilgili önceki çalışmalarla örtüşmektedir Konu ile ilgili yazın incelendiğinde araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biri (Izgar, 2001 s .145) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada bekar ve boşanmış okul yöneticilerinin evli olan yöneticilere göre daha çok tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biride Maraşlı (1999, s .90) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe evli olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Ergin'in doktor ve hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada medeni duruma göre hemşirelerde duyarsızlaşma, doktorlarda ise duygusal tükenme , bekarlarda evlilerden daha fazladır (Ergin, 1992, s .147)

Girgin' (1995) göre medeni durum tükenmişliğin kişisel nedenleri arasındadır. Tükenmişliğin yaşanmasında ve azaltılmasında sosyal destek faktörlerinin oldukça önem taşıdığı düşünüldüğünde değişik sonuçların elde edilmesi anlaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğrencilerin sayısı arasında bir fark saptanmış olup 60'tan fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri 30–40 öğrenciye sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin öğrencilerin sayısı arasında bir fark saptanmış olup 60'tan fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri 30–40 öğrenciye sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğrencilerin sayısı arasında bir fark saptanmış olup 60'tan fazla öğrenciye sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri 30–40 öğrenciye sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazın taraması sırasında araştırma sonuçlarına benzer bir sonuca (Izgar, 2001 s .146) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin yönettiği öğretmen sayısı ile kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen sayısı 25 – 50 arasında olan okul yöneticilerinin kişisel başarı anlamındaki tükenmişlik düzeyleri diğer grupların tükenmişlik düzeylerinden anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Öğretmen sayısının 25'ten az veya 50' den fazla olması okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini anlamlı ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının tersine bulguların elde edildiği araştırmalardan biri Dolunay (2001,s.73- 89 -94) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmada sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın ortalama sınıf mevcuduna göre duyarsızlaşma puan ortalamaları arasında farklılık saptanmış, ortalama sınıf mevcudu arttıkça duyarsızlaşmanın arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları tersine başka bir sonuca Girgin'in araştırmasında rastlanmıştır. Bu araştırmada ortalama sınıf mevcuduna göre duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış, sadece sınıfı olmayan yöneticiler grubunda duygusal tükenmişlik puan ortalamaları diğer gruptan düşük bulunmuştur (Girgin, 1995, s . 82). Baysal'ın araştırmasında ise; her üç alt ölçek için de ortalama sınıf mevcuduna göre puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Baysal, 1995, s. 132).

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki önlemler geliştirilmiştir.

1. Başarılı öğretmenlere verilen teşekkür takdir belgelerinin , maaşla ödüllendirmelerin takdir yetkisinin yalnız yöneticilerde olmaması, çalışanlarında belirleyici olması gerekmektedir. Yöneticilerin öğretmenleri desteklemeleri ve güdülemeleri gerekmektedir.
2. Sonuçlara bakıldığında kadın öğretmenlerin, erkek meslektaşlarından daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Bunun nedeni araştırılmalıdır.
3. Mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin kıdemli meslektaşlarından daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Bu bakımdan öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulama dersleri daha kapsamlı bir şekilde verilmelidir.
4. Hizmet süresi daha fazla olan deneyimli öğretmenlerin mesleki tecrübelerini ve mesleki bilgilerini işe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları ve genç meslektaşlarını desteklemelidirler.

Öğretmenlik, sağlık hizmeti sunumu gibi insanlarla doğrudan çalışılan mesleklerde tükenmişlik kolay gelişebildiğinden, bu mesleklerde tükenmişliğin kurumsal olarak tanımlanması ve önlenmesi için; öğretmenlerin kendi duygularını açıkça ifade edebilecekleri, geri bildirim, danışma ve destek sağlayabilecekleri bir sistematik oluşturulması uygundur.

KAYNAKLAR

Adem ÜSTÜNDAĞ - MEB Öğretmen Yet. ve Eğit. Gen. Müd. Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

Ahmet MAHİROĞLU-Gazi Ün. Teknik Eğit.Fak. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

AKÇAMETE, G., S. KANER ve B. SUCUOĞLU, (1998) Engelli ve Normal Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, VI, Ergonomi Kongresi, 27-29 Mayıs 1998. Ankara. Milli Produktivite Merkezi Yayınları No 622.

Ali YILDIRIM - ODTÜ Eğit. Fak. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

Alim BAŞARAN - Ankara MEM İlköğretim Müfettişi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

ALKAN C., HACIOĞLU F. (1997) Öğretmenlik Uygulamaları. Alkım Yayınevi. İstanbul

ASLAN, H., ASLAN, R. O., KESEPARA, C., ALPARSLAN, Z. N., ÜNAL, M.(1997). Kocaelinde Bir Grup Sağlık Çalışanında İşe Bağlı Gerginlik, Tükenme ve İş Doyumu. Toplum ve Hekim, 12 . s:82

ASLAN, H., BENGİ GÜRKAN, S. ALPARSLAN Z. N., ÜNAL, M.(1996).Tıpta Uzmanlık Öğrencisi Hekimlerde Tükenme Düzeyleri. Türk Psikiyatri Dergisi, 7:1.

BALTAŞ A. (1998). Stresle Başa Çıkma Yolları ve İş Hayatındaki Stres. Ankara: Türk Psikologlar derneği Yayınları, No: 15

BALTAŞ Z. (1998). Stres ve Sağlık. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi\ Bilimsel Çalışmalar. Ed:

G.O.FİŞEK. Türk Psikologlar Derneği No: 15, 1. Baskı, Ankara

BAYSAL, ASUMAN (1995, S. 167), Lise Ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler Yayınlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir 1995

ÇAM O.(1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Güvenirliğinin Araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı S.155-166

CHERNİSS, C. (1988) Observed supervisory Behavoir and Teacher Burnout in Special Education. Exceptional Children, 54 (5), 449-454.

ÇOKLUK, Ö (1999). Zihinsel ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin kestirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ü.

DEROBBIO , R. A. Factors Accounting For Burnout Among Secondary School Teachers. Dissertation, 1995

DOLUNAY A (2001). Genel Liseler Ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması Ankara.

DURSUN S. (2000). Öğretmenlerde Tükenmişlik Ile Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi . s. 43-44 Trabzon

ENSARI VE TUZCUOĞLU (1996), “Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici Ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü” II. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı S.143

ERGİN. C. (1992).”Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, S. 143-154

ERSOY F.(2001). Tükenmişlik Sendromu Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi 2 s. 11- 17
FARBER B. A. (1984). Teacher Burnout Assumptions, Myths And Issues “ Teacher College Record , Vol. 86 Number 2 Winter.

Feyzi ULUĞ – TODAİE T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

FREUDENBERGER., N. J. (1974). “staff Burnout” j. Of. Social Issue, n: 30

GIRGIN, (1995), “İlkokul Öğretmenlerinin Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi” İzmir.

Hatice BAL - Dış İlişk. Gen. Müd. Eğit. Uzm. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

HESAPÇIOĞLU M. (1988). Türkiyede İnsangücü ve Eğitim Planlaması. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

HUGHES, T. M. ve Diğerleri (1987). The Prediction of Teacher Burnout Through Personality Type, Critical Thinking and Self-Concept. Washington, D.C : Eric, s.5

İ. Halil ALTINOK - MEB Öğretmen Yet. ve Eğit.Gen. Müd. Daire Başkanı
Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

IZGAR, Hüseyin. (2001) Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik : Nedenleri, sonuçları ve Başaçıkma Yolları. Ankara. I. Basım Eylül.

KANTAS, A., VASSILAKI, E. (1987). Burnout in Greek Teachers: Main Finding and Validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work & Stress*. Vol 11 (1), Jan- Mar (1997), pp. 94- 100

KIJAI and D. TOTEN “Teacher Burnout In The Small Christian School: A National Study”, *Journal Of Research On Christian Education*, V 4, N 2 S. 195-220, 1995

MALANOWSKI J.R And P. H (1984). Wood Burnout And Self Actualization In Public School Teacher ‘ ‘ *Journal Of Psychology*, Vol. 117, S 23-26,

MARAŞLI M. (1999). Lise Öğretmenlerinin Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri Hacettepe Ü.

MASLACH , C., JACKSON, S. E. (1981), ‘The Measurement of Experienced Burnout’. *Jour of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.

MASLACH , C., JACKSON, S. E. (1985). The Rol Of Sex And Family Variables In Burnout. *Se X Roles*, 837-850

MORGAN S.R. And R. KREHBIEL (1985). “The Psychological Conditions Of Burnedout Teacher With A Nonhumanistic Orientation”, *Journal Of Humanistic Education And Development*, V 24, N2 S 59-67,

MURAT, MEHMET (2000) “Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2000.

Nejla TURAL - Ankara Ün. Eğit. Bil. Fak. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

OKÇABOL R., (1988) Öğretmen Profili Araştırma Raporu Haziran s. 1

ÖRMEN U. (1993). Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama. Marmara Ü. İstanbul S.2

ÖZER, R . (1989). Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon

ÖZYURT , A.(2003). İstanbul Hekimlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Tabibler Odası Yayını

Rıfat ARAZ - MEB Bakanlık Baş Müfettişi T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu

ŞAHİN N.H (1998) Tükenmeye Rağmen Nasıl Yaşanabilir Türk Psikologlar Derneği Yayın No2 Ankara

SEMRA ÜNAL, SEFER ADA (1999) Öğretmenlik mesleğine Giriş. Marmara Üniversitesi Yayın No:646, Teknik Eğitim fakültesi Yayın No: 13. İstanbul

SHİROM, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In C.L. Cooper and I.T. Robertson (Eds), International review of Industrial and Organizational Psychology: 25-48. New york: Wiley.

STORLIE, F. J. (1979). "Burnout : The Elaboration of a Concept", American Journal of Nursing, pp. 2108- 2110.

SUCUOĞLU VE KULOĞLU (1996), "Özürü Çocuklarla Çalışan Öğretmelerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi" Türk Psikoloji Dergisi, Sayı 36, S 44-60 Haziran 1996, Ankara

TERRY, P. M., (1997). Teacher Burnout: Is it real? Can we Prevent It? The Annual Meeting of the North Central Association of Colleges And School, Chicago.

TORUN A. (1995).Tükenmişlik Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme Marmara Ü. İstanbul. Yayınlanmamış Doktora tezi.

TÜMKAYA (1997) İlkokul, Ortaokul Ve Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Kullandıkları Başa Çıkma Davranışları. İv. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri Ankara 1/3 Eylül 1997

TÜMKAYA (1998) Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Akademik Tükenmişlik Düzeyleri. Çukurova Üniversitesi.Adana

TÜMKAYA S Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler Ve Başa Çıkma Davranışları Doktora Tezi Çukurova Ü. 1996

WOLPIN J. R.J. BURKE and E. R. GREENGLASS. "Job Satisfaction An Antecedent Or A Consequence Of Psychological Burnout?", Human Relation Vol, 44 No 2, 1991

Değerli Öğretmenim,

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bu araştırmanın amacı, okullarda görev yapan öğretmenlerin daha mutlu ve verimli bir biçimde çalışmalarını sağlayacak hizmet içi eğitim programlarına ışık tutmaktır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulguların öğretmen tükenmişliğinin önlenmesi yada azaltılması için yapılması gerekenler konusunda tüm eğitim yöneticilerine yol göstermesi hedeflenmiştir.

Bütün bunları göz önünde bulundurarak, lütfen, sizce gerçeğe en yakın cevapları vermeye çalışınız. İsim, hüviyet ve adresinizi belirtmenize gerek yoktur.

İki bölümden oluşan anketin her bölümünün başında özel bir açıklama bulunmaktadır. Anket formlarını doldururken bu açıklamalara uymak gerekmektedir.

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

ADRES:

Şirinevler İlköğretim Okulu

Bahçelievler/İSTANBUL

ARAŞTIRMACI

Nazim Taner YUNGUL

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz, lütfen

1. Cinsiyetiniz:

a. Erkek () b. Kadın ()

2. Yaşınız:

a. 21-30 () b. 31-40 () c. 41-50 () d. 51 ve üzeri ()

3. Kıdeminiz:

a. 5 yıl ve daha az () b. 6-11 yıl () c. 11-15 yıl () d. 16-20 yıl () e. 21 yıl ve üstü ()

4. Bitirdiğiniz okul:

a. Yüksek Öğretmen Okulu () b. Önlisans () c. Lisans () d. Lisansüstü ()

5. Medeni durumunuz

a) bekar () b. evli () c. ayrı ()

6. Sınıf mevcudu

a. 20 -30 () b. 31-40 () c. 41-50 () d. 50 den fazla ()

II.BÖLÜM

ANKET SORULARI

Aşağıdaki ankette işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerinizin yanında “hiçbir zaman” dan “her zaman” a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşadığınız hangi cevap basamağına daha uygunsanız o basamağın altındaki kutuya (x) işareti koyunuz

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

- | | (0) | (1) | (2) | (3) | (4) |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. İşimden soğuduğumu hissediyorum. | () | () | () | () | () |
| 2. İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum. | () | () | () | () | () |
| 3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum. | () | () | () | () | () |
| 4.Öğrencilerimin neler hissettiğini kolayca anlayabilirim. | () | () | () | () | () |
| 5. Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum | () | () | () | () | () |
| 6.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı. | () | () | () | () | () |
| 7.Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum. | () | () | () | () | () |
| 8.Yaptığım işte yıldığımı hissediyorum. | () | () | () | () | () |
| 9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum. | () | () | () | () | () |
| 10.Bu mesleğe girdiğimden beri insanlara karşı sertleştim. | () | () | () | () | () |
| 11.Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum. | () | () | () | () | () |
| 12.Çok şeyler yapabilecek güçteyim. | () | () | () | () | () |
| 13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum. | () | () | () | () | () |
| 14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum. | () | () | () | () | () |
| 15.Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil. | () | () | () | () | () |
| 16.Doğrudan insanlarla çalışmak beni çok yıpratıyor. | () | () | () | () | () |
| 17.Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca oluşturabilirim. | () | () | () | () | () |
| 18.Öğrencilerime yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissedirim. | () | () | () | () | () |
| 19. Bu meslekte bir çok değerli işler başardım | () | () | () | () | () |
| 20.Kendimi çaresiz hissediyorum | () | () | () | () | () |
| 21.İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum. | () | () | () | () | () |
| 22.Öğrencilerimin bazı sorunlarında dolayı beni suçladıklarını hissediyorum. | () | () | () | () | () |