

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA KARŞI TUTUMLARI İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ayşe Nur HANEDAR

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ÖÇALAN

2018– KIRIKKALE

KABUL VE ONAY SAYFASI



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖNSÖZ	vi
KISALTMALAR	vii
TABLolar	viii
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Sınıf Yönetiminin Kavram ve İçeriği	6
2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	11
2.2.1. Sınıf Yönetiminde Geleneksel Yaklaşım	11
2.2.2. Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşım	12
2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri	13
2.3.1. Tepkisel Model.....	14
2.3.2. Önlemsel Model	14
2.3.3. Gelişimsel Model	15
2.3.4. Bütünsel Model	16

2.4.	İstenmeyen Öğrenci Davranışları	17
2.4.1.	Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışların Nedenleri	20
2.4.2.	İstenmeyen Davranışlara ilişkin Yaklaşımlar	22
2.4.2.1.	Müdahaleci Olmayan Yaklaşım.....	22
2.4.2.2.	Davranışçı Yaklaşım.....	22
2.4.2.3.	Etkileşimci Yaklaşım.....	22
2.4.3.	İstenmeyen Öğrenci Davranışına Karşı Geliştirilen Stratejiler.....	22
2.4.3.1.	Sorunu Anlamak	23
2.4.3.2.	Görmezden Gelmek	24
2.4.3.3.	Uyarmak.....	25
2.4.3.4.	Sorumluluk Verme.....	26
2.4.3.5.	Öğrenciyle Görüşme	27
2.4.3.6.	Okul Yönetimi ve Aileyle İletişim Kurmak	29
2.4.3.7.	Ceza Vermek.....	30
2.5.	Tükenmişlik.....	31
2.5.1.	Tükenmişliğin Tanımı	32
2.5.2.	Tükenmişliğin Alt Boyutları	33
2.5.3.	Tükenmişliğin Nedenleri.....	35
2.5.4.	Tükenmişliğin Sonuçları	35
2.5.5.	Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	36
2.5.6.	Tükenmişliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri	37
2.6.	İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki	38
2.7.	İlgili Araştırmalar	38
3.	YÖNTEM	47
4.	Araştırma Modeli	47
4.1.	Evren ve Örneklem.....	47

4.2.	Veri Toplama Aracı.....	47
4.3.	Verilerin Analizi.....	51
5.	BULGULAR.....	53
5.1.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	53
5.2.	İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular	56
5.2.1.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ..	56
5.2.2.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Cinsiyet İlişkisi	57
5.2.3.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Yaş İlişkisi	58
5.2.4.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Medeni Durum İlişkisi.....	59
5.2.5.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Mesleki Kıdem İlişkisi.....	59
5.2.6.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Eğitim Durum İlişkisi	60
5.2.7.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Okul Türü İlişkisi.....	61
5.2.8.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Ders Yapılan Alan İlişkisi.....	61
5.2.9.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Sınıf Mevcudu İlişkisi.....	62
5.2.10.	Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Buldukları Okuldaki Görev Süresi İlişkisi.....	62
5.3.	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
5.3.1.	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri	63

5.3.2.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Cinsiyet İlişkisi.....	65
5.3.3.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Yaş İlişkisi... 66	
5.3.4.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Medeni Durum İlişkisi.....	68
5.3.5.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Mesleki Kıdem İlişkisi.....	68
5.3.6.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Eğitim Durumu İlişkisi.....	70
5.3.7.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Okul Türü İlişkisi.....	70
5.3.8.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Ders Yapılan Alan İlişkisi.....	71
5.3.9.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Sınıf Mevcudu İlişkisi.....	72
5.3.10.	Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi İlişkisi.....	74
5.4.	İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	75
5.4.1.	İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	75
6.	TARTIŞMA VE SONUÇ	76
	KAYNAKÇA	86
	EKLER	96
	ÖZGEÇMİŞ	100

ÖNSÖZ

Bu çalışmada “ Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” araştırılmıştır.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca bana destek olan Tez Danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ÖÇALAN’a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen annem Neziha HANEDAR, babam Cebbar HANEDAR, kardeşlerim Ahmet HANEDAR ve Büşra HANEDAR’a, ablam Sürmeli Kaya’ya ve değerli fikirleriyle destek olan değerli arkadaşım Zeynep MERT’e teşekkür ederim.

Araştırma boyunca uyguladığım ölçeklere içtenlikle cevap vererek bana yardımcı olan tüm beden eğitimi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Ayşe Nur HANEDAR

Kırıkkale-2018

KISALTMALAR

T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vb.	: Ve Benzeri
f	: Frekans
N	: Kişi Sayısı
\bar{X}	: Ortalama
Ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlı Farklılık
t	: Gruplar Arası Farklılık

TABLULAR

Tablo 1: KMO ve Bartlett Test Sonuçları	48
Tablo 2: Faktör Analizi	49
Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	53
Tablo 4: Öğretmenlerin Yaş Dağılımı.....	53
Tablo 5: Öğretmenlerin Medeni Durum Dağılımı	54
Tablo 6: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı	54
Tablo 7: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Dağılımı.....	54
Tablo 8: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü Dağılımları	55
Tablo 9: Öğretmenlerin Ders Yaptığı Alan Dağılımları	55
Tablo 10: Öğretmenlerin Ders Verdikleri Sınıf Mevcudu Dağılımı	55
Tablo 11: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Dağılımı.....	56
Tablo 12: İstenmeyen Davranışlara Karşı Tutum Ölçeği'nin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 13: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 14: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 15: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 16: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo 17: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 18: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	61
Tablo 19: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Ders Yapılan Alana Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 20: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması	62

Tablo 21: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Buldukları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 22: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Düzeyleri.....	64
Tablo 23: Öğretmenlerin Tükenmişlik Alt Boyutlarındaki Her Bir Madde İle İlgili Görüşleri.....	64
Tablo 24: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 25: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 26: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 27: Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen puanların Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 28: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .	70
Tablo 29: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 30: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Ders Yapılan Alana Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 31: Sınıf Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen puanların Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 32: Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen puanların Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 33: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları ve Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri	75

ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 236 beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde görev yapan 201 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve İstenmeyen Davranışlara Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulguların normallik sınaması sonucunda normal dağılım sergilediği görülmüştür. İkili grup karşılaştırmaları için bağımsız t-testi, üç veya daha fazla grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına dayalı olarak yorumlanmış, farklılığın kaynağını bulmak üzere, varyansların homojen olmasından dolayı Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de Pearson Korelasyonu kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliği düşük düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları yaş ve buldukları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda ders yapılan alan, kişisel başarısızlık alt boyutunda yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, ders

yapılan alan ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile tükenmişlik düzeyinin kişisel başarısızlık alt boyutu arasında -0.25 oranında yani düşük ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, İstenmeyen Öğrenci Davranışı, Tükenmişlik



ABSTRACT

The Correlation Between the Physical Education Teachers' Attitudes Towards Undesired Student Behaviors and Teachers' Burnout Levels

The purpose of the study is to reveal the correlation between the physical education teachers' attitudes towards undesired student behaviors and teachers' burnout levels.

Target population of the study is 236 physical education teachers who work in the elementary and high schools depending on MONE in Yenimahalle, Ankara during the 2017-2018 academic year. The sample of the study is 201 physical education teachers who work in Yenimahalle Ankara.

The data was collected from Maslach Burnout Scale developed by Maslach and Jackson (1981) which was adapted to Turkish by Ergin (1992), Demographic Information Form and Attitude Towards Undesired Behaviors Scale were developed by the researcher. As a result of the findings from the data normality test, it was found to exhibit a normal distribution. The independent t-test for binary group comparisons and one-way variance analysis for three or more groups comparisons were used to interpret. In order to find the source of the dissimilarity 'Tukey HSD multiple comparison test' was used due to homogeneous variances. The significance level was accepted as 0.05. In order to define the correlation between the attitudes of teachers' towards unwanted student behaviors and teachers' burnout levels, Pearson Correlation was used. The significance level was admitted as 0.01.

According to the findings, participant physical education teachers have low burnout levels. The results show that there are significant differences between the physical education teachers' attitudes towards undesired student behaviors and the variables of their ages and working years in the school. Findings also indicate that there are considerable differences among the variable ofcourse area in the sub-dimension of emotional exhaustion and the variables of age, professional seniority, educational levels, course area and the classroom size in personal failure of the

teachers' burnout levels. Moreover, there is low and negative correlation between teachers' attitudes towards undesired student behaviors and personal failure subscale of burnout level as -0.25.

Key Words: Physical education teacher, Undesired student behavior, Burnout Level



1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler ile araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Problemin oluş nedenleri okullarda sıkça görülen istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri olarak görülebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdiği tutumlar ile öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi bu çalışmada açıklanacaktır. Problem cümlesi ise şöyledir: “Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?”.

1.2.Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı önemli sorunlardan biri istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Dersin işleyişi, ders süresini verimli kullanmada bu davranışlar etkilidir. Bununla birlikte öğretmenlerin nitelikli eğitim yapabilmeleri için duygusal, bedensel ve sosyal yönden sağlıklı olmaları da önemlidir.

Tükenmişlik genellikle insanlarla etkileşim içinde olan mesleklerde, kişilerin karşılaştığı duygusal anlamda tükenmiş hissetmeleri, duyarsızlaşmaları ve kişisel başarısızlık yaşamaları ile meydana gelen bir sendromdur (Ergin, 1992). Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ayrı bir önem taşımaktadır. Sürekli olarak insanlarla yüz yüze gelen öğretmenler, farklı nedenlere bağlı olarak çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlar geniş kitleleri olumsuz etkileyebilir. Bu açıdan eğitimde etkili olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin belirlenip önlemler alınmasının ve alınan bu önlemlerin hayata geçirilmesinin ülke geleceği açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir (Kale, 2007).

Öğretmenin önemli sorumluluklarından biride istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmaktır. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine verdiği zaman ve akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmen, ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştığında ya da bu davranışların ortaya çıkacağını öngördüğünde, istenmeyen davranışlara müdahale etmelidir. Böylelikle, öğrencinin derse karşı ilgisi artırılmış ve ders akışının bozulmasını engellemiş olacaktır (Özdemir, 2009).

Bu araştırmada ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılıp, tükenmişlik düzeylerinin bu davranışların değerlendirilmesi üzerindeki etkilerinin bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Öğretmen istenmeyen öğrenci davranışlarının tükenmişlik üzerindeki etkilerinin farkına varır ve önlem alırsa, tükenmişliği azaltır ve böylelikle sınıf içinde daha etkili bir öğretim sağlanabilir.

1.3.Alt Problemler

Birinci alt problem; istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

2-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

3-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

4-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

5-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

6-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında çalışılan okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

7-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında ders yapılan alan değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

8-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

9-İstenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında bulunulan okuldaki görev süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

İkinci alt problem; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile değişkenler arasında ilişkiyi saptamak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

2- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

3-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

4-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

5-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

6-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

7-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ders yapılan alan değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

8-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

9-Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında bulunulan okuldaki görev süresi değişkeni bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü alt problem; istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.4.Sayıtlar

Araştırma evreninden seçilen örneklem evreni temsil edebilecek yeterlilikte ve nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum ölçeği ile tükenmişlik ölçeğinin sorularını samimi ve tarafsız olarak cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerini kapsamaktadır. Elde edilen bulgular 2017-2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

İstenmeyen Öğrenci Davranışı: “Sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık meydana getiren davranışlardır” (Özdemir, 2009).

Beden Eğitimi: “Kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimi amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir” (Tamer ve Pulur 2001).

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

Öğrenci: Araştırmada ortaokul ve liselerde eğitim-öğretim gören bireyler kastedilmektedir.

Öğretmen: Eğitim kurumlarında öğrencilere eğitim veren kişidir. Bu araştırmada Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı milli eğitim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri kastedilmektedir.



2. GENEL BİLGİLER

2.1.Sınıf Yönetiminin Kavram ve İçeriği

Sınıf yönetiminin doğru bir şekilde kavranması için sınıf kavramına açıklık getirmek gerekir. Sınıf denilince sadece derslik anlaşılmalıdır. Sınıf, benzer özelliklerden dolayı bir araya gelen öğrenci topluluklarında, önceden belirlenmiş davranışların gerçekleşmesi için eğitimin yapıldığı odadır. Sınıf denildiğinde, derslerin işlendiği derslikler kadar sıralar, çöp kutuları, tahta, kalem, cetvel ve defter gibi ders malzemeleri, dersin amaçlarındaki ortak davranışlar ve bu ortak davranışları kazanması istenen öğrenciler de anlaşılmalıdır (Özyürek, 2013).

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresi yani yaklaşık 180 günün çoğunluğu sınıf içinde olur ve öğretmen-öğrenciler belirli amaç ve programlar ile bu süre içerisinde sınıf yaşamına katılırlar. Önceden belirlenen amaç ve programlara göre sınıf yaşamının gerçekleşmesinden öğretmenler sorumludur (Aydın, 2008). Eğitimin nihai amacı olan davranış oluşumu burada gerçekleşir (Taşdan, 2007). Öğrencilerden istenen sınıf içi başarının gerçekleşmesi için öğrenciler şu dört kurala uymalıdır: sınıf içi iyi geçinme, ilişkili olma, içinde ve dışında olma (Simith ve Laslett, 1993).

Sınıf içinde kurulan dürüst ilişkiler ve arkadaşlıklar öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeleri pekiştirecektir. İşbirliği ile etkinlik ve amaçlarda işbirliği, demokratik yönetimle diğer öğrencilerin haklarına saygı duyma gibi alışkanlıklar gelişir. Sınıfın içerisi tam anlamıyla topluluk olduğundan sınıfta öğrenilenler uzun yıllar boyunca hatırlanabilir ve topluma taşınır (Güneş, 2016).

Sınıf yönetimi; sınıf içinde değişikliklerle uğrayacak ve yeni gelişmelere açık olacak, yeni ve farklı koşullara göre belirlenecek sinerjik gücün disiplin yönünden organizasyonudur (Özel ve Bayındır, 2008). Amacı, davranış ve başarı sürecinde öğrencileri cesaretlendirmeyi ve öz denetimlerini sağlamalarıdır (Froyen ve Iversoni, 1999).

Literatüre bakıldığında sınıf yönetiminin geniş kapsamlı olduğunu ve birçok tanımının yapıldığını görmekteyiz. Bunlardan bazılarını şöyle sıralanabilir:

Özyürek (2013) sınıf yönetimini, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılmalarını artıran işlemlerle ve sınıf içi fiziki düzenlemelerle, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını koruyarak yeni davranışlar kazanma, üretkenliklerini artırma ve öğrenmeyi engelleyecek davranışların değiştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Lemlech (1988) sınıf yönetimini eğitim-öğretim plan ve programlarının hazırlanması, öğrenci gelişimlerinin takip edilmesi, çıkan sorunların önlenmesi, kaynak organizasyonu ile sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesi olarak tanımlamaktadır.

Kaya (2002)'ya göre eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik ilke, kavram, kuram, yöntem ve tekniklerin sistematik bir şekilde planlama, örgütleme ve değerlendirmeye ilişkin uygulanmasıyla ilgili tüm etkinliklerdir.

Weston (1997), önceden planlanarak uygulanan amaç ve görevlerde başarı elde etmek için yetkinin öğrencilerle birlikte demokratik olarak paylaşılması olarak tanımlamaktadır.

Wragg (1995)'a göre öğretmenlerin öğrencilere verdikleri görevlerin tümünün yerine getirilmesi amacıyla yapılan tüm etkinliklerdir.

Özyürek (2001)'e göre öğretim hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için ders ile ilgili düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ile dersin amacı doğrultusunda öğrencilerin denetim ve yönlendirilmesidir.

Özsoy (2003) sınıf yönetimini, uygun öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesidir. Ders içinde zamanın verimli kullanılması, öğretmen ve öğrenciler için oluşan çalışma engellerinin kaldırılması, öğrencilerin ders etkinliklerine katılmalarının sağlanmasıdır.

Bauer (2001)'a göre öğrencileri, sınıfı, zamanı ve araçları uygun biçimde düzenleyip öğrenmenin öğretmen tarafından sağlanmasıdır.

Woolfolk (1995) sınıf yönetimini “olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan teknikler” olarak tanımlamaktadır.

Seifert (1991)'e göre etkinliklerin düzgün olarak gerçekleşmesini sağlamak ve sınıf içi kesintileri aza indirmek için kullanılan teknikleri içermektedir.

Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976) օđretmenlerin eğitim օđretimdeki gօrevleri ile ilgili tօm etkinlikleri yօnetmesi olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yօnetimi օđrencilerin istenen davranışları kazanmalarının yanında bu davranışları anlama ve yօnlendirmenin yollarını geliştirmeye yarar sağlamaktadır (Jacobsen, 1985). Sınıf yօnetimi okul ile i içe olduğundan dolayı okul yօnetimiyle birlikte değerlendirilir ve ayrı dօřünülemez (Arslan, 2016). Sınıf en iyi şekilde yօnetilmesi eğitimde başarıyı getirmenin ilk adımı kabul edilebilir (Demirel, 2000). Amaç օđrenci davranışlarını ve ders ortamını en iyi şekilde dօzenlemektir. Bu sebeple օđretmenler tarafından sınıf yօnetiminin bu amacı gօz օnünde tutulmalıdır (Dilmaç ve Ekşi, 2014). Sınıf yօnetiminin temel amacı ise; sınıftaki օđrenmelerin dօzenlenmesi ve օđrencilerin keyifli bir şekilde sınıfta yaşamalarını sağlamaktır (Arslan, 2016).

Sınıf içindeki օđrenmeler, օđrenci ve օđretmen arasındaki etkileşimin çeşidinden etkilenmektedir. Sınıf օđrencilerin օđretmenleriyle ve birbirleriyle her tօrlօ etkileşimi gerçekleştirdikleri ortamdır. Sınıf içinde օđrenmelerin օnemli belirleyicisi, օđrencilerin arkadaşlarına karşi olan tutum ve davranışlarıdır (Taşkın, 2007). Etkili bir sınıf yօnetimi, օđretmen ve օđrencilerin işbirliği yaparak sorumluluk kabul etmeleriyle birlikte sınıf kօltօrünü oluşturulur (Edwards, 1993).

Sınıf yօnetiminin gerekliliklerinden biride etkileşimli օđretmen davranışları ve yօntemleridir. Bu yօntemler օđrencileri izleyip onlarla etkileşimde olmayı, օđrencilere geri dօnօtler sağlamayı, օđrencilerin istenmeyen davranışlarını dօzeltip istedik davranışlara çevirmeyi, օđrenci ilgi, istek derse katılım ve işbirliğini artırmayı içerir (Carolyn ve Edmund, 2013).

İyi bir sınıf yօnetimi, օđrencilerin istenmeyen davranışlarını dօzeltip istedik davranışlar elde etmenin yanında harcanan emeğe değecek ders etkinliklerinin de devam ettirilmesidir. Yani sınıf yօnetimi sadece istenmeyen davranışları yok etmek değil bu faaliyetler içinde օđrenci etkililiğini artırmayı tasarlama manasına da gelmektedir. Sonuç olarak, etkili օđretmenliđin tekrar ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu yօzden, օđretmen etkililiğini denetimlerden alınan yօksek puanlara değil de օđretmenlerin օđrencilere daha fazla bilgiler kazandırabileceklerine bağlı olduğunu dօřünmek daha օnemlidir (Kılbaş, 2014).

Etkili sınıf yönetimi öğrencilerin; bireysel ve sosyo-kültürel yönlerden gelişimlerine ciddi katkılar sağlamakta ve ileriki hayatında da karşısına çıkmaktadır. Bu yüzden sınıf yönetimiyle alakalı faaliyetler önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler sınıfta büyük bir zaman geçirmekte, arkadaşlarıyla yüz yüze gelerek, birçok bilgi paylaşarak, iletişim kurarak ve birbirlerini izleyerek hep birlikte öğrenmekte ve düşünme, iletişim ve bireysel becerileri gelişmektedir. İyi bir sınıf yönetimini benimseyen sınıflar öğrencilerin hedeften haberdar olmalarını ve kendilerini hızlı bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Böyle sınıflarda gelişen öğrenciler normal hayatlarında zorluk çekmeyeceklerdir (Duric, 1991).

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılarından öğrencilerin güvenliğinin olması için yapılan etkinlikler de sınıf yönetimi içersindedir(English, 2006). Öğrencilerin yaş gruplarına göre, sınıf yönetimi etkinlikleri farklılaşır. Çocukların eğitiminde ilk dönemlerde sınıf kuralları ve adetlere daha çok ihtiyaç duyulurken yıllar ilerledikçe bunlar öğrenileceğinden ağırlıkları azalacaktır. Üst sınıflarda ise gençlik çağı başlar, kurallara uymakta sorunlar yaşanır ve çocuklar yetişkinlere kızmaya başlarlar. Özellikle de bu çağlarda öğretmenler daha ılımlı ve duyarlı olmalıdır. Öğrencilere karşı tepkilerin emir yerine istek bildiren şekilde olması ve öğrencilerin alınganlık, çekingenliklerini göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin alacakları tepkileri değiştirir (Brophy and Good, 1986).

Sınıf yönetimi, sınıf içindeki kaynakların planlanan amaçlar için örgütlenmesi sürecidir. Yani ders için planlanan amaçları gerçekleştirmek için sınıf içindeki bütün parçalardan oluşan sistemi sürdürme sürecidir (Arı ve Deniz, 2008). Sınıf yönetimi, sınıftaki kaynakları kullanıp yönetme sürecidir. Öğretmen sınıf yöneticisidir ve görevi belirlenen amaçlar için toplanan bireyleri hedeflere ulaştırmada sistemli bir şekilde idare etmektir (Erdoğan, 2000).

Olumlu sınıf ikliminin olması için birden fazla değişken gereklidir. Bunlar arasındaki bazı etmenler; sınıf içindeki kişilerin geçiş yaşantıları, çevre, aile, eğitim programları, öğrencilerin güdülenmesiyle birlikte istekli olmaları ve kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleridir (Arslan, 2016).

Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için etkili öğretmenlerin olması gerekir. Etkili öğretmenlerin özellikleri ise; yetenekli ve performans düzeylerinin

yüksek olması, meslek bilgisine ve becerisine sahip olması ve bu özellikleri eğitim amaçlarını başarmada etkili kullanabilmesidir (Cheng ve Tsui, 1996). Etkili öğretmenler bilgi ve becerilerinden faydalanmak isteyen öğrencilere kendilerini gösterir ve öğrencilerin uygulamasına fırsat verir (Kılbaş, 2014).

Öğretmenlerin eğitim öğretimdeki uygulamalarda zorluk çektikleri önemli sorunlar sınıf yönetimi ile ilgili durumlardan ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf içindeki kaynakların ders hedeflerine hizmet edecek şekilde kullanılmasını gerektirir (Okutan, 2015). Sınıftaki disiplinin sağlanması için öğrenciler öğretmenler tarafından bazı olanaklardan mahrum bırakılmalıdır (Ayers ve Gray, 1998). Öğretmenler sınıf yönetimindeki çeşitli becerilerine sınıf ortamında odaklaşmaktadır. Aile, çevre, toplum ve kültür gibi öğeler sınıf içi öğretmen becerileri gibi karşımıza çıkmaktadırlar (Terzi, 2002).

Öğretmenlerin en temel görevi amaçlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış kazanımı meydana getirmektir. Fakat öğretmen bu temel görevi yaparken, öğrencilere verdiği ödevleri ve sınıf etkinliklerini kontrol etme, öğrencilerden dersi aksatanları tespit etme, materyalleri düzenleme, sınıfta çalışma ortamını düzenleme, sınıftaki eğitimi engelleyecek etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de yerine getirir. Bu görevlerin belli bir plan ve düzen içinde olması iyi bir sınıf yönetimi becerisi gerektirir (Erden, 2008).

Sınıf yönetimini, öğretmenlerin sınıf içi koşulları belirleyip geliştirdikleri, öğrencilerin eğitim amaçlarını verimli şekilde başarmalarını ve bilgilenmelerini kolaylaştıracak eylemleri de içerir. Farklı bir ifadeyle etkili eğitimin ön koşulu diyebiliriz. Sınıf yönetimi etkili öğretmenin gerçekleştirdiği en önemli iş olarak görülmelidir (Kılbaş, 2014).

Etkili sınıf yönetiminin anlaşılması öğretmen yeterliliğini büyük oranda temsil eder (Kılbaş, 2014). Öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biride sınıf ortamında uygun öğrenmenin oluşturulmasıdır. Öğretmenin her türlü davranışı sınıf ortamı ve öğrencileri sınıf içindeki davranışlarını etkiler. Dersin başlatıcısı görevini öğretmen üstlenir ve öğretmenin ders için yaptığı hazırlıkları, teknolojiyi verimli bir şekilde kullanması, öğrenciyle olan iletişimi ve yaklaşımları da öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir (Özdemir, 2007).

2.2.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetim anlayışının ortaya çıkardığı içerik, farklı değişikliklere uğrayarak günümüze gelmiş ve zaman içinde çeşitli yaklaşımlar oluşarak kullanılmıştır. Sınıf yönetimindeki yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşımla olarak gruplanabilir (Dilmaç ve Ekşi, 2014).

Sınıf yönetimi dendiğinde sadece öğrenci davranışlarının kontrolü akla gelmemelidir. Öğretmenlerin en çok korktukları kavramlardan biride sınıf yönetimidir. Çünkü burada tek başınadır. Öğretmen, sınıfı nasıl yöneteceğini, yani teknik ve bilişsel değişkenleri nasıl kullanacağını bilemiyorsa, güzel alt yapıya sahip sınıflarda dahi başarı elde edemez. Burada, öğretmenlerin otoritesine bağlı geleneksel anlayış ile eğitimin ilkelerine dayalı çağdaş anlayış yapılandırıcılığa göre irdelenmektedir (Özel ve Bayındır, 2008).

2.2.1. Sınıf Yönetiminde Geleneksel Yaklaşım

Bu yaklaşım eskiden beri bilinip uygulanan standartlaşmış bir stratejiye sahiptir (Yaka, 2006). Geleneksel yaklaşımda sınıf içinde ve öğretim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci pasif durumdadır. Yani öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğretim hedeflerinin ve sınıf kurallarının oluşturulmasında öğrenciye söz hakkı verilmez. Sınıf kuralları da fazlasıyla katıdır. Ayrıca belirlenen bu kurallar değiştirilemez ve tartışılmaz (Aydın, 2013).

Eğitimde yıllar boyunca uygulanan ve halada bazı öğretmenler tarafından uygulanan bu yaklaşımda, öğretmen bilgileri aktarır öğrenci ise aktarılan bilgileri alır (Ağaoğlu, 2007). Teorik bilgiler daha fazla ve bu bilgilerin değişmez olduğu bir yaklaşımdır. Çocuklardaki bireysel farklılıklar göz önüne alınmaz. Bu anlayışta insana olumsuz bir bakış açısı vardır. Bu yüzden çocuğa ceza yolu olan yöntem tekniklerin verildiği bir eğitimin oluşması çok normaldir. Öğretmen ile öğrenci karşıttır ve sınıf ortamında sosyal ilişkiler açısından fazla otoriter bir yapılanma vardır (Yaka, 2006).

Öğretmenin otorite olarak benimsendiği toplumlarda daha fazla görülen bu yaklaşımda demokratik hayat ile bağdaşmaz. Bu durumda sınıfta ‘evet efendimcilik’

sağlayıp kendini tatmin eden öğretmenler, davranış bozuklukları yaşayan öğrencilerle uğraşmak zorunda kalır. Öğretmen kendi bakış açısından uyumlu veya uyumsuz olarak algıladığı bu öğrencileri gerçek yaşamlarında sorunlar yaşadığını göremez. Bu durumlarda genel olarak öğretmenler uyumsuz olarak algıladığı öğrenciye karşı mücadele başlatır (Aydın, 2008).

Geleneksel yaklaşımda disiplin için otokratik tekniklerin uygulanmasının uygun olduğu kalıp yargılar vardır (Aydın, 2013). Otokratik anlayışa sahip bu yaklaşımda, eğitim sürecine yönelik kararları öğretmen alıp uygular. Öğrenciler için bu yaklaşımın acı sonuçlarının olduğu söylenebilir (Özel ve Bayındır, 2008).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrenci motivasyonunun önemli olduğunu belirtir. Bu yaklaşımda dışsal motivasyona önem verilir. Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için ödül, derece verme, ayrıcalık tanıma gibi dışsal ödüller kullanılır (Çelik, 2003).

Özetle açıkladığımız bu geleneksel yönetim anlayışı Doğu ve Batı'da İlk ve Ortaçağ'da yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Fakat söylediğimiz özelliklere sahip olmasından dolayı öncelikle Batı'da 15 ve 16. Yüzyıllardan itibaren baya eleştirilip daha sonra bu yaklaşımın tam karşıtı bir sınıf yönetimi yaklaşımı gelişmiştir (Yaka, 2006).

2.2.2. Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım geleneksel yaklaşımın nerdeyse tam tersi bir anlayış benimsemiştir. Geleneksel yaklaşımlarda davranışçı yaklaşımın etkisi daha çoktur (Dilmaç ve Ekşi, 2014). Çağdaş yaklaşımda ise öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine uygun olan insancıl yaklaşımı benimsemektedir. Eğitimin merkezinde öğrenciler vardır. Yani öğrenci sınıf ortamının nesnesi değil de öznesidir (Aydın, 2013). Yeni ve Yakınçağ'da meydana gelen modern eğitim stratejilerinin barındığı sınıf yönetimi anlayışıdır. Bu modelde insanlara iyimser bir yaklaşım vardır (Yaka, 2006).

Çağdaş yaklaşım, sınıf ortamını sistem olarak algılar. Bu anlamda sınıf; öğrenci, dersler, sınıf ortamı, öğretmen gibi iç etmenlerin yanında okul, aile ve çevre gibi dış

etmenlerinde olduğu bir alandır. Bu yüzden sınıf ortamı gerçek hayattan ayrılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik bir ortamdır (Aydın, 2013).

Bu yaklaşımda;

“Öğretmenler, öğrenciler için destekleyici ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendileri iyi bir model olmalı ve bu özellikleri sınıf içinde yansıtılabilmeli; rahat davranmalı, dostça yaklaşım, demokratik duyuşsal yönden gelişmişlik, nezaket, saygı, öğrencileri birey olarak görüp kişiliklerini göz önünde bulundurarak etkinliklere öğrencileri katma aktif kılma ve iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden olduğunu bilmelidirler” (Güven, 2004).

Bu yaklaşımda demokratik bir öğretmen vardır. Demokratik öğretmen tutumu, bireysel farklılıkları dikkate alan, ilişkilerde eşit ve özgürlüğe değer veren, yönetimde toleranslı olan ve karşılıklı etkileşime yer veren bir uygulamayı ifade eder. Okul ve aile arasındaki ilişkiye değer verilir. Sonuçlar yerine daha çok süreç önemlidir. Öğretim yöntemlerinden uygulamalı, görsel teknikler, gözleme dayalı yöntem teknikler kullanılır. Dersin içeriğine ilişkin farklı öğretim yöntem ve tekniklere yer verilir (Yaka, 2006). Sınıf içi kurallar öğrencilerle birlikte belirlenir. Sınıf içindeki yaşam biçimi demokrasidir. Sınıf içinde uzlaşmayı, empatik düşünme biçimini ve iş birliğini destekler (Özel ve Bayındır, 2008).

2.3.Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmenin özellikle istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede ve öğrencilerle olan ilişkilerinde bilmesi gereken sınıf yönetimi modellerini gerektiği gibi uygulaması gerekmektedir (Gürsel, 2011). Sınıf yönetiminin çeşitli yaklaşımları vardır. Öğretmenler ise yer, zaman ve koşullara göre en uygun olan yaklaşımı kullanabilir. Bu modelleri seğip kullanırken amaç, kaynak ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulur (Arı ve Deniz,2008).

Eğitimdeki gelişmeler, toplumdaki gelişmelere bağlı olarak, bu modelleri öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, şekil yöneliminden amaç yönelimine ve otokratikten demokratiğe doğru yönlendirmiştir. Fakat bunların seğimi yine de ortam, olay ve sınıf ortamına göre değişiklik gösterebilir (Başar, 2006).

Sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemse, gelişimsel ve bütünsel olarak ele alınabilir.

2.3.1. Tepkisel Model

İstemeyen öğrenci davranışlarına tepki koymak için gerçekleştirilen modeldir. Amacı, bu istenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılmasıdır. İstenmeyen davranışlara tepki koyarak gerçekleştiğinden bu modeli klasik model olarak da düşünebiliriz. Tepkisel model ödül ceza uygulamalarını içermektedir. Fakat öğretmenler düzen sağlamak için cezaları daha çok uygulayabilirler (Başar, 2001). Öğretmen tüm dikkatini istenmeyen öğrenci davranışlarına verdiğinde, sınıftaki diğer öğrenciler dersi bozmanın çok daha önemli olduğunu düşünmeye başlayabilirler. Bu durum istenmeyen davranışları çoğaltabilecektir (Kuykendall, 1996). Tepkisel modeli sık kullanan öğretmenlerin, sınıf yönetimindeki becerisinin düşük olduğu ve diğer modelleri gereğince kullanmadığı söylenebilir (Başar, 2006). Örneğin, ders içinde söz almadan konuşan bir öğrenciye dersin bitine kadar söz hakkı vermemek, öğretmenin sınıf yönetimindeki yetersizliğini göstermektedir (Ağaoğlu, 2011). Bu modelin zayıf yönlerinden biri de tepkilerin karşıt tepki doğurabilecek olmasıdır. Ancak sınıf içinde bir istenmeyen bir durum olmuş ve sonuçta gerçekleşmişse, bu modelin kullanımı gerekebilir (Başar, 2006).

Öğrencilere olumlu davranışlar kazandırıp olumsuzların kazandırılmamasında temel ilke etkiye karşı bir tepkinin olduğu ve davranışların karşılıksız kalmamasıdır. Olumlu davranışların tümü olumlu tepkiyle, olumsuz davranışların tümü ise olumsuz tepkiyle karşılık bulmalıdır (Yaka, 2006). Tepkisel modeldeki düzen sağlayıcılar ödülle ve cezalardır. Bazı durumlarda tepkiyle karşılaşan öğrenciler öğretmenlere karşı çeşitli tepkiler uygulamaktadır. Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmen istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan önce bunları engelleyen öğretmenlerdir (Yılmaz, 2006).

2.3.2. Önlemsel Model

Önlemse model, hedeflere bağlı ve geleceğe yönelik olumsuz davranışların olmadan önce onları önleme şeklidir. Amacı, istenmeyen davranışların ortaya

çıkmasını engelleyen bir işleyip oluşturmak ve tepkisel modele olan ihtiyacı en aza indirmektir. bu model ders öncesi hazırlıkları, olumlu davranışların rahatlıkla sergilenebileceği bir ortamı, olumsuz davranışlardan uzaklaştırıcı kuralları ve programları içerir (Toprakçı, 2013). Öğrencilerin dersle alakalı olmayan davranışlarını önlemek amacıyla ilgilerini çeken bir plan yapmak, ilgisiz ailelerin çocuklarında düşük başarı olabileceğinden başarısızlıkla karşılaşmadan önce aile ile görüşmek, öğrencilerin derse geç kalma sebeplerini ortadan kaldırıp geç gelmelerini önlemek bu modelin kullanımına örnek gösterilebilir (Başar, 2006).

Bireylere değil de daha çok gruplara yönelik uygulamalara dayalı olan önlemsel modelde, öğretmenlerin gereğinden fazla önlem alması durumunda, öğrencilerin eğitim ortamından bunalmaları gibi durumlar ortaya çıkabilir. Örneğin, öğrencilerin birbiriyle konuşmamaları için önlemler almak için birbirini göremeyeceği şekilde oturmaları gereğinden fazla önlem alındığını göstermektedir (Korkmaz, 2011).

Öğretmen önlemsel modeli kullanarak sınıf yönetecekse, geleceği kestirebilmeyi bilmelidir. Böylece sınıf ortamını olumsuz etkileyecek durumların meydana gelmesini engelleyecek sistem önceden kurulacaktır. Bu sistem olumsuz davranışları önleyip olumlu davranışları destekleyen kural ve planlar gibi düzenlemeleri içermektedir (Yılmaz, 2006). Bu model öncelikle öğrencilerden kaynaklanan disiplinsizlikleri ve istenmeyen davranışları gerçekleşmeden önce tedbirler almayı ifade etmektedir (Yaka, 2006).

2.3.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin bedensel ve duygusal yönden gelişimlerini dikkate alarak gerçekleştirilen bir yaklaşımdır. Bu modelde ders etkinliklerinin ve kuralların uygulanmasında öğrencilerin gelişim evreleri dikkate alınması söz konusudur (Sarı ve Dilmaç, 2005). Öğretmenin, öğrencilerin hangi gelişim evresinde olduklarını ve bu gelişim evresinin özelliklerini bilmesi öğrencilerin olaylara nasıl tepki vereceğini bilmesi anlamın gelmektedir. Örneğin, üniversite öğrenimi gören bireye lise öğrencileri gibi davranılırsa eğitimde başarı azalabilmektedir (Yılmaz, 2006).

Gelişimsel model, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve psikomotor gelişim düzeylerinin gerektirdiği etkinliklerin yapılmasını hedefler ve etkinlikten önce

öğrencilerin gelişimsel yönden hazır olmasını öngörür. Bu yaklaşımda dört basamak vardır. Birinci basamak 10 yaşına kadar olan dönemi ifade eder ve öğretmene daha fazla iş düşer. İkinci basamak 10-12 yaş arasındaki dönemi ifade eder ve öğretmenin sınıf yönetimi görevi azalır, öğrenciler sınıfa ortamına uymaya istekli hale gelir. Üçüncü basamak 12-15 yaş arasındaki dönemi ifade eder ve öğrenciler destek almak için birbirlerini izler, öğretmenlerini sıkıntıya sokarak arkadaşlarının beğenisini kazanmaya çalışırlar. Dördüncü basamak ise lise dönemini ifade eder ve artık öğrenciler kendilerini tanır, nasıl davranılacağını anlar, sosyalleşirler (Toprakçı, 2013).

Bu modelde gelişim psikolojisinin sonuçları ve açıklamaları öğrencilerin davranışlarının değişimlerinde temel ilkeler olarak görülür ve uygulanır. Gelişimsel modelin öğrenci merkezli bir yaklaşım olması insan iletişiminde önemi olan empati becerisini içerdiğinden eğitim ilkelerine uygun bir modeldir. (Yaka, 2006).

Gelişimsel model belli yaş grupları için kullanılan etkinlikler farklı yaş grupları için kullanılmayabilir. Çocukların daha çok söz dinledikleri 10-12 yaş arasındaki dönem ile öğretmene karşı çıktıkları ergenlik döneminde verdikleri tepkilerin farklı olacaktır. Bu model çocukların gelişimlerine göre, ilgi ve beklentileri, heyecanları, duygu ve düşüncelerine uygun tepkiler göstermeyi gerektirir (Uzun, 2001).

2.3.4. Bütünsel Model

Eğitimde birçok kural ve ilke sınıfın geneline bakılarak uygulanmaktadır. Bir kural bir bireye uygun düşerken başka bireye uygun düşmeyebilir. Örneğin, disiplinin sağlanmasında ve istenmeyen davranışların istenen davranışlarla değiştirilmesinde bir öğrenciye uygulanan yöntemler başarılı sonuç verebilirken diğer bir öğrencide başarılı sonuç vermeyebilir. Bu sebepten dolayı bireysel farklılıklar çok önemlidir (Yaka, 2006).

Sınıf yönetiminde algıları bir araya toplayan bütünsel modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verilir, grup olduğu kadar bireye de önem verilir ve olumlu davranış elde etmek için olumsuz davranışların sebepleri ortadan kaldırılır. Bu model olumlu davranışların uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincinde olarak ortamı düzenlemeye ve tüm önlemsel yöntemlere rağmen devam edecek istenmeyen öğrenci

davranışlarını düzenlemek amacıyla tepkisel yöntem kullanmaya çalışır. Bu süreçte öğrencilerin gelişim evrelerine uygun bir şekilde ilerlenir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Toprakçı, 2013).

Sınıf yönetimi konusunda tek yöneteme bağlı kalmamak, farklı birey ve gruplar için farklı teknik ve yaklaşımlara yer verilmelidir. Bu modellerden ayrı ayrı veya karışık faydalanabiliriz. Bu ihtiyaçtan dolayı bütünsel sınıf yönetimi modeli ortaya çıkmıştır (Yaka, 2006).

2.4.İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıfı çocukluğun laboratuvarı olarak görebiliriz. Çünkü öğrenciler zamanlarının çoğunu bu ortamda geçirmektedir. Etkili bir sınıf ortamı için verimli öğrenme, başarılı bir öğretmen ve öğrenci ilişkisi ve öğrencilerin arkadaşlarıyla olan sağlam işbirliği önem taşımaktadır (Walters ve Frei, 2007).

Etkili bir sınıf ortamını bozan en önemli unsurlardan birisi istenmeyen davranışlarıdır (Okutan, 2015). Öğretmenlere derslerde büyük zorluklar yaşatan, sık sık görülen veya uzun süren, öğrenmeye olumsuz etki bırakan davranışlara istenmeyen davranışlar denir (Özdemir, 2011). İstenmeyen davranışların şekillenmesi yer ve zamana göre değişebilir. Aynı zamanda öğrencilerin özellikleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre de değişebilir (Okutan, 2015). İstenmeyen davranışlar hedeflerin sonuçlarına zarar vermeyebilir ve olumsuz davranış olarak görülmemelidir. Örneğin, derse katkıda bulunuyorsa, izinsiz konuşma davranışı yanlış davranış olarak görülmemelidir (Dolye, 1986). Bu sebeple herkesin onayladığı istenmeyen davranışları tanımlamak ve sıralamak zordur. Fakat, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını istenmeyen davranışlar olarak nitelendirmek için dört ölçüt vardır. Bunlar; yapılan davranışın öğrenciyi ya da sınıftaki diğer kişilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemesi, davranışın sınıftaki öğrencileri tehlikeye sokacak durumu oluşturması, davranışın okuldaki araç-gereç ya da öğrencilerin eşyalarına zarar verici olması ve davranışın öğrenciler arasındaki sosyalliği olumsuz etkilemedir (Korkmaz, 2011). Okul bahçesinde yüksek sesle konuşmak, koşmak olumsuz bir davranış değilken, sınıf içinde istenmeyen bir davranış olarak örnek gösterilir. Ayrıca istenmeyen davranış sınıf içindeki öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve ruhsal

özelliklerine göre farklılaşır. Örneğin, ilkokuldaki öğrenciler ile lisedeki öğrencilerin davranış sorunlarının farklılık gösterdiği açıktır (Aydın, 2013).

Sınıf içinde olan her önemsiz hatayı istenmeyen davranış olarak algılayıp olayı büyüten öğretmen, sınıf yönetimini olumsuz yönde etkileyecek ve öğrencilerin daha çok istenmeyen davranış sergilemelerine sebep olacaktır. Bu yüzden öğretmen, davranışlara tepki verirken davranış bilimine yeterince hakim olmalıdır. İnsanların davranışları her zaman psikoloji bilgisiyle değil de kültürel bilgiyle de anlamlandırmaktayız. Bu düşüncelerde olan bir öğretmen, sınıf içindeki öğrencileri tembel, yaramaz vb. şekilde nitelendirmeyecek, davranışları daha geniş anlamda inceleyecektir (Okutan, 2015).

Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı kullanılacak stratejilerin seçiminde aceleci davranır, hemen sonuç alabilmek için stratejileri uygulamaya çalışır. Fakat öğretmenin istenmeyen davranışlara karşı hangi stratejileri kullanacağını bilmemesi daha kötü bir durumdur. Öğretmenin bilimsel olarak hangi stratejileri kullanacağını bilmemesi geri dönüşü olmayan durumlar ortaya çıkarabilir (Çelik, 2012). Öğretmen olumsuz durumları yok etmek için etkili bir eğitim stratejisi izlemelidir. Bunun için öğretmenin eğitim stratejilerinin önem ve amaçlarını açıkça ortaya koymalıdır (Arı ve Deniz, 2008).

Sınıf içinde öğretmenin sınıf yönetimi yeterliliği çok iyi olsa bile, bazı öğrencilerin gösterdiği istenmeyen davranışlar öğrenimi olumsuz etkileyebilir. Bazı öğrenciler derse dikkatini veremeyip ders uygulamalarına katılamazlar. Diğer taraftan sınıftaki bazı öğrenciler dersin akışını bozacak ders dışı iletişime geçebilir. Yine aynı sınıfta bulunan başka öğrenciler dersten verim alma çabasında olabilirler. Bunun gibi farklı davranışlara sahip öğrencileri barındıran bir sınıfta okulun en tecrübeli ve sabırlı öğretmeni bile olsa sınıf yönetimiyle alakalı güçlükler yaşayabilir (Korkmaz, 2011).

İstenmeyen davranışların sınıf içinde olması kaçınılmaz bir durumdur. Öğrenciler sınıf düzenini bozan bu davranışları okulda veya okul dışındaki hayatlarında kazanmış olabilirler. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara olan tutumları olumlu davranışları arttırıp olumsuz davranışları azaltacak şekilde söylenebilir. Temel amaç,

olumsuz davranışların oluşmasını engellemek, sınıftaki disiplini bozacak davranışları azaltmak ve olumlu olan davranışları güçlendirmektir (Bull ve Solity, 1996).

Görgü ve temizlik kurallarını dikkate alma, arkadaşlarını rahatsız etme, dersin akışını bozma, derste arkadaşlarıyla konuşma, kırıncı ve küfürlü ifadeler kullanma, ders dışı işlerle uğraşma, arkadaşlarının çalışmasını engelleme, öğretmenine ve arkadaşlarına karşı saygısız davranma ders içinde meydana gelebilecek istenmeyen davranışlardandır. Okula gelmeme ve geç gelme, okul araç-gereçlerinin kötü kullanılması, sigara kullanılması ve sınavlarda hile yapmak önemli görülebilecek istenmeyen davranışlardır. (Başar, 2006).

Sınıf ortamında oluşan olumsuz davranışlar sadece davranışı yapan değil diğer öğrencilerin motivasyonlarını da düşürmektedir. Bu sebeple istenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılması hatta mümkünse tamamen ortadan kaldırılması tüm öğrencilerin ders etkinliklerine olan motivasyonlarını da yükseltecektir. Bu amaçla önleyici hizmetler kapsamında olumsuz davranışların oluşmasına sebep olacak etkenlerin kaldırılıp sınıf içindeki kuralların oluşturulması gerekir. Sınıf kuralları oluşturulurken sınıftaki hareketin çok fazla kısıtlanmadığı ve öğrencilerle birlikte oluşturulacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden kuralların seçiminde öğrenci gruplarının yaşları, özellikleri ve kuralın etkililiği göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda kuralların ve yaptırımların öğrenciler tarafından algılanması ve öğretmenin kuralları tarafsız uygulaması motivasyon bakımından önemlidir (Argon ve Sezgin, 2016).

Sınıfta oluşturulan yazılı ve yazısız kurallara karşı gelmeye ve ders etkinliklerinin faydasını düşürmeye sebep olan bütün davranışlar istenmeyen davranış olarak algılanır. Bu davranışların ortaya çıkışı sınıf ortamında gergilik oluşturur ve öğrencilerin dikkatlerinin ders etkinliklerinden ortamdaki çeldiricilere doğru kaymasına sebep olur. Böyle bir durumda öğrencinin yanında öğretmende etkilenecektir (Öztürk, 2007).

Öğretmenlere düşen görev ise hangi davranışların ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğini öğrencilere anlatarak onları bilgilendirmektir. Böylelikle öğrenciler de bazı durumlarda yapıldığı zaman iyi karşılanıp bazı durumlarda ise istenmeyen davranış olarak karşılanacağını farklarına varabilirler. Eğer öğretmenin tepkisiz

kalacağı biliniyorsa öğrenciler defter-kitap getirmemeye ya da arkadaşlarını rahatsız etmeye devam edeceklerdir (Başar, 2006).

Herhangi bir öğrenci okulda sıkılabilir, yaptığı çalışmasından dolayı hayal kırıklığı yaşayabilir, diğer öğrenciler tarafından red edilebilir, okul dışı yaşamıyla okulu birleştiremeyebilir, dersi dinlemeyebilir, ailesinden birinin hastalığı olabilir veya ihmale uğramış olabilir (Tomlinson ve Imbeau, 2011). Sınıf yönetimi bakımından ortamı ve öğrenmeleri olumsuz etkileyecek bu gibi sorunların asıl kaynağına inmek olumlu sonuçlar meydana getirir. Bu yüzden öğretmenler istenmeyen davranışları sadece tespit etmek yerine bu davranışların kökenine inmeli, sebeplerini sorgulayarak çözüm yolları geliştirmelidir (Argon ve Sezgin, 2016).

2.4.1. Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Sınıf ortamında gelişen bütün davranışlar, sınıfta bulunan öğelerin çeşitli özellikleri ve yapısından oluşur. Sınıf içindeki öğeler öğretmen ve öğrenci olabildiği gibi sınıfın düzeni, ışık, aydınlanma, sınıfın görüntüsü, sınıf mevcudu gibi sınıf ortamının özelliklerinden de oluşabilir. Sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışların engellenmesinde öncelikle sorunun neyden kaynaklandığını belirlemek gerekir. Sorunun kaynağına inilip ortadan kaldırılmadığı sürece sorun artmaya devam edecektir (Öztürk, 2007). İstenmeyen davranışların asıl sebeplerini bilmek oldukça zordur. Öğretmen bu durumda çok dikkatli davranarak olumsuz davranışlarda yoğunlaşmalıdır. İstenmeyen davranışların nedenleri, öğrencilerin iletişimlerinden kaynaklanacağı gibi öğrencilerin aile yaşamı ve kendi özelliklerinden de kaynaklanabilir. Birçok sınıfta birden fazla önemli veya önemsiz istenmeyen davranışla karşılaşmak mümkündür (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

Öğretmenler, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmayı hedeflemesine rağmen, bazı durumlarda isteyerek ya da istemeyerek bu davranışların kaynağı olabilir. Öğretmenlerin bazıları stresli veya tecrübesiz olmalarından dolayı hiç beklemedikleri şekilde baş edemeyecekleri çatışmalara girerler. Bazı öğretmenler de uygun koşul ve mekan oluşmadığı halde öğrencileriyle yüz yüze gelir. Fakat bu tavsiye edilmeyen bir durumdur (Smith ve Laslett, 1996).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelme sebeplerinden birisi de olumsuz davranmaya eğilimli öğrencilerdir. İstenmeyen davranışlara yönelen öğrencileri; arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişimi düşük, sosyal becerileri yetersiz, yalnızlık duygusu yaşayan, okulu sevmeyen, çok arkadaşı olmayan, olumsuz davranışları olanlarla arkadaşlık eden ve okula uyumda sorun yaşayan öğrenciler olarak sıralanabilir (Başar, 2001). Diğer bir istenmeyen davranış nedeni ise öğrencilerdeki akademik başarısızlıktır. Böyle öğrencilerin başarısının artırılması gerekmektedir. Aksi halde akademik başarısı düşük öğrenciler okulu sevmez ve olumsuz davranışlara yönelir (Cemaloğlu, 2007).

Sınıf ortamındaki istemeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olan başka bir neden, yarışarak öğrenme durumunun yanlış ve dengesiz kullanımudur. Yarışma ortamı düzenlenirken dikkatli olunmadığında yarar sağlamak yerine zarar sağlanabilir. Sınıftaki bazı gruplar kazanırken bazıları kaybedecektir. Kaybedenlerin geri çekilme, özgüven zayıflaması, suçluluk duygusu, geri çekilme ve öfke duygusu ortaya çıkar. Sınıf ortamının tehlikeye atılmaması kimsenin kaybetmediği, tüm öğrencilerin kendi bilgileri ve yeteneklerine göre kazandığı ortamlar oluşturularak sağlanır. Yüz yüze etkileşimi olan işbirlikli ortam, yardımlaşma ve paylaşmaya yönlendireceğinden öğrencilerin kafasında güven verici ve istikrarlı bir sınıf ortamı oluşacak ve olumsuz davranışlardan uzaklaşacakları bir hava oluşacaktır (Sarıtaş, 2000).

Öğrencilerin ders içinde kullanılan materyalleri sevmemesi, haliyle öğrenciyi başka taraflara yönlendirecektir. Öğrencilerin yapılarına ve ihtiyaçlarına uygun düşmeyen, öğrenmede sorunlar yaşadıkları ve başarılı olamadıkları dersler istenmeyen davranışları ortaya çıkarmaktadır (İpşir, 2002). Sınıfın fiziksel koşullarının yetersiz olması da sınıf ortamının akışının bozulmasına neden olur. Sınıftaki gürültü, öğrencilerin oturma düzeninin uygun olmaması, sınıf mevcudunun fazla olması, ısı ve ışık koşulları, kullanılacak malzemeler gibi etkenler öğrenci ve öğretmenleri olumsuz etkileyecek ve sınıf içinde istemeye davranışlara yol açacaktır (Öztürk, 2002).

2.4.2. İstenmeyen Davranışlara İlişkin Yaklaşımlar

İstenmeyen davranışlara ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları müdahaleci olmayan, davranışçı ve etkileşimci yaklaşımdır.

2.4.2.1.Müdahaleci Olmayan Yaklaşım

Öğrenciyi problemle ilgili bilgilendirecek ve problemi ona çözdürecek olan yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin iyi niyetli ve güvenilir olduklarını, uygun şartlar verildiğinde kendilerini kontrol altına alabileceğini varsayar. Öğretmenler, öğrenci davranışlarını değerlendirmez, güven sağlayıcı bir ortam oluşturur. Öğretmen kolaylaştırıcı ve çözüme ulaştırmada yardımcıdır (Özdemir, 2011).

2.4.2.2.Davranışçı Yaklaşım

Öğretmenlerin gereken durumlarda güç kullanıp öğrenci davranışlarını şekillendirmesi yaklaşımıdır. Davranışlardan sorumlu olan çevredir. Bu yaklaşımda gözlem yapılır, olumlu davranışlar ödüllendirilir, olumsuz davranışlar söndürülür, kural belirlenir ve istenen davranışlar elde edilir (Özdemir, 2011).

2.4.2.3.Etkileşimci Yaklaşım

Davranışçı ve müdahaleci olmayan yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Öğretmen kurduğu otoriteyi öğrencilerle paylaşır ve öğrenciler problemlerin çözümünde uzman desteğine muhtaç olduklarını kabullenir. Sınıf içindeki kurallar beraber oluşturulur, problemler beraber çözülür. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye olanak sağladığı, istenen davranışların öğretmenlerce anlatıldığı ve öğrencilerin bu davranışları uyguladığı yaklaşımdır. Öğrenciler sorumluluk sahibi bir birey olması için yetişkinlerden yardım alması gerekmektedir (Özdemir, 2011).

2.4.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışına Karşı Geliştirilen Stratejiler

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı geliştirilen stratejilerden bazıları; sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, sorumluluk verme, öğrenciyle görüşme, okul yönetimi ve aileyle iletişim kurmak ve ceza vermektir.

2.4.3.1.Sorunu Anlamak

İstenmeyen davranışların ortadan kaldırmak için öncelikli yapılması gereken durum sorunu doğru anlamaktır. Çünkü doğru anlaşılmayan sorunlar çözülemez. Olumsuz davranışların sıklığı gözlenmelidir. Davranışların belirlenmesi davranan kişiler, davranış ve davranışın olduğu ortam ile ilgili bilgi toplamayı gerektirir. Bazı durumlarda öğrenciler sergiledikleri davranışların ne anlama geldiklerini ve ne yaptıklarını fark edemeyebilir. Bu yüzden olumsuz davranışları hemen kasıtlı ve bilinçli yapılan davranış olarak algılamamak gerekir. Fakat bu gibi davranışlar sürekli tekrar halindeyse öğretmenin uyarıda bulunması gerekir. Aksi halde davranış alışkanlık haline de gelebilir. İstenmeyen davranışlar farklı sebeplerle ortaya çıktığı için her olumsuz davranışa aynı çözümün uygulanması doğru olmayacaktır. Bu yüzden istenmeyen davranışların toplumsal, aile, çevre, okul ve bireysel etkenlerden etkilendiği unutulmamalıdır (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

Davranışları anlamak, oluşan soruların sebeplerin bilmenin yanında ileride oluşabilecek istenmeyen davranışların tahmini açısından da gereklidir. Bir davranışın sorun olarak düşünülmesi bağlamsal etkenlerin yanı sıra, öğretmenin meslek bilgisine de bağlıdır. Fazla otoriter öğretmenlerin iyi niyetli öğrencilerin hatalarına bile affedilmez ölçülerde tepkiler vermesi, sorunun belirlenmesini zorlaştıracaktır. Diğer yandan, fazla serbest, rahat olan öğretmenlerin, olumsuz durumlara karşı duyarsız olması da sorunun belirlenmesini zorlaştırır. Öğretmenlerin demokratik ve hoşgörü içerisinde olması gerekmektedir. Aksi durumlarda, baskıcı öğretmenler karşısında öğrenciler ceza korkusundan dolayı, gerçek tepkilerini gizleyecektir. Aşırı serbest olan öğretmenlerde öğrenci davranış modelini oluşturamayacağından etkisiz kalacaktır. Her iki durumda da davranışların asıl sebeplerinin anlaşılması yetersiz olacaktır (Aydın, 2013).

Ortaya çıkan sorunların belirlenmesinde bilimsel araştırma yönteminden yararlanmak en faydalı yoldur. Problemin anlaşılması için yeterli bilgiler toplanmalıdır. Verimli bir bilgilenme, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin açık bir işleyişte olması ile olanaklıdır. İstemeyen davranışlar doğru anlaşıldığında, doğru bir çözüm yolunu oluşturacaktır. Sorunları anlamak

kadar önemli bir konu da sorunların önemlilik sırasına uygun sınıflandırmaktır (Ayhan, 2013).

2.4.3.2.Görmezden Gelmek

Görmezden gelmek sorunlu bir davranışın farkına varıldığını karşı tarafa uygun bir iletişim diliyle anlatabilme ustalığıdır. Görmezden gelinen davranışların ortak özelliği dikkatsizlikten kaynaklanarak ortaya çıkmalarıdır (Aydın, 2013). Bu strateji ortaya çıkan bazı davranışların görülüp onlarla uğraşılmasından daha verimlidir. Davranış çok fazla olumsuz değilse ve hemen bitiyorsa görmezden gelme stratejisi kullanılabilir (Başar, 2001). Olumsuz davranışlara yol açmayan, üstüne gidildiğinde ilgi çekip daha çok artacak küçük sorunlar görmezden gelinmelidir (Özdemir, 2011). Bazı davranışlar süreklilik göstermeyen anlık ortaya çıkan masum davranışlardır ve görmezden gelinmelidir (Yılmaz, 2008). Davranışların hangilerinin üstüne gidildiğinde büyüüp büyüyeceğine veya hangilerinin görmezden gelineceğine karar vermede ipuçlarından yararlanılabilir (Yalçınkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Öğrencilerin, öğretmenin görmezden geldiğini fark edip etmemesi önemlidir. Öğrenci yaptığı davranışın öğretmen tarafından fark edildiğini anlar ve öğretilmekte durumu görmezden gelirse, çocuk davranışının onaylandığını algılayabilir, öğretmenin derse çok önem vermediğini düşünebilir. Bu yüzden öğretmen davranışın farkında olduğunu ve durumu onaylamadığını göz veya baş işaretleriyle belirtmelidir (Başar, 2006).

Çok şiddetli olmayan durumlarda görmezden gelme yöntemi kullanılır. Bu yöntemde, olumsuz davranış sergileyen öğrenci önemsenmezken, ilgi olumlu davranış gösteren öğrenciler üzerine çekilirse daha verimli sonuçlar alınabilir. Örneğin, ders içerisinde Ali'nin kalemini sıraya vurarak dikkat çekmeye çalıştığını düşünelim. Böyle bir durumda öğretmenin kurallara uyan Ahmet'e ne kadar iyi uyduğunu söyleyerek Ali ile ilgilenmeyebilir. Bu da Ahmet üzerinden Ali'ye gönderilen bir mesajdır. Mesajı alan Ali sınıfın dikkatini çekmek amacıyla yaptığı yanlış davranışları terk edecektir (Tertemiz, 2000).

İstenmeyen davranışların birçok ortaya çıkma nedeni olabilir. Öğrencilerin derslere motive olamaması, kitap-defter gibi malzemelerini getirmeyerek derse

hazırlıksız gelmesi, derse karşı ilgisizlik, derse olan önyargılar, öğretmenin ve arkadaşlarının dikkatini çekmeye çalışması gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin bazıları olumsuz davranışları dikkat çekmek için yapabilirler. Bu tarz durumlarda yapılacak en verimli yöntem istenmeyen davranışları görmezden gelmektir. Aksi durumda öğrenci bu davranışı daha sık yapmaya başlar ve ilgi çekmek isteyen diğer öğrencilerde buna benzer davranışlar sergiler (Bayar, 2014).

Öğretmenin en önemli amaçlarından biri sınıf içinde öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirip dersten uzaklaşmalarını engellemektir. Bu durumda öğrencilerle olan olumlu iletişim etkili olacaktır. Görmezden gelme yöntemi ise bu iletişimi sağlamak için etkili bir yoldur (Öztürk, 2014). Öğretmenin ders anlattığı sırada, bazı öğrenciler sohbet ediyorsa, araç-gereçlerle uğraşıyorsa, sınıfta dolaşıyor veya çok sesli konuşuyorsa bu gibi davranışlar görmezden gelinmemelidir. Saldırgan sayılabilecek davranışlar da görmezden gelinmemelidir. Bunların yanında bazı davranışlar taktiksel ve bilinçli olarak görmezden gelinmemelidir (Rogers, 2003). Görmezden gelme tekniği genel olarak sorunlu davranışların durdurulmasını sağlayacaktır. Fakat istenmeyen davranış devam ederse, öğretmenin daha güçlü ve etkili stratejiler kullanması gerekir (Walters ve Frei, 2007).

2.4.3.3.Uyarmak

Vücut dilinin uzaktan kullanılması uyarma tekniklerinden biridir. İlk basamağı ise olumsuz davranış sergileyen öğrenci ile göz temasına girmektir. Göz teması iletişime olanak sağlar (Barker, 1982). Uyarma, olumsuz görülen davranışların düzeylerine göre çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin, öğrenciyle göz göze gelmek, öğrenciyi dolaylı veya doğrudan uyarmak mümkündür. Öğretmenler öncelikli olarak beden dilini kullanmalıdır, bundan sonuç alamazsa farklı yöntemler geliştirmelidir. Örneğin, sınıftaki diğer öğrencilerle konuşan öğrenci ile öğretmen arasında göz teması kurulabilir. Öğretmen ders işleyişini bozmadan öğrencilere bakışı ile yolladığı mesaj etkili olmazsa parmağıyla sus işareti yapabilir. Hatta dersi anlatmayı kesip isim vermeden ‘derse devam etmek için bazılarının susmasını bekliyorum’ diyerek öğrencilerin dikkatini çekebilir. Bu teknik öğretmenin sorunlara esprili yaklaştığının anlatımı olarak görüldüğü için etkili olabilir (Aydın, 2013). Göz

teması kurulmadığında, uyarma yöntemlerinden biri olan vücut dilinin yakından kullanılmasıdır. Öğretmenin fiziksel yakınlığı öğrencinin bunu hissedip olumsuz davranışı bırakmasını sağlayabilir. Öğretmen derse devam ederek öğrencilere yaklaşmalı ve durumun farkında olduğunu belli etmelidir (Tierno, 1991).

Bazen de dolayı uyarılar biçiminde mesajlar verilebilir. Gürültü yapan bir öğrenciyi uyarmak amacıyla diğer öğrenciye onu duymadığımızı ve biraz daha sesli konuşması gerektiğini söylemek örnek olarak gösterilebilir (Yalçınkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Fakat dolaylı uyarıların tüm durumlarda etkili olduğunu düşünmek yanlıştır. En çok kullanılan doğrudan uyarı şekli sözlü uyarılardır. Öğretmen aralarında konuşan öğrencilere yaklaşarak, dersin de akışını bozmadan onları sessiz bir ton ile uyarmalıdır (Aydın, 2013).

Öğretmenlerden gelen uyarılar öğrencilere, yaptıklarının farkında olduğunu, anlaşıldığını da belirtir. Sınıftaki eşyalardan faydalanarak da işaret verilebilir. Sınıftaki perdeleri hareket ettirmek, masaya hafifçe vurmak, ışıkları kapatıp açmak toplu şekilde uyarma işaretleri olarak kullanılabilir (Cangelosi, 1988).

Öğrenciler yaptıklarını davranışların olumsuzluğunu fark edemeyebilir. Bu durumda öğretmen, tüm olumsuz davranışların bilinçli yapılmadığının farkında olmalı ve ön yargıdan kaçmalıdır (Özdemir, 2011). Bazen de öğrenci davranışını biliyor ama anlamamış olabilir. Uyarma tekniği hem anlamayı hem de bilmeyi sağlamalıdır. Bu sebeplerden dolayı öğretmen bütün yanlışların bilinçli yapılmadığını bilmeli ve peşin yargıda bulunmamalıdır (Başar, 2006). Öğretmenin uyarıyı yaparken kabul edilmeyenin öğrenci değil davranış olduğunu belirtmesi gerekir (Boyraz, 2007).

2.4.3.4.Sorumluluk Verme

Bu stratejiyle öğretmenin yapacağı iş, öğrencileri dıştan güdüleme yerine başarı aracılığıyla içsel güdülemeye yönlendirmek ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamaktır (Boers, 2001). Bu teknikte öğretmen, öğrencilerden beklenenlerin ortaya konmasını sağlamak ve başarılı olmaları için uygun ortam oluşturmaktadır. Öğrenciler ise kendilerinden beklenenlere uygun şekilde cevap verme sorumluluğunu

paylaşırlar. Böylelikle kazanılacak davranışlara öğretmen doğrudan karışması yerine öğrencilerin performanslarıyla belirlenmiş olacaktır (Bull ve Soly, 1996).

Öğretmenler, çocuklara yüksek ama ulaşılabilir amaçlar belirlemelerini ve bu amaçlarda başarı elde etmek için zorluklarla mücadele edip çalışmalarını öğretmelidirler. Bunlar ise öğrencilerin kendi başarılarının farkında olmalarıyla mümkündür. Bu durumda öğrencilerin başarılarının gerçekleştiği okul deneyimleri anlamlılaşır (Boers, 2001).

Bazı öğrenciler yerinde duramaz ve sınıf içinde arkadaşlarıyla uğraşarak dikkat çekmeye çalışırlar. Öğretmen böyle öğrencilere sorumluluk vermelidir (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Rapor tutma, özet çıkarma, kayıt, sunu listesini tutarak sırası geleni çağırma, kura çekirme, araç gereçleri taşıma gibi sınıf içi işler ve sınıf dışı etkinliklerde öğrenciyi görevlere yönelterek istenmeyen davranışları engelleme sağlanabilir (Başar, 2006). İstenmeyen davranış öğrencinin herhangi bir ihtiyacından dolayı ortaya çıkmışsa, öğrencinin bu davranışı bırakmasını beklemek, ihtiyaçlarını bırakması manasına gelmektedir. Öğretmen bu zorluğu aşması için öğrenciyi farklı davranış seçenekleri sunmalıdır. Sıralara resim çizen öğrencilere duvar gazetesine koymak için resim çizmesi veya defterinin kenarlarını süslemesini önermek örnek olarak gösterilebilir. İstenmeyen davranış yasaklanarak değil farklı seçenekler sunularak, davranışın yanlış olduğu anlatılmalı ve davranış sonlandırılmalıdır (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

Sınıf düzeninin oluşturulması, sınıf içi uygulamaların planlanması ve uygulamaya geçilmesinde öğrenciler söz sahibi olmalıdır. Sınıf içinde gerçekleştirilecek görevlerde öğrencilere yetkiler vermek onların motivasyonunu arttıracaktır (Argon ve Sezgin, 2016).

2.4.3.5.Öğrenciyle Görüşme

Bu anlayış, diğer tekniklerle yanlış davranışlarını anlayamayan öğrencilerin bu durumun farkına varması, öğretmenin kararlılığını öğrenmesi ve davranışın istenen hale gelmesine yardım edecektir. Öğrenciyi görüşme ders içinde veya ders dışında, grup veya bireyle olabilir. Bu teknik ortaya çıkmayan istenmeyen davranışları da önleyebilir. Sınıf içinde yapılan konuşmalarda kişiselleştirmemek önemlidir.

Arkadaşlarının önünce öğrenci rencide edilmemelidir(Özdemir, 2011). Anaokulunda bile öğretmenin yaptığı açıklamalarla bir davranışın yapılmaması gerektiğini anlatmak öğrencilerin uyumunu artıracaktır (Kounin, 1970).

Öğrenciyle görüşme stratejisini kullanan öğretmen bir takım becerilere sahip olmalı, öğrenciyi dinlemenin önemli olduğunun bilincinde olmalıdır. Öğretmen, öğrencileri nasıl motive edeceğini ve onlarla nasıl iletişim kuracağını bilmelidir (Smith ve Laslett, 1996). Öğretmen yapacağı görüşmelerde kendi rolünün farkında olmalı, aksi halde içinden çıkamayacağı durumlarla karşılaşabilir. Bunun yanında öğrencinin öznel yaşamıyla alakalı öğretmene getirdiği bilgiler gözardı edilemez (Smith ve Laslett, 1996).

Gerçekleşen görüşmelerde öğrenciler yardıma ihtiyaç duymadıklarını, tutum ve davranışlarını değiştirmeyeceğini ima edebilir. Böyle durumlarda öğrenciye kurallardan bahsedilmeli ve tercih kendisine bırakılmalıdır (Öztürk, 2002). Olumsuz davranış başka türlü çözülemiyorsa davranışın gerçekleşmesi veya gerçekleşmemesi durumlarında nelerin ortaya çıkacağı öğrenciye söylenebilir (Boyraz, 2007).

Görüşmeyle ilgili diğer bir konu da görüşmenin nerde yapılacağıdır. Yapılan görüşmeler, öğrencilerin mantıklarını ters düşmeyecek, olaylar kişiselleştirmeyecek şekilde yapılmalıdır. Görüşme ders bitiminde, rehberlik servisinde, dışarıda, tüm öğrencilerin çıkması halinde sınıfta birebir veya okul bitiminde öğrenciye bir süre yürüyerek de yapılabilir. Bu seçeneklerden hangisinin tercih edileceği öğrencinin kişisel özelliklerine yani yaş, psikoloji, olayı algılama, duygusal haline göre seçilmelidir (Başar, 2001).

Öğrencilerle yapılan özel görüşmelerde daha rahat olacağından özel konu ve kişisel duyguları da konuşmaya fırsat bulacaktır. Görüşme eğer sınıftaki diğer öğrencilerin de duyacağı uzaklıkta olsaydı, öğrenci söyleyeceklerini tarafsız, rahat biçimde söyleyemeyecektir (Bentham, 2006).

Görüşme sırasında öğrenci öğretmenine, aile ortamında yaşadığı rahatsız veren olayları anlatmayabilir. Böyle durumlarda öğretmen, öğrenciyle ilgili değerlendirmelerini sağlam temele oturtacak bilgilere ulaşmalıdır. Öğretmenin, öğrencinin karşılaştığı güçlüklerle ilgili güvenilir biri olduğunun fark edilmesi ve

buna inanılması görüşmelerin verimli sonuçlar oraya çıkmasını sağlar. Çünkü bu tür konular gündeme getirilmek istenmez, öğrenci genel olarak tereddüt yaşar ve kedileriyle alakalı mahrem gördükleri sorunları sadece güvendiklerine anlatmak isterler (Smith ve Laslett, 1996).

Görüşme, öğrencilere sağlanan yararların yanında öğretmene de yarar sağlayan bir stratejidir. Bunun yanında öğrencilerin olumsuz davranışlarının düzelmesi ve performanslarının artmasını da sağlar. Öğrenciler davranışlarını olumluya çevirdiğinde öfke ve hayal kırıklığı da yok olacak ve öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatleri artacaktır. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarında oluşan kararsızlıkların ortadan kalkması öğrenci kadar öğretmeni de rahatlatacaktır. Öğretmenin dersinde sorun çıkaracak bozucu davranışlarla uğraşmasından dolayı oluşan endişe ortadan kalkacaktır. Bu durum da öğretmeni rahatlatıp işine yoğunlaşmasını sağlayacaktır (Smith ve Lalett, 1996).

2.4.3.6.Okul Yönetimi ve Aileyle İletişim Kurmak

İstenmeyen davranışlardan bazıları, öğretmenlerin okul yönetimi ve rehberlik ile iş birliğinde olmasını gerektirir. Aslında öğretmenin her konuda okul yönetimi ve rehberlikle iletişimde olması beklenir. Fakat sınıf ortamında meydana gelen küçük olumsuz davranışların çözümünde öğretmen yeterli olacaktır. Ayrıca okul yönetimi yoğun iş yükü arasında her türlü olumsuz davranışın iletildiği yer olarak algılanmamalıdır. Okulda ya da okul çevresinde meydana gelen şiddet gruplarının sebep oldukları madde bağımlılığı gibi büyük sorunların çözümünden yönetim sorumludur. Okula gelmeme, okuldan kaçma, saldırganlık ve okula uyum problemlerin çözümünde öğretmen kurumsal olarak destek almalıdır. Bu hedefle öğretmen karşılaştığı problemleri raporlaştırıp okul yönetimine iletmeli aynı zamanda rehberliği de bilgilendirmelidir (Aydın, 2013). Öğretmenin istenmeyen davranışlarla baş edilmesinde öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticinin neler yapacağını belirten yazılı bir anlaşma hazırlaması da önerilmektedir (Brown, 1982).

Öğretmenler, çözüm sürecinde yapması gerekenleri rehberlik uzmanları ile tartışarak belirlemelidir. Olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin rehberlik tarafından kontrolü sırasında, öğretmen görüş alışverişine devam etmelidir. Bu

aşamada önceden bu sorunları yaşayan aile desteğinden yararlanılmalıdır. İstenmeye davranışların değiştirilmesi sürecinde, öğretmen, veli ve rehberliğin iş birliği içinde olması çözümü kolaylaştırır (Aydın, 2013).

İstenmeyen davranışların nedenlerinden biri de aile ile okul arasındaki ilişkinin zayıf olmasıdır. Öğretmenlerle ilgili iletişim sorunlarını ele alan araştırmalarda da, çoğu öğretmenin velilerle olan iletişiminin zayıflığını önemli iletişim sorunlarından biri olarak görmekte ve veli desteğinin alınmadığı ifade edilmektedir (Langdon, 1997). Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının çözümlenmesinde öğretmen öncelikle aileyi tanımalıdır. Aile, öğrencinin olumsuz davranış sebeplerini çözmede birincil kaynaktır (Başar, 2001). İstenmeyen davranışın derecesine göre öğrencinin velisiyle iletişim mutlaka kurulmalıdır. Öğretmen, önceden planladığı toplantı gibi bir etkinlik olmalıdır (Çelik, 2012). Öğrencinin ailesiyle görüşme yapacak öğretmen, hedef ve gündemi belirlemeli, veli görüşmeden kaçarsa farklı çözümler düşünülmelidir. Öncelikle veli dinlenmeli, söyledikleri not alınmalı ve gerek duyulursa öğrencide görüşmeye dahil edilmelidir. Öğretmen sadece kötü olaylar değil iyi olaylar da anlatılmalı, samimi davranmalıdır (Haigh, 1990). Öğrencinin davranışlarıyla alakalı ailenin desteğinin olması, iletişimin aile beklentilerine uygun olması ve ilişkinin aile ile öğrenciye sağlayacağı yararlar belirtilerek sağlanabilir (Celep, 2002). Çocuklarıyla ilgili okul toplantılarına gitmeyen velilerin, çocuklarıyla ilgilenmedikleri düşünülebilir. Fakat bu düşünce yanıltıcı da olabilir (Bull ve Solity, 1996).

Ailenin tanınması sadece öğrenciyi tanımaya yardımcı olmayacak bunun yanında öğrencileri de rahatlatacaktır. Aile yapısının farkında olan öğretmen öğrenciye nasıl yaklaşacağına bilincinde olur. Bu durum amaçlanan davranışların kazandırılmasında önemli olanaklar sağlayacaktır (Özden, 2002).

2.4.3.7.Ceza Vermek

Ceza, öğrencilerin hoşuna gitmeyen itici durumlarla karşılaştırılması veya istenmeyen davranışa karşılık olarak sevdiği bir şeyden mahrum edilmesidir. Olumsuz davranış sergileyen öğrencinin teneffüse çıkarılmaması hoşuna gitmeyen bir duruma örnek gösterilebilir (Korkmaz, 2011). Zor durumlarda en kötü araçların

bile kullanılması gerekebilir, ceza da buna örnektir. Ceza, öğrencinin hoşuna gitmeyen ve sevmediği durumlarla karşılaştırılması manasında kullanılmıştır (Rich, 1991).

Ceza verilen öğrenciler, elindeki bazı haklardan, hoşlandığı uygulamalardan, boş zamanlarından mahrum kalabilir veya notu düşebilir. Kabul edilmese de, öğretmenler sınıf ortamında ceza yöntemini kullanmak durumunda kaldıkları bir gerçektir. Kullanılan cezalar farklılık göstermektedir. Öğrenme ortamında fiziksel cezaların tartışılması söz konusu değildir. Öğrenciye dayak atılması cezanın ötesinde bir durumdur. Öğretmenlerin olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için farklı bir olumsuz davranış sergilemesi, yasal olmadığı gibi eğitim için de doğru değildir (Korkmaz, 2011).

İstenmeyen davranışlara karşı, tüm çözüm yolları etkisiz olursa en son başvurulacak çözüm ceza olmalıdır. Cezalar yerinde ve zamanında verilmelidir. Gecikerek verilen cezalar etkisizleşebilir. Fiziksel cezalar verilmemelidir. Cezanın türü de önemlidir. Ev ödevleri ceza olarak verilmemelidir. Öğretmenler yapamayacağı sözler söylememelidir (Yalçınkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Ödev yapmak ve okulda bulunmak ceza olarak algılanmamalıdır. Tam tersi okulda olmamak, sınıftan uzaklaştırılmak ceza olarak algılanırsa, verilecek ödev de olumsuz davranışların sebepleri ve bu davranışların gelecekte tekrarlamaması için yapılacakların anlatıldığı bir kompozisyon olursa durum farklılaşır (Başar, 2006). Verilen cezalar istemeyen davranışlarla orantılı olmalı, o davranışın sürdürülmesini engelleyecek şekilde uygulanmalı ve öğrenci neden ceza aldığını bilmelidir (Özdemir, 2011).

2.5.Tükenmişlik

Tükenmişlik sendromu, çalışma yaşamında karşımıza son yıllarda çıkan en büyük sorunlardandır. İş yaşamında karşılaşılan sorunlarla baş edemeyen çalışanlar, fiziksel ve duygusal yorgunluklar yaşamaktadır. Çalışma ortamındaki şartlarda yaşanan farklılıklar; iş yükünün fazlaşması, çalışma saatlerinde meydana gelen artışlar ve iş güvenliliğinin olmaması gibi nedenler çalışanların yüksek bir çaba

harcamasına neden olmaktadır. Bu harcanan çabalara rağmen çalışanların iş doyumunu yaşayamayıp tükenmişlik yaşamalarına yol açmıştır (Yıldırım, 2016).

Uzun süren kişiler arası iletişim ve karşılaşması zor olan isteklerin sonucunda, bireyler yardım edemeyeceğine ve diğer insanların ondan yardım istemediklerine inanır. Çünkü başkalarına verebilecek bilgiye sahip olmadıklarını hissederler. Bu yüzden fiziksel tükenme (enerji düşmesi, yorgunluk, halsizlik), duygusal tükenme (sinirlilik) ve bilişsel tükenme (mesleğe ve kendine karşı düşündüğü olumsuz tutumlar) hisleri daha çok gelişir (Huberman, 1989).

2.5.1. Tükenmişliğin Tanımı

“Tükenmişlik kavram olarak klinik psikolog Freudenberger’in yazılarında ortaya çıkmış ve 1974 yılında stresle ilgili “Journal of SocialIssues” da yayınladığı çalışmalarında yer almıştır”(Peker, 2002).

Tükenmişlik; geniş manasıyla “ Kişisel olarak yaşanan, uzun süre duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda çalışmaktan kaynaklanan, çaresizlik duygusu, fiziksel yıpranma, ümitsizlik, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, hayal kırıklığı, iş, işyeri, çalışanları ve hayata karşı negatif tutumların gelişmesi gibi belirtilerin yaşandığı bir durum.” olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Tükenmişlik, ilk başlarda stresle ilişkilendirilerek tanımlanmış, stresten kaynaklandığı söylenmiş, hatta stresle aynı manada kullanılmıştır. Tükenmişlik, gerçekten de stresli olmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Bireyin yapabilecekleri ile çevre beklentisi arasında oluşan dengesizlik strese neden olur. Stres durumlarıyla baş etmede yaşanan girişimlerin başarısız sonuçlanması da tükenmişliği ortaya çıkarmaktadır (Freudenberger, 1981). Fakat, çok boyutlu bir kavram olan tükenmişliği sadece stresle açıklamak doğru olmayacaktır. Tükenmişlik fazla hırslı olan bireylerde daha çok görülmektedir. Fazla çalışma şartları, fiziksel ve duygusal yorgunluk, yeteri kadar desteklenmemenin oluşturduğu sıkıntılar tükenmişliği destekler niteliktedir (Karakuş, 2008).

Özellikle 1975-2000 yılları arasındaki zaman diliminde tükenmişlik araştırma konusu haline gelmiştir. Çeşitlik sektörlerde çalışan insanların tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Çelebi, 2016).

Maher tükenmişliği, yorgunluk, hastalık, uykusuzluk, işe gitmeme, ilaç kullanımı, suçluluk duygusu, alkol kullanımı, ilgi eksikliği gibi etkenleri içeren bir sendrom olarak tanımlamıştır (Maslach ve Jackson, 1986). Pines ve Maslach tükenmişliği istenmeyen iş tutumları, olumsuz benlik, insanlarla olan ilgi ve duyguların kaybını kapsayan fiziksel bir tükenme olarak tanımlamışlardır (Kavla, 1998).

Tükenmişlik olumsuz bir yaşanmışlıktır ve kişiler arası etkileşim ile sonuçlanır. Kronik iş stresine cevap olacak niteliktedir. İnsanlarla alakalı işlerde çalışan kişilerde meydana gelen tükenmişlik düzey, şekil ve durumlarının belirtilmesine göre farklı grupların olduğu görülmektedir (Kavla, 1998).

2.5.2. Tükenmişliğin Alt Boyutları

Maslach'a göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık şeklinde üç boyuta sahiptir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu üç boyut şu şekilde açıklanabilir.

Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, insanlarla olan empatinin azalması, işle alakalı stresin yoğun yaşanması ve başarıdaki azalma duygusu olarak tanımlanmış, ayrıca bireylerin iş ortamındaki stresle baş edememesi olarak görülmüştür (Özmen, 2001). Çalışan insanların kendisini bitkin ve duygusal anlamda yıpranmış hissetmeleri olarak da ifade edilmektedir (Özer, 1998). Duygusal tükenme, bireyin duygusal ve fiziksel yönlerindeki azalma olarak bireysel stresi belirtmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Duygusal tükenme yaşayanlar yeni bir güne başlamak için kendilerini enerjisiz hissederler. Duygusal anlamdaki kaynakların tümü tükenmiştir ve yeni kaynak bulup tekrar dolduramazlar (Özmen, 1993).

Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşmayı, işten kaynaklı karşılaştığı insanlarla ve işine karşı oluşan soğuk, düşük ilgi ve katı tutumlar oluşturur. Giderek artan bu olumsuz durum farklı şekillerde ortaya çıkar. Birey, karşısındakilerin isteklerini görmezden gelir, ona karşı aşağılayıcı ve sert bir tavır sergiler. (Cordes ve Dougherty, 1993).

Birey gerekli yardımı sağlarken başarısız olur. Kendisini yalnız bırakıp insanların hayatından çıkmayı ister (Örmen, 1993). Bu gibi durumlar yaşayan insanlar, diğer kişileri küçük düşüren ve onlara karşı saygısızlık olarak görülen tutumlar sergileyebilirler. Özetle çalışanların diğer bireylere insancıl olmayan tutumlar sergilemesi durumudur (Gökçakan ve Özer, 1999).

Kişisel başarısızlık

Tükenmişliğin kişisel olan boyutunu temsil edilen düşük düzeyde başarı hissi; başarısızlık korkusu, işten sağlanan verimde azalma, moral düşüklüğü, insanlarla olan iletişim zayıflığı, düşük öz saygı, sorunlarla yeterince başa çıkamama duygusu gibi belirtileri ifade eder (Hock, 1988).

Bu evrede birey kişisel anlamda başarısızlık hisleriyle doludur. Diğer insanlarla alakalı geliştirdiği negatif düşünme şekli, bireyin kendisiyle ilgili olumsuz düşünmesine yol açar. Birey bu yanlış davranış ve düşüncelerle kendisini suçlu hissetmeye başlar. Kimse tarafından sevilmediğini düşünür ve kendisine başarısız hükmünü giydirir. Tam da bu noktada kişisel başarısızlık aşaması ortaya çıkar (Örmen, 1993).

Tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarının aralarındaki ilişki incelendiğinde, boyutları kendi içlerinde farklı ama birbirleriyle de ilişkili olduğu görülmektedir (Sürvegil, 2006). Maslach ve Lieter'e göre, tükenmişliğin alt boyutlarının sonuçları incelendiğinde, birey kalıcı olarak yorgunluk yaşar, içine kapanır ve işince yetersiz hissetme duygusu artar. Duygusal tükenme enerjinin yerini, duyarsızlaşma birlik duygusunun yerini ve başarısızlık ise yeterliliğin yerini alır (Maslach ve Lieter, 1997).

2.5.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Bireysel ve örgütsel olarak sınıflanan çeşitli sebeplerin sonucunda tükenmişlik ortaya çıkmaktadır. Bu durumun sonucunda da bireyin işine olan ilgi alakasının azalması ve giderek ortadan kalkması, çalışma isteği, işine olan bağlılığı ve güven gibi etkenlerin ortadan kalkmasıyla tükenmenin oluşması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Yaşam şekli veya insan ilişkilerindeki beklentilerin elde edilememesiyle ortaya çıkan yorgunluk ve hayal kırıklığı yaşayan birey tükenmiş kişidir. İnsanın beklentileri gerçek hayatta olması mümkün durumların çok üzerindeyse, buna rağmen kişi belirlediği amaca ulaşmakta ısrarcıysa, sıkıntılar yolda demektir. Birey kendi içinde çatışmalar yaşar. Sonuç olarak da bireyin kaynaklarının, hayat enerjisinin ve işi devam ettirme yeteneğinin tükenmesi durumlarıyla karşılaşmaktadır (Tümekaya, 1996).

Tükenmişliği etkileyen faktörler, kişilerin kendisiyle ilgili olan kişisel özelliklerinden etkilenecek ortaya çıkan bireysel faktörlerdir. Araştırmalara bakıldığında, bireylerin hayata bakış açıları, yaşamlarında stresli veya ferah olmaları her bireyin farklı düzeyde tükenmişlik yaşayacaklarını göstermektedir (Bayram, 2016). Yüksek oranda sıkıntı yaşayan bireylerin belli başlı stres kaynaklarıyla baş etme gücü azalacaktır (Sparks, 1983).

İnsanların yaptıkları işin niteliği, türü ve benzeri özellikleri tükenmişliğe etki eden faktörlerdendir. Örnek verecek olursak kişinin haftada ne kadar çalıştığı, iş yerinin yönetim yapısı, çalışanların sayısı, işi gerçekleştirme de kullanılacak performans, personeller arası ilişkiler, çalışma ortamı, iş karşılığında alınan ücret ve işin getirdiği toplumsal statü tükenmişliği etkileyen faktörler arasındadır (Bayram, 2016).

2.5.4. Tükenmişliğin Sonuçları

Mesleğinde başarılı olan bireylerin dikkatini bozan, onları daha az üretken ve enerjik yapan ve mesleğe olan ilgilerini azaltan bir sendromdur (Maslach ve Goldberg, 1998).

Bireyler tükenmişlik sebebiyle erken emekli olabilmektedir. Çoğu insan sağlık hizmetlerinden çok fazla yararlanmaktadır. Tükenmişlik bireyi bir bütün olarak etkileyebilir, yüz yüze iletişimde ve kendi yaşamındaki ilişkilerde kötü sonuçlar ortaya çıkarabilir ve yaşama olan olumlu düşünceleri ortadan kaldırmaya neden olabilir (Özdemir, 2009).

Davranış bozukluğu gösteren bireylerin çok karmaşık duygular yaşayarak fazla tükendiği gözlenmiştir. Tükenmişlik yaşayan insanlarda uyku sorunu, baş ağrıları, yorgunluk, sindirim güçlüğü gibi fiziksel problemler ve çaresizlik, benlik düşüklüğü, kolay alınganlık, kaygı gibi duygusal problemler çoğunlukla görülmektedir. İş arkadaşlarıyla, hizmet verilen bireylerle ve aile ortamındaki ilişkiler de tükenmişlikten etkilenmektedir. Tükenmişliğin artmasıyla bireylerdeki anlaşmazlık, içine kapanma, sabır gösterememe gibi davranışlarda artmakta ve çalışılan ortamdan uzaklaşma girişimleri görülmektedir. İnsanlar meslekteki rolleri ile öznel yaşantıdaki roller arasındaki farklılığı görmekte zorluk çekmeye başlayarak aile ortamındaki ilişkilerinde müşterilere davrandığı gibi hareket etmektedir. Tükenmişlik yaşayan insanlar bunu azaltabilmek için bazen uyuşturucu, sakinleştirici gibi madde kullanımı artırmakta ve bazen de bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler (Torun, 1995).

2.5.5. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişliğin engellenmesi oldukça zordur. Kişinin meslekten doyumunun sağlanması için gereken pozitif dönüt sağlanmalıdır. Çalışanların işe karşı sergilediği ilgilerini sürdürmek için konum ve görevlerini bazen değiştirmek gerekir. Ancak böyle değişimler çok sık olmamalı ve kişinin sahip olduğu niteliklere saygı gösterecek şekilde olmalıdır (yalnızca konum değiştirmek amacıyla kişinin alt pozisyona getirilmesi) (Lacoursiere, 2001).

Birey tükenmişlikle başa çıkarken sorumluluklarını belirlemesi önemlidir. Kurumların ve müşterilerin sorunlarına bakmadan sadece kendi hareketlerinden sorumludur (Demir, 1995). Tükenmişlikle baş etmede iki önemli strateji vardır. Bunlardan birincisi, strese karşı pozitif yönde mücadeleyi içeren doğrudan yapılan hareketlerdir. İkincisi, stresi kabul edip olumsuzlukları bitirmeye çalışan hafifletmeye yönelik teknikler kullanmaktır. Bu hafifletici teknikler ise, fiziksel ve

duygusal tekniklerdir. Hafifletici teknikler etkiliyken, strese neden olan kaynak devam ederse, stresin yaşanma olasılığı oldukça artmaktadır (Kyriacou, 1987).

Tükenmişliği sonlandırmak için çeşitli stratejiler önerilmiştir. Bu stratejilerden bazıları duygusal olan tükenme kaynaklarını azaltmaya veya bunlarla baş etmek için daha iyi kaynaklar oluşturmaya odaklanmıştır. Stratejiler olumlu yaşantıları vurgulayıp iş hayatının dışında teşvik edici faaliyetler ve ilişkiler geliştirip bireylerle ilgili kötü değerlendirmelerin önüne geçmek için çaba gösterir. Bu stratejiler, kişisel, örgütsel ve sosyal olarak çeşitli düzeylerde ortaya çıkabilmektedir. Kişisel stratejiler, insanların kendi kendilerine yapabileceği durumları ifade eder. Örgütsel stratejiler, örgütsel politikalar ve personel ile ilgili hizmetleri içeren durumları ifade eder. Sosyal stratejiler, insanlar arası ortak bir çaba gerektiren durumları ifade eder (Maslach, 1986).

2.5.6. Tükenmişliğin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Tükenmişlik ilk zamanlarda insanlar arası etkileşim gerektiren sağlık personellerinde araştırılmaya başlanmış, ilerleyen zamanda polislik ve öğretmenlik gibi yüz yüze etkileşim gerektiren mesleklerde de incelenme konusu olmuştur (Gündüz, 2004).

Tükenmişlik öğretmenlik mesleğine sahip bireylerin çalışmalarını devam ettirmede çok ciddi zararlar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadıkları zaman olumsuz duygular besler, çevresindeki kişilere karşı negatif tutumlar geliştirir ve öğrencileriyle iletişim kurmada kopukluklar yaşar.

Bireyin yaşadığı tükenmişlik iş dışındaki öznel yaşantısı da olumsuz yönde etkiler, uyku sorunları veya madde bağımlılığı gibi önemli sorunlara sebep olur (Dorman, 2003). Öğretmenler, iş arkadaşları ve öğrencileriyle iletişim kurması gerekir ve kurulan iletişim şekli benlik kavramını etkileyebilir. İnsanlarla yüz yüze gelinen mesleklerde tükenmişlik oranı çok yüksektir (Murat, 2003). Öğrencilerin derslere olan dikkatleri, disiplin sorunları, sınıf mevcudunun çok olması, norm kadro fazlalığı, rol karmaşası, akademik başarısızlık, öğretmenlere karşı yapılan olumsuz yorumlar öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sebepleri arasında yer alır (Farber, 1984).

Duygusal tükenme sergileyen öğretmenler, kendilerini işlerine öneki kadar veremediklerini algırlar. Öğretmenler duyarsızlaşmada öğrencilerine karşı negatif ve güvensiz bir tutum geliştirirler. Son boyut olan kişisel başarısızlıkta ise başarının azalmasını ifade eder, birey tatmin eden başarı seviyesini ve işinden aldığı doyumun azaldığını algılamaya başlar. Sonuç olarak öğretmenler, işlerine yarar sağlayamadıklarını algılamaktadırlar (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999).

2.6.İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Öğretmenlik mesleği ile büyük bir sorumluluk olarak eğitimin toplumsal yönlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleğin gereklerini yerine getirirken ortaya çıkan olumsuzluklar öğrencilere yansyarak onlarda büyük izler bırakabilecektir. Eğitimin kademelerinin birbirleriyle ilişkili ve bir bütün olarak ele alınması sebebiyle bir eğitim kademelerinde yaşanan problemler diğer kademelere de yansyacaktır. İstemeyen öğrenci davranışları da öğretmenler açısından en önemli problemlerinden bir tanesidir. Çünkü çözülemeyen problemler öğretmenlere stres yaşatarak onlarda tükenmişliğe sebep olabilir (Özdemir, 2009).

Öğretmenler üzerinde strese neden olan okul türleri, sınıf mevcudu çok olan büyük kent okulları, fazla bürokratik olan okullar, öğretmenler ile yönetici arasında iş birliği olmayan okullardır (Farber, 2000).

Sınıf ortamında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışları fazlalaştıkça öğretmenlerde meydana gelen tükenmişlikte artar (Özdemir, 2009). Öğretmenlerde meydana gelen tükenmişliğin en önemli sebeplerinden olan istenmeyen öğrenci davranışları dışındaki etkenler gürültü, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve öğrenci dikkatsizliğidir (Demirhan, 2011).

2.7.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde istenmeyen öğrenci davranışları ve tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalar kısaca anlatılmıştır.

Demirhan-Harmanda (2011), çalışmasını Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle'deki MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında

görev yapan 694 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Maslach Tükenmişlik Envanteri”, “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi formu” kullanılmıştır. Sonuçlara baktığımızda, 16-20 yıl deneyimi olan öğretmenler daha az deneyime sahip öğretmenlerden daha çok duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler 25 ve altı yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadır. Kişisel başarısızlık yönünden evli öğretmenler bekarlara göre daha yüksek düzeyde tükendiği görülmüştür. 3-5 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kişisel başarısızlığı 6 ve üstü hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden çok daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve çocuk davranışlarını değerlendirme puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yıldırım (2016), çalışmasını İstanbul ili Esenler ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve sınıf yönetimi düzeylerini belirlemek, tükenmişlik ve sınıf yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada “Maslach Tükenmişlik Envanteri, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarında yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, görev türü ve mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmeni olarak çalışmak sizin için uygun bir iş mi?, Emekli oluncaya kadar görev yapmak istedikleri alan nedir?, İş arkadaşlarınızdan destek görüyor musunuz?, Sizce aldığımız ücret yeterli mi? Sorularına verdikleri cevaplara bakıldığında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’ne bakıldığında, Sınıf öğretmeni olarak çalışmak sizin için uygun bir iş mi?, Emekli oluncaya kadar görev yapmak istedikleri alan nedir?, Sizce aldığınız ücret yeterli mi? Sorularına verilen cevaplar sınıf yönetimi düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Özdemir (2009), 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa ili Merkez ilçe ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerde meslekte tükenmişlik düzeyleri ile sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışları arasında ilişkiyi analiz ettiği

çalışmasında 500 öğretmen üzerinde incelemeler yapmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, istenmeyen davranışların görülme sıklığı ölçeği ve tükenmişlik envanteri ile veri toplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre “arkadaşlarının, sınıfın, öğretmenin eşyalarına zarar verme” davranışında anlamlı bir fark bulunmuştur. Branş değişkenine göre beş davranışta anlamlı bir fark bulunmuştur. Tükenmişlik düzeyleriyle öğretmenlerin özellikleri karşılaştırıldığında; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Branş değişkenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları anlamlı fark göstermezken kişisel başarısızlık alt boyutu anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre üç alt boyutta da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasındaki ilişkiye bakıldığında ise genel anlamda zayıf ve pozitif olan anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gögercin (2017), yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeyleri aralarındaki ilişki ile beraber incelemiştir. Araştırmasını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Başakşehir ilçesinde görev yapan 152 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. “Kişisel Bilgi Formu, Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri %70, tükenmişlik düzeyleri ise %33 bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri; cinsiyet, çalışılan okul türü ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir bulunmamıştır. Ancak, toplam çalışma yılı ve haftalık çalışma saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. İş tatmini ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakıldığında -0.149 oranında negatif ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir.

Arık (2015), araştırmasını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine bağlı Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulunda görev yapan 20 öğretmenin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, nedenleri ve sonuçlarını belirlemek ve istenmeyen davranışlara getirilen çözüm önerilerini saptamak amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmene saygısızlık, izinsiz ve söz almadan konuşma ile dersi bölme ve işleniş engel olma davranışları en çok görülen istenmeyen davranışlardır. Öğretmenlerin çözüm

önerilerine bakıldığında, öğrencilere yakın ilgi, sözlü uyarı, veli ile iletişim, ödül, ceza ve göz teması kurma olarak görülmüştür.

Yılmaz (2013), araştırmasında eden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ordu ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 275 beden eğitimi öğretmeninden 163'ü ile çalışılmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tükenmişlik ile cinsiyet değişkeni ile arasında fark bulunmamıştır. Kişisel başarısızlık hissi 40 ve üstü yaş grubunda yüksektir. Meslek gelirlerinin yeterliliği değişkeninde duygusal tükenme yaşanmaktadır. Mobbinge maruz kalma değişkeninde ise duyarsızlaşma alt boyutu yüksek bulunmuştur.

Sakallıoğlu (2014), ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışları yönetirken kullandıkları stratejileri inceleyen araştırmasında, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Rize ili Ardeşen ve Fındıklı ilçelerindeki öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bunları Yönetmede Kullandıkları Stratejiler" anketi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin en çok karşılaştığı istenmeyen davranış 'sınıfta veya okulun herhangi bir yerinde uygunsuz madde kullanmak', en az karşılaştığı istenmeyen davranış 'içine kapalı olup az konuşmak' olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere bakıldığında ise, en fazla 'kurallar' ve en az 'azarlama' olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve sınıf mevcuduna bağlı olarak karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bu davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Tuna (2010), araştırmasında Ankara ilçelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 1174 öğretmenden 430'u ile çalışmıştır. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri Formu" kullanılmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi

öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri düşük çıkmıştır. Cinsiyet, görev yeri, mesleki seminere katılma, mesleğin gelirlerini yeterli bulma ve öğretmenlerin iş değişikliği yapmayı düşünmeleri duygusal tükenmeye, ders saatinin yeterliliği ve öğretmenlerin iş değişikliği yapmayı düşünmeleri duyarsızlaşmaya, kıdem ve mesleğin gelirlerini yeterli bulma kişisel başarısızlığa göre anlamlı fark göstermektedir.

Kılıçoğlu (2015) araştırmasında istenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmek ve sınıf öğretmenlerinin bu istenmeyen davranışlarıyla baş etme yöntemlerini belirlemektir. Araştırma Hatay ilinden seçilen 120 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sonuca göre istenmeyen davranış en fazla tekrarlandığında ‘öğrenciye hafifçe dokunurum, öğrenciye fiziksel şiddet uygularım, bütün sınıfı cezalandırırım’, en az tekrarlandığında “olumlu davranış gösteren öğrenciyi örnek gösteririm, öğrenciyi derse katmaya çalışırım, öğrenciyi onore eden sözlerle derse devam ederim’ yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Özdaş (2013) araştırmada ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bartın ili merkez ilçedeki 56 okulda görev yapan 1450 öğretmen katılmıştır. Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, okul türü, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Branş değişkenine göre ise anlamlı fark bulunmamıştır. Son olarak ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Pepe (2008) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada Konya ili merkezinde MEB’e bağlı okullarda görev yapan tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 104 öğretmenle çalışılmıştır. Sonuç olarak, Beden eğitimi öğretmenlerinin, duygusal tükenme alt boyutu cinsiyete göre karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunurken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında, bayan ve erkek beden eğitimi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Özdoğan (2008) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu Sivas ilinde görev yapan 131 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak duygusal tükenme alt boyutunda aktif spor hayatı, branşı, medeni durumu, meslek değiştirmek isteme ve ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutuna göre aktif spor hayatı, medeni durumu, meslek değiştirmek istemesi ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Kişisel başarısızlık alt boyutunda ise, çocuk sayısı, cinsiyet ve ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Özipek (2006) araştırmasında Edirne ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlenmesi amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanterini kullanmıştır. Araştırma 212 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin çalıştıkları okula göre duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Sahip olunan çocuk sayısı değişkeni ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim durumu, haftalık ders saati, medeni durum, branşlara ve cinsiyet değişkenleri ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çintiriz (2016) araştırmasında Mesleki ve Teknik Liselerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde görev yapan 160 kültür dersi öğretmenleri ile gerçekleşmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaş ve mezun oldukları okul değişkenleri arasında anlamlı fark bulunurken; kıdem, branş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Tunaboşlu (2015) araştırmasında ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunda İzmir ili Torbalı ilçesinde görevli 1200 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır.

sonuç olarak yaş, mezuniyet durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdan memnuniyet, üstlerinden takdir görme, mesleği isteyerek yapma, işten manevi doyum alma öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini arttıran değişkenlerdir. Cinsiyet değişkeni ise tükenmişliği etkilememektedir.

Ayvaz (2015) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ve Ataşehir ilçelerinde devlet ve özel okullarında görev yapan 250 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Sonuca bakıldığında; yaş değişkeni ile kişisel başarısızlık alt boyutu, hizmet yılı değişkeni ile kişisel başarı alt boyutu, görev yeri değişkeni ile duygusal tükenme alt boyutu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Koralay (2014) araştırmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenleri mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan 312 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, buldukları okulda çalışma süresi ve branş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Medeni durum değişkenine göre ise anlamlı fark bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri evli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

Mumcu (2014) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkeze bağlı okullarda görev yapan 261 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri ile okul türü, cinsiyetleri ve medeni durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Yaş değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı fark bulunmazken, iş doyum düzeyleri ile anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet yılı değişkeni ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin 16-20 yıl grubunda olan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Alkan (2014) araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Esenler Güngören ve Bahçelievler ilçesi, örneklemini ise bu buradaki ortaokullarda görev yapan 264 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Yaş, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bayrak (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma grubunu Gaziantep ili Şehitkamil-Şahinbey ilçesinde görev yapan 729 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Mesleki tükenmişliğe bakıldığında, en yüksek ortalama 'İşim gereği karşılaştığım insanlara sanki birer nesneymişler gibi davrandığımı hissediyorum' ifadesinde görülmüştür. Mesleki doyum ölçeğine bakıldığında ise, en yüksek ortalama 'Mesleki bilgisini artırmak için seminerlere, kongrelere katılma' ifadesinde görülmüştür. Araştırma da öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü ve öğretmenlerimizin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük, mesleki doyumlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kale (2007) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve iş doyumlarını incelemiştir. Araştırma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinden toplam 247 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. sonuç olarak beden eğitimi öğretmenliğini isteyerek seçmeyenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek, iş doyum düzeyleri ise düşük bulunmuştur. Mesleğe KPSS ile atananların kişisel başarısızlık alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadığı ve stajyer öğretmenlerin uzman öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca görev yapılan toplam okul sayısı

artıkça beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin arttığı ve iş doyum düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Özkan (2007) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Niğde ilinde görev yapan 144 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise tesadüfi yöntemle seçilen 82 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlara göre; çalışma süresinde görülen duygusal tükenmişlik alt boyutundaki tükenmede, 6-10 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin %30'unun tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre duygusal ve kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik incelendiğinde, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen model, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin çözüm ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının neler olduğu, öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında gerçekleşen değişimin varlığını ve derecesini ortaya koymayı hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2005).

4.1.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçesine bağlı devlet ortaokul ve liselerinde görev yapan 236 (142 erkek+94 kadın) beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise 78 kadın 123 erkek olmak üzere toplam 201 öğretmenden oluşmaktadır.

4.2.Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, mesleki kıdemi, eğitim durumu, çalıştığı okul türü, ders yaptığı alan, sınıf mevcudu ve bulunulan okuldaki görev süresi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bilgi Formu 9 sorudan oluşmaktadır. Araştırma grubundaki bireylerin bilgi formuna verdiği cevaplara ilişkin demografik özellikler bulgular bölümünde verilmiştir.

İstenmeyen Davranışlara Karşı Tutum Ölçeği

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin tutumlarını tespit etmek için, öğretmenlerin en sık uyguladığı istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının neler olduğu yönünde 30 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Bu 30 maddenin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda 22 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin yanıtlanması beş dereceleri yanıt seçenekleri ile yapılmıştır. Seçenekler “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin puanlanması 1=hiçbir zaman, 2= çok nadir, 3=bazen, 4= çoğu zaman ve 5=her zaman şeklinde yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizi için “SPSS for Windows 24” paket programından yararlanılarak Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 0.70 ve üzeri değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0.70 olarak bulunmuştur.

Tablo 1: KMO ve Bartlett Test Sonuçları

KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO Örneklem Yeterlilik Ölçütü)	.683
	Ki-Kare Değeri 1307.580
Bartlett Testi	Serbestlik Derecesi 231
	Anlamlılık Düzeyi (p değeri) .000

Tablo 1’de ölçeğin geçerlik analizi için verilerin uygunluğunu ölçmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett test sonuçları verilmiştir. KMO değeri 0.68 olduğu görülmektedir. Anlamlılık değerine bakıldığında ise 0.05’ten küçük olduğu ($p=0.000<0.05$) görülmektedir. KMO değeri 0.50 de büyük ve anlamlılık değeri (p) 0.05 den küçük olan veriler geçerlik analizi yapmaya uygun olan veriler olarak bilinmektedir. Tablo 2’de ölçeğin faktör analizi gösterilmektedir.

Tablo 2: Faktör Analizi

Sorular	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Faktör5
11.Rehber öğretmene bilgi veririm.	.869				
9.Okul yönetimi ile iletişime geçerim.	.722				
19.Velisiyle iletişime geçip, yaptıkları hakkında bilgi veririm.	.713				
10.Dersin konusu ile ilgili sorular sorarak öğrencinin dikkatini derse çekerim.	.672				
21.Öğrenciler arasında dolaşırım.		.686			
18.Öğrenciye hoşuna gitmeyen görevler veririm (top toplama, file kurmak, malzeme toplamak vb.).		.674			
12.İstenmeyen davranışların sonuçlarının neler olduğu açıklarım.		.636			
14.Öğrencinin yerini değiştiririm		.593			
13.Dinlenme arasında öğrenciye ders etkinliklerini tekrar etmesini söylerim.		.527			
6.Dersin konusunda, yönteminde değişiklik yaparım.		-.471			
22.Öğrencinin olumlu davranışlarını yakalayıp diğer öğrencilere onu överim.			.765		
2.Görmezden gelirim.			-.759		
20.Öğrenciye davranışlarından dolayı üzülüğümü söylerim.			.650		
17.Ders içinde olumlu davranış gösterenleri ödüllendiririm.			.457		
8.Motivasyonu artırıcı konuşmalar yaparım.				.757	
7.Öğrenci ile ders bittikten sonra konuşma yaparım.				.697	
1.Davranışın sebebini anlayıp düzeltici çözüm yollarını uygulardım.				.602	
4.Öğrenciyi sözel olarak uygun bir dille uyarırım.				.536	
15.Herkesin önünde dersin kurallarını hatırlatırım.					.815
16.Öğrenciye son söylediğim cümleyi sorarım.					.772
3.Öğrenciyi sözel olmayan uyananlarla uyarırım (baş sallama, gözünün içine bakma vb.).					.356
5.Öğrenciye ders içinde daha fazla görev veririm.					.636

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory-MTE) kullanılmıştır.

Ülkemizde tükenmişlik ölçeğinin uyarlama çalışmalarını Ergin (1992) üstlenmiştir. Maslach tükenmişlik ölçeğinin güvenilirliği incelenirken iki yöntem kullanılmıştır. Tükenmişlik ölçeğinin iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için 552 doktor ve hemşireden oluşan gruptan elde edilen veriler kullanılmıştır. Cronbach's Alpha katsayılarına bakıldığında, duygusal tükenme için 0.83, duyarsızlaşma için 0.71 ve kişisel başarıda olan azalma için 0.72 olduğu görülmektedir. Ölçek güvenilirliğinin incelenmesi test-tekrar test yöntemiyle de gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamadan sonra 2-4 hafta beklenip daha sonrasında 99 kişiye ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarına ait test-tekrar test güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise, duygusal tükenme 0.83, duyarsızlaşma 0.72 ve kişisel başarıda olan azalma 0.67 olduğu görülmüştür (Ergin, 1992).

Bu araştırmada tükenmişlik ölçeğinin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı "SPSS for Windows 24" paket programından yararlanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.71 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin geçerliği Çam (1992) tarafından birlikte geçerlik tekniği (Convergent Validity) ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç ise, duygusal tükenme $t= 0.46, p>.01$, duyarsızlaşma $t=-0.79, p>.01$ ve kişisel başarısızlık $t=0.85, p>.01$ olarak bulunmuştur (Çam, 1992).

Maslach Tükenmişlik Envanteri üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Birinci alt boyut 9 maddeden (1,2,3,6,8,13,14,16,20) meydana gelen duygusal tükenme, ikinci alt boyut 5 maddeden (5,10,11,15,22) meydana gelen duyarsızlaşma ve üçüncüsü de 8 maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21) meydana gelen kişisel başarısızlık alt boyutudur (Ergin, 1992).

Araştırmada ölçeklerin puanlanmasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarını oluşturan maddeler 0=hiçbir zaman, 1= çok nadir, 2=bazen, 3= çoğu zaman ve 4=her zaman şeklinde puanlanırken verilerin genel anlamda tükenmişliği

ölçmesi için kişisel başarı alt boyutunu oluşturan maddeler 4=hiçbir zaman, 3=çok nadir, 2=bazen, 1=çoğu zaman ve 0=her zaman olacak şekilde tersine puanlanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir (Ergin, 1992).

Duygusal tükenme ve duyarsızlaştırma alt boyutlarındaki sorular olumsuz ifadeler, kişisel başarısızlık alt boyutundaki sorular olumlu ifadeler taşımaktadır. Kişisel başarısızlık boyutu tersine puanlandığı zaman alınan puan arttıkça tükenmişlikte artış gösterir. Bu nedenle, analizden önce kişisel başarısızlık alt boyutundaki soruların cevapları ters çevrilmekte ve analizler buna göre yapılmaktadır.

4.3.Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi “SPSS for Windows 24” programından yararlanılarak yapılmıştır.

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında;

Birinci alt problem “İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü, ders yapılan alan, sınıf mevcudu ve bulunulan okuldaki görev süresi değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?” için frekans, yüzde, standart sapma ve ortalamalar hesaplanmıştır ve yorumlanmıştır. Daha sonra istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tutumları bağımsız değişkenler ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde yapılan Shapiro-Wilk normallik sınaması sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve ders yapılan alan değişkenleri için t-testi yapılmış, anlamlı farklar için ortalamalar karşılaştırılmıştır. Yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve bulunulan okuldaki görev süresi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve varyansların homojen olmasından dolayı Tukey testi yapılarak farkların hangi gruplar arasında anlamlı olduğu 0.05 ($p < 0.05$) düzeyinde test edilmiştir.

İkinci alt problem “Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan okul türü, ders yapılan alan, sınıf

mevcudu ve bulunulan okuldaki görev süresi değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?" için tükenmişlik alt boyutlarının (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık) frekans, yüzde, standart sapma ve ortalamaları hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra tükenmişlik alt boyutları bağımsız değişkenler ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde yapılan Shapiro-Wilk normallik sınaması sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak her bir alt boyutta; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve ders yapılan alan değişkenleri için t-testi yapılmış, anlamlı farklar için ortalamalar karşılaştırılmıştır. Yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve bulunulan okuldaki görev süresi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve varyansların homojen olmasından dolayı Tukey testi yapılarak farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu 0.05 ($p<0.05$) düzeyinde test edilmiştir.

Üçüncü alt problem "istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? için korelasyon analizi yapılarak istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ölçeğiyle tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkinin düzeyine bakılmıştır. Anlamlı ilişki 0.01 ($p<0.05$) düzeyinde test edilmiştir.

5. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiş, ikinci olarak İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumlarının ve üçüncü olarak da tükenmişlik ölçeğinde yer alan alt boyutların bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tablolar halinde gösterilmiştir.

5.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin toplam sayısı 201’dir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %61.2’si erkek, %38.8’i kadınlardan oluşmaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	78	38.8
Erkek	123	61.2
Toplam	201	100.0

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %9.5’i 26-30, %12.4’ü 31-35, %29.9’u 36-40, %25.4’ü 41-45, %22.9’u 46 ve üstü yaş grubundan oluşmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

Yaş	f	%
26-30	19	9.5
31-35	25	12.4
36-40	60	29.9
41-45	51	25.4
46 ve üstü	46	22.9
Toplam	201	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %81.1'i evli, %18.9'u bekarlardan oluşmaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Medeni Durum Dağılımı

Medeni Durum	f	%
Evli	163	81.1
Bekar	38	18.9
Toplam	201	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %9.5'i 1-5 yıl kıdeme, %14.9'sı 6-10 yıl kıdeme, %22.9'u 11-15 yıl kıdeme, %28.4'ü 16-20 yıl kıdeme, %24.4'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	19	9.5
6-10 yıl	30	14.9
11-15 yıl	46	22.9
16-20 yıl	57	28.4
21 yıl ve üstü	49	24.4
Toplam	201	100.0

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %89.1'i lisans, %10.9'u yüksek lisans eğitimi almıştır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	179	89.1
Yüksek Lisans	22	10.9
Toplam	201	100.0

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %44.8'i ortaokul, %55.2'si lisede görev yapmaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü Dağılımları

Okul Türü	f	%
Ortaokul	90	44.8
Lise	111	55.2
Toplam	201	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %47.8’i okul bahçesinde, %52.2’si spor salonunda ders yapmaktadır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Ders Yaptığı Alan Dağılımları

Ders Yapılan Alan	f	%
Okul Bahçesi	96	47.8
Spor Salonu	105	52.2
Toplam	201	100.0

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %6.0’ı 20 ve altı, %12.9’u 21-25, %43.3’ü 26-30, %37.8’i 31 ve üstü sınıf mevcudu bulunan sınıflarda ders vermektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Ders Verdikleri Sınıf Mevcudu Dağılımı

Sınıf Mevcudu	f	%
20 ve altı	12	6.0
21-25	26	12.9
26-30	87	43.3
31 ve üstü	76	37.8
Toplam	201	100.0

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %63.7’sinin 1-5 yıl, %24.4’ünün 6-10 yıl, %7.0’ının 11-15 yıl, %5.0’mının 16 yıl ve üstü buldukları okulda okuldaki görev süreleridir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi Dağılımı

Buldukları Okuldaki Görev Süresi	f	%
1-5 yıl	128	63.7
6-10 yıl	49	24.4
11-15 yıl	14	7.0
16 yıl ve üstü	10	5.0
Toplam	201	100.0

5.2.İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, ders yapılan alan, sınıf mevcudu ve bulunulan okuldaki görev süresi değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

5.2.1. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının frekans, yüzde ve ortalama, standart sapmaları Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12: İstenmeyen Davranışlara Karşı Tutum Ölçeği’nin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA KARŞI ÖĞRETMEN TUTUM	ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ												Ss	\bar{X}
	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her Zaman		Toplam			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Davranışın sebebini anlayıp düzeltici çözüm yollarını uyguladım.	-	-	3	1.5	9	4.5	98	48.8	91	45.3	201	100.0	.645	4.38
2.Görmezden gelirim.	90	44.8	47	23.4	57	28.4	7	3.5	-	-	201	100.0	.931	1.91
3.Öğrenciyi sözel olmayan uyarılarla uyarırım.	4	2.0	34	16.9	91	45.3	69	34.3	3	1.5	201	100.0	.792	3.16
4.Öğrenciyi sözel olarak uygun bir dille uyarırım.	1	.5	10	5.0	41	20.4	120	59.7	29	14.4	201	100.0	.751	3.83
5.Öğrenciye ders içinde daha fazla görev veririm.	4	2.0	17	8.5	63	31.3	104	51.7	13	6.5	201	100.0	.819	3.52

6.Dersin konusunda, yönetiminde değişiklik yaparım.	38	18.9	30	14.9	101	50.2	27	13.4	5	2.5	201	100.0	1.013	2.66
7.Öğrenci ile ders bittikten sonra konuşma yaparım.	8	4.0	23	11.4	77	38.3	75	37.3	18	9.0	201	100.0	.939	3.36
8.Motivasyonu artırıcı konuşmalar yaparım.	6	3.0	4	2.0	31	15.4	86	42.8	74	36.8	201	100.0	.932	4.08
9.Okul yönetimi ile iletişime geçerim.	133	66.2	50	24.9	16	8.0	2	1.0	-	-	201	100.0	.684	1.44
10.Dersin konusu ile ilgili sorular sorarak öğrencinin dikkatini derse çekerim.	2	1.0	49	24.4	59	29.4	73	36.3	18	9.0	201	100.0	.965	3.28
11.Rehber öğretmene bilgi veririm.	47	23.4	61	30.3	69	34.3	19	9.5	5	2.5	201	100.0	1.022	2.37
12.İstenmeyen davranışların neler olduğunu açıklarım.	60	29.9	74	36.8	58	28.9	7	3.5	2	1.0	201	100.0	.901	2.09
13.Dinlenme arasında öğrenciye ders etkinliklerini tekrar etmesini söylerim.	128	63.7	43	21.4	24	11.9	3	1.5	3	1.5	201	100.0	.871	1.56
14.Öğrencinin yerini değiştiririm.	59	29.4	87	43.3	48	23.9	6	3.0	1	.5	201	100.0	.836	2.02
15.Herkesin önünde dersin kurallarını hatırlatırım.	27	13.4	25	12.4	52	25.9	72	35.8	25	12.4	201	100.0	1.216	3.21
16.Öğrenciye son söylediğim cümleyi sorarım.	83	41.3	32	15.9	46	22.9	33	16.4	7	3.5	201	100.0	1.248	2.25
17.Ders içinde olumlu davranış gösterenleri ödüllendiririm.	3	1.5	9	4.5	74	36.8	87	43.3	28	13.9	201	100.0	.832	3.64
18. Öğrencinin hoşuna gitmeyen görevler veririm (top toplama, file kurmak, malzeme toplamak vb.).	76	37.8	76	37.8	33	16.4	13	6.5	3	1.5	201	100.0	.969	1.96
19.Velisiyle iletişime geçip, yaptıkları hakkında bilgi veririm.	15	7.5	100	49.8	49	24.4	30	14.9	7	3.5	201	100.0	.952	2.57
20.Öğrenciye davranışlarından dolayı üzüldüğümü söylerim.	7	3.5	57	28.4	65	32.3	42	20.9	30	14.9	201	100.0	1.100	3.15
21.Öğrenciler arasında dolaşırım.	135	67.2	50	24.9	13	6.5	2	1.0	1	.5	201	100.0	.704	1.43
22.Öğrencinin olumlu davranışlarını yakalayıp diğer öğrencilere onu överim.	15	7.5	38	18.9	57	28.4	76	37.8	15	7.5	201	100.0	1.065	3.19

5.2.2. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Cinsiyet İlişkisi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kadın	78	2.58	.312	199	-1.253	.212
Erkek	123	2.62	.320			

Tablo 13’de cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında kadınların ortalamasının 2.58, erkeklerin ortalamasının ise 2.62 olduğu görülmektedir. T-testi sonucunu incelendiğinde ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2.3. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Yaş İlişkisi

Öğretmenlerin yaşlarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ss	\bar{X}	F	p	Farklar (Tukey)
26-30 yaş	19	.358	2.60			
31-35 yaş	25	.347	2.51	2.509	.043	*31-35<46 ve üstü,
36-40 yaş	60	.308	2.57			*36-40<46 ve üstü,
41-45 yaş	51	.273	2.57			*41-45<46 ve üstü
46 yaş ve üstü	46	.322	2.72			
Toplam	201	.318	2.60			

Tablo 14’de yaş değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ve tek yönlü varyans analizi incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=.043<0.05$). Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçlarına bakıldığında, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum puanlarındaki farklılığın 31-35 yaş ile 46 ve üstü yaş, 36-40 yaş ile 46 ve üstü yaş,

41-45 yaş ile 46 ve üstü yaş arasında olduğu görülmektedir. 31-35, 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalaması, 46 ve üstü yaş öğretmenlerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Yani 31-35, 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki öğretmenler, 46 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları daha az kullandığı görülmektedir.

5.2.4. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Medeni Durum İlişkisi

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evli	163	2.61	.298	199	.696	.487
Bekar	38	2.57	.395			

Tablo 15’te medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında evlilerin ortalamasının 2.61, bekarların ortalamasının ise 2.57 olduğu görülmektedir. T-testi sonucunu incelediğimizde ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir.

5.2.5. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Mesleki Kıdem İlişkisi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Ss	\bar{X}	F	p	Farklar (Tukey)
MESLEKİ KIDEM	1-5 yıl	19	.363	2.48	2.344	.056	Gruplar arası anlamlı fark yok
	6-10 yıl	30	.362	2.66			
	11-15 yıl	46	.312	2.53			
	16-20 yıl	57	.268	2.60			
	21 ve üstü yıl	49	.313	2.68			
	Toplam	201	.318	2.60			

Tablo 16’da mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ve tek yönlü varyans analizi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2.6. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Eğitim Durum İlişkisi

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Lisans	179	2.59	.312	199	-1.246	.214
Yüksek Lisans	22	2.68	.359			

Tablo 17’de eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında lisans mezunlarının ortalamasının 2.59, yüksek lisans mezunlarının ortalamasının ise 2.68 olduğu görülmektedir. T-testi sonucunu incelendiğinde ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2.7. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Okul Türü İlişkisi

Öğretmenlerin okul türüne göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ortaokul	90	2.63	.314	199	1.197	.233
Lise	111	2.57	.320			

Tablo 18’de okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 2.63, lisede görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 2.57 olduğu görülmektedir. T-testi sonucunu incelediğimizde ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir.

5.2.8. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Ders Yapılan Alan İlişkisi

Öğretmenlerin ders yaptıkları alana göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Ders Yapılan Alana Göre Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Okul Bahçesi	96	2.60	.335	199	-.151	.880
Spor Salonu	105	2.61	.303			

Tablo 19’da ders yapılan alan değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan

ortalamlarına bakıldığında okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerin ortalamasının 2.60, spor salonunda ders yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 2.61 olduğu görülmektedir. T-testi sonucunu incelediğimizde ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir.

5.2.9. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Sınıf Mevcudu İlişkisi

Öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Ss	\bar{X}	F	p	Farklar (Tukey)
SINIF MEVCUDU	20 ve altı	12	.399	2.63	.859	.463	Gruplar arası anlamlı fark yok
	21-25	26	.276	2.68			
	26-30	87	.307	2.57			
	31 ve üstü	76	.329	2.60			
	Toplam	201	.318	2.60			

Tablo 20’de sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ve tek yönlü varyans analizi incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2.10. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları ve Buldukları Okuldaki Görev Süresi İlişkisi

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumlarının Buldukları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

	Gruplar	N	Ss	\bar{X}	F	p	Farklar (Tukey)
BULUNULAN OKULDAKİ GÖREV YILI	1-5 yıl	128	.302	2.57	3.619	.014	*1-5<16 ve üstü,
	6-10 yıl	49	.342	2.64			
	11-15 yıl	14	.280	2.49			
	16 ve üstü yıl	10	.312	2.86			
	Toplam	201	.318	2.60			

Tablo 21’de bulunan okuldaki görev süresi değişkeni açısından öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının değerlendirilmesinden elde edilen puan ve tek yönlü varyans analizi incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=.014<0.05$). Farkın hangi bulunan okuldaki görev süresi grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçlarına bakıldığında, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum puanlarındaki farklılığın 1-5 yıl ile 16 ve üstü yıl arasında olduğu görülmektedir. 1-5 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.57$), 16 ve üstü görev süresine sahip öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.86$) düşük olduğu görülmektedir. Yani 1-5 görev süresine sahip öğretmenler, 16 ve üstü görev süresine sahip öğretmenlerden istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları daha az kullandığı görülmektedir.

5.3.Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, ders yapılan alan, sınıf mevcudu ve bulunan okuldaki görev süresi değişkenlerine bakımdan anlamlı bir fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

5.3.1. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri Tablo 22’de, tükenmişlik alt boyutlarındaki her bir madde ile ilgili görüşleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Düzeyleri

Alt Boyutlar	Ss	\bar{X}
Duygusal Tükenme	.488	1.71
Duyarsızlaşma	.424	1.41
Kişisel Başarısızlık	.554	2.06

Tablo 23: Öğretmenlerin Tükenmişlik Alt Boyutlarındaki Her Bir Madde İle İlgili Görüşleri

TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARI	ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ												Ss	\bar{X}	
	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		Toplam				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
DUYGUSAL TÜKENME	1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.	103	51.2	64	31.8	19	9.5	13	6.5	2	1.0	201	100	.945	1.74
	2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	93	46.3	58	28.9	44	21.9	6	3.0	-	-	201	100	.878	1.82
	3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	161	80.1	25	12.4	11	5.5	3	1.5	1	0.5	201	100	.686	1.30
	6.Bütün gün İnsanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	90	44.8	58	28.9	38	18.9	13	6.5	2	1.0	201	100	.990	1.90
	8.Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.	146	72.6	24	11.9	24	11.9	6	3.0	1	0.5	201	100	.855	1.47
	13.İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	102	50.7	66	32.8	26	12.9	4	2.0	3	1.5	201	100	.877	1.71
	14.İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	57	28.4	53	26.4	37	18.4	28	13.9	26	12.9	201	100	1.37 0	2.57
	16.Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	125	62.2	45	22.4	23	11.4	6	3.0	2	1.0	201	100	.880	1.58
	20.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	162	80.6	19	9.5	16	8.0	2	1.0	2	1.0	201	100	.748	1.32
	DUYARSIZLAŞMA	5.Bazı öğrencilere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	182	90.5	10	5.0	8	4.0	-	-	1	0.5	201	100	.517
10.Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.		104	51.7	50	24.9	43	21.4	4	2.0	-	-	201	100	.863	1.74

KİŞİSEL BAŞARISIZLIK	11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	124	61.7	46	22.9	14	7.0	14	7.0	3	1.5	201	100	.986	1.64
	15. Öğrencilere ne olduğu umurumda değil.	190	94.5	8	4.0	1	0.5	1	0.5	1	0.5	201	100	.422	1.08
	22. Öğrencilerin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum	122	62.7	63	31.3	10	5.0	1	0.5	1	0.5	201	100	.662	1.45
	4. Öğrencilerimin ne hissettiğin hemen anlarım.	48	23.9	88	43.8	43	21.4	13	6.5	9	4.5	201	100	1.03 1	2.24
	7. Öğrencilerin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum.	31	15.4	12 8	63.7	24	11.9	3	1.5	15	7.5	201	100	.981	2.22
	9. Yaptığım iş sayesinde öğrencilerin yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	81	40.3	86	42.8	17	8.5	2	1.0	15	7.5	201	100	1.09 5	1.93
	12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	71	35.3	86	42.8	28	13.9	4	2.0	12	6.0	201	100	1.05 6	2.00
	17. Öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratıyorum.	59	29.4	89	44.3	29	14.4	21	10.4	3	1.5	201	100	.992	2.10
	18. Öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.	87	43.3	67	33.3	34	16.9	7	3.5	6	3.0	201	100	1.00 2	1.90
	19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	63	31.3	54	26.9	47	23.4	34	16.9	3	1.5	201	100	1.12 8	2.30
	21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	88	43.8	70	34.8	31	15.4	8	4.0	4	2.0	201	100	.956	1.86

5.3.2. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Cinsiyet İlişkisi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	78	1.73	.472	199	.611	.542
	Erkek	123	1.69	.499			
Duyarsızlaşma	Kadın	78	1.40	.361	199	-.222	.824
	Erkek	123	1.41	.461			
Kişisel Başarısızlık	Kadın	78	2.13	.613	199	1.383	.168
	Erkek	123	2.02	.512			

Tablo 24’de duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

5.3.3. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Yaş İlişkisi

Öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gruplar	N	Ss	\bar{X}	F	p	Farklar (Tukey)
Duygusal Tükenme	26-30 yaş	19	.465	1.59	.784	.537	Gruplar arası anlamlı fark yok
	31-35 yaş	25	.538	1.84			
	36-40 yaş	60	.472	1.71			
	41-45 yaş	51	.471	1.69			
	46 yaş ve üstü	46	.512	1.69			
	Toplam	201	.488	1.71			
Duyarsızlaşma	26-90 yaş	19	.389	1.52	1.136	.341	Gruplar arası anlamlı fark yok
	31-35 yaş	25	.387	1.51			
	36-40 yaş	60	.444	1.40			
	41-45 yaş	51	.456	1.40			
	46 yaş ve üstü	46	.386	1.33			
	Toplam	201	.424	1.41			
Kişisel Başarısızlık	26-30 yaş	19	.831	2.23	3.977	.004	26-30>46 ve üstü
	31-35 yaş	25	.438	2.15			
	36-40 yaş	60	.562	2.21			
	41-45 yaş	51	.424	2.00			
	46 yaş ve üstü	46	.519	1.83			
	Toplam	201	.554	2.06			

Tablo 25'te yaş değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, kişisel başarısızlık puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=.004<0.05$). Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, 26-30 yaşa sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalamasının ($\bar{X}=2.23$), 46 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalamasından ($\bar{X}=2.00$) anlamlı olarak fazla olduğu görülmektedir. Yani 26-30 arasında yaşa sahip öğretmenler 46 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha fazla kişisel başarısızlık yaşamaktadırlar.

5.3.4. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Medeni Durum İlişkisi

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	163	1.69	.479	199	-.724	.470
	Bekar	38	1.76	.527			
Duyarsızlaşma	Evli	163	1.39	.418	199	-.842	.401
	Bekar	38	1.46	.448			
Kişisel Başarısızlık	Evli	163	2.07	.561	199	.235	.815
	Bekar	38	2.04	.532			

Tablo 26’da duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

5.3.5. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Mesleki Kıdem İlişkisi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27’de görülmektedir.

Tablo 27: Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen puanların Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklar (Tukey)
MESLEKİ KIDEM	Duygusal Tükenme	1-5 yıl	19	1.66	.412	206	.935	Gruplar arası anlamlı fark yok
		6-10 yıl	30	1.78	.536			
		11-15 yıl	46	1.69	.543			
		16-20 yıl	57	1.70	.448			
		21 ve üstü yıl	49	1.70	.490			
		Toplam	201	1.71	.488			
	Duyarsızlaşma	1-5 yıl	19	1.55	.408	1.611	.173	Gruplar arası anlamlı fark yok
		6-10 yıl	30	1.52	.491			
		11-15 yıl	46	1.33	.391			
		16-20 yıl	57	1.40	.379			
		21 ve üstü yıl	49	1.36	.454			
		Toplam	201	1.41	.424			
	Kişisel Başarısızlık	1-5 yıl	19	2.28	.758	3.519	.008	*1-5>21 ve üstü
		6-10 yıl	30	2.09	.520			
		11-15 yıl	46	2.19	.508			
		16-20 yıl	57	2.07	.538			
21 ve üstü yıl		49	1.84	.486				
Toplam		201	2.06	.554				

Tablo 27’de mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını, kişisel başarısızlık puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=.008<0.05$). Farkın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçlarına bakıldığında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=2.28$), 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=1.84$) anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Yani 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde kişisel başarısızlık yaşamaktadırlar.

5.3.6. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Eğitim Durumu İlişkisi

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Lisans	179	1.70	.473	199	-.315	.753
	Yüksek Lisans	22	1.74	.606			
Duyarsızlaşma	Lisans	179	1.41	.411	199	.340	.734
	Yüksek Lisans	22	1.38	.527			
Kişisel Başarısızlık	Lisans	179	2.09	.550	199	2.002	.047
	Yüksek Lisans	22	1.84	.554			

Tablo 28’da eğitim durumu değişkeni açısından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, kişisel başarısızlık puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.09$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=1.84$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani lisans mezunu öğretmenler daha fazla kişisel başarısızlık yaşadığını belirtmektedir.

5.3.7. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Okul Türü İlişkisi

Öğretmenlerin okul türüne göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 29’de görülmektedir.

Tablo 29: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Çalışılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Ortaokul	90	1.70	.527	199	-.170	.865
	Lise	111	1.71	.456			
Duyarsızlaşma	Ortaokul	90	1.44	.384	199	.874	.383
	Lise	111	1.38	.454			
Kişisel Başarısızlık	Ortaokul	90	2.13	.613	199	1.434	.153
	Lise	111	2.01	.499			

Tablo 29’da duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

5.3.8. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Ders Yapılan Alan İlişkisi

Öğretmenlerin ders yapılan alana göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30: Tükenmişlik Alt Boyutlarının Ders Yapılan Alana Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ders Alanı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Duygusal Tükenme	Okul Bahçesi	96	1.80	.492	199	2.686	.008
	Spor Salonu	105	1.62	.469			
Duyarsızlaşma	Okul Bahçesi	96	1.45	.420	199	1.249	.213
	Spor Salonu	105	1.37	.426			
Kişisel Başarısızlık	Okul Bahçesi	96	2.19	.564	199	3.102	.002
	Spor Salonu	105	1.95	.523			

Tablo 30’da ders yapılan alan değişkenine göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görölmektedir ($p=.008<0.05$ ve $p=.002<0.05$). Duygusal tükenme alt boyutunda okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=1.80$), spor salonunda ders yapan öğretmenin ortalamasından ($\bar{X}=1.62$) daha yüksek olduğu görölmektedir. Kişisel başarısızlık alt boyutunda okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.19$), spor salonunda ders yapan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=1.95$) daha fazla olduğu görölmektedir. Yani okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlıklarının daha fazla olduğu görölmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunun ise ders yapılan alana göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak ortalamalara bakıldığında yine okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu görölmektedir.

5.3.9. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Sınıf Mevcudu İlişkisi

Öğretmenlerin sınıf mevcudu göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31’de görölmektedir.

Tablo 31: Sınıf Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen puanların Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklar (Tukey)
SINIF MEVCUDU	Duygusal Tükenme	20 ve altı	12	1.90	.615	2.235	.085	Gruplar arası anlamlı fark yok
		21-25	26	1.64	.468			
		26-30	87	1.63	.439			
		31 ve üstü	76	1.79	.513			
		Toplam	201	1.71	.488			
	Duyarsızlaşma	20 ve altı	12	1.65	.352	1.447	.230	Gruplar arası anlamlı fark yok
		21-25	26	1.36	.396			
		26-30	87	1.40	.447			
		31 ve üstü	76	1.39	.412			
		Toplam	201	1.41	.424			
	Kişisel Başarısızlık	20 ve altı	12	2.32	.691	3.429	.018	*20 ve altı>21-25 *20 ve altı>26-30
		21-25	26	1.94	.632			
		26-30	87	1.96	.475			
		31 ve üstü	76	2.18	.563			
		Toplam	201	2.06	.554			

Tablo 31’de sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, kişisel başarısızlık puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir ($p=.018<0.05$). Farkın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçlarına bakıldığında, kişisel başarısızlık puanlarındaki farklılığın, 20ve altı ($\bar{X}=2.32$) ile 21-25 ($\bar{X}=1.94$), 20 ve altı ile 26-30 ($\bar{X}=1.96$) sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında olduğu otaya çıkmaktadır. Yani 20 ve daha az sayıda öğrenci ile ders yapan öğretmenlerin 21-25 ve 26-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerden daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir.

5.3.10. Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlar ve Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresi İlişkisi

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresine göre tükenmişlik alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı olarak farkın olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32: Tükenmişlik Alt Boyutlarından Elde Edilen puanların Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklar (Tukey)
BULUNULAN OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	Duygusal Tükenme	1-5 yıl	128	1.66	.526	1.106	.348	Gruplar arası anlamlı fark yok
		6-10 yıl	49	1.78	.411			
		11-15 yıl	14	1.69	.403			
		16 ve üstü yıl	10	1.70	.403			
		Toplam	201	1.70	.488			
	Duyarsızlaşma	1-5 yıl	128	1.43	.393	.752	.522	Gruplar arası anlamlı fark yok
		6-10 yıl	49	1.34	.441			
		11-15 yıl	14	1.38	.354			
		16 ve üstü yıl	10	1.52	.743			
		Toplam	201	1.41	.424			
	Kişisel Başarısızlık	1-5 yıl	128	2.09	.561	1.481	.221	Gruplar arası anlamlı fark yok
		6-10 yıl	49	2.09	.514			
		11-15 yıl	14	1.94	.591			
16 ve üstü yıl		10	1.75	.562				
Toplam		201	2.06	.554				

Tablo 32’de öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları arasında bulunulan okuldaki görev süresine göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

5.4.İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

5.4.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 33’de İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmenlerin Tutumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon sonucu görülmektedir.

Tablo 33: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları ve Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
İstenmeyen davranışlara karşı tutumlar	Pearson Korelasyon (r)	.171	.102	-.256**
	Sig. (2-tailed) (p)	.015	.148	.000
	N	201	201	201

Sonuçlar incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile kişisel başarısızlık arasında genel olarak anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Kişisel başarısızlık ile tutumlar arası korelasyon puanı -0.25 ($p=.000<0.01$) olduğu görülmektedir.

Araştırmada korelasyon aralıklarının yorumlamasında; 0,70- 1,00 aralığı yüksek; 0,70-0,30 aralığı orta ve 0,30-0,00 aralığı ise düşük düzey olduğu dikkate alınmıştır (Yıldırım, 2016). Verilere bakılarak kişisel başarısızlık ile istenmeyen davranışlara karşı tutumlar arasındaki ilişki düşük düzeyde ve negatif bulunmuştur.

6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde Anlara ili Yenimahalle ilçesinde MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının ve tükenmişlik düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın içeriğinde yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen tutumlar, çağdaş yaklaşımına uygun, modern eğitim stratejilerini kullanan ve demokratik öğretmen yapısını tamamlayan tutumlardan oluşmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumlarının değişkenler bakımından incelenmesiyle elde edilen bulguların karşılaştırılması ve tartışılması şöyledir:

İstenmeyen davranışlara karşı öğretmen tutumlarına bakıldığında öğretmenler en çok davranışın sebebini anlayıp düzeltici çözüm yollarını uyguladıklarını, en az ise öğrenciler arasında dolaştıklarını belirtmektedirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 13). Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğunu görülmektedir. Sakallıoğlu (2014)'nin öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarını incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeni ile istenmeyen davranışlara olan tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı çalışmalara bakıldığında ise Doğar (2013) ve Arık (2015)'in yaptıkları istenmeyen davranışlara karşı öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmalarında, istenmeyen davranışlara olan tutumlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklar bulmuşlardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde, 46 ve üzeri yaş grubundaki beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum ölçeği puanlarının 31-35, 36-40 ve 41-

45 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça bu tutumları daha fazla kullandıkları görülmektedir. Yaş ilerledikçe bu tutumları daha fazla kullanmaları yaşadıkları tecrübeyle doğru orantılı olabilir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe modern eğitim stratejilerini dikkate alan öğretmen profilini daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumların puan ortalamaları ve t-testi sonucu incelendiğinde, evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 15). Bu sonuca göre öğretmenlerin bekar veya evli olmaları istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen tutumlar üzerinde farklılık oluşturmamaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumların puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 16). Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile Sakallıoğlu (2014)'nin yaptığı istenmeyen davranışlara karşı öğretmen görüşleriyle ilgili çalışması benzerlik göstermektedir. Sakallıoğlu (2014) da mesleki kıdem değişkeni ile davranışlara olan tutumlar arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Farklı çalışmalara bakıldığında ise daha farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Doğar (2013)'ın yaptığı çalışmada istenmeyen davranışlara karşı tepkiler ile kıdem arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eğitim durumu değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumların puan ortalamaları ve t-testi sonucu incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 17). Bu sonuca göre öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olmaları istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen tutumlar üzerinde farklılık oluşturmamaktadır.

Okul türü değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumların puan ortalamaları ve t-testii sonucu incelendiğinde, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 18). Bu sonuca göre öğretmenlerin ortaokul veya lisede görevli olmaları istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen tutumlar üzerinde farklılık oluşturmamaktadır.

Ders yapılan alan değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumların puan ortalamaları ve t-testi sonucu incelendiğinde, okul bahçesi ve spor salonunda ders yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 19). Bu sonuca göre öğretmenlerin okul bahçesi veya spor salonunda ders yapmaları istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen tutumlar üzerinde farklılık oluşturmamaktadır.

Sınıf mevcudu değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumların puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde, sınıf mevcudu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 20). Çalışmanın bulgularını, Sakallıoğlu (2014)'nun yaptığı istenmeyen davranışlara karşı öğretmen görüşleriyle ilgili çalışması desteklemektedir. Sakallıoğlu (2014) da sınıf mevcudu değişkeni ile davranışlara olan tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum sınıf mevcudunun öğretmenlerin bu tutumları kullanmalarında fark oluşturmadığını göstermektedir.

Bulunulan okuldaki görev süresi değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde, 1-5 yıl ile 16 ve üstü görev süresi grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 21). 1-5 görev süresine sahip öğretmenlerin 16 ve üstü görev süresine sahip öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum ölçęi ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev sürelerinin artmasıyla bu tutumları daha fazla kullanmaları tecrübelerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin yaşlarının ve buldukları okuldaki görev sürelerinin arttıkça istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen tutumları daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bu durum da yaş değişkeni ile bulunulan okuldaki görev süresi değişkenini desteklemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değişkenler bakımından incelenmesiyle elde edilen bulguların karşılaştırılması ve tartışılması şöyledir:

Beden eğitimi öğretmenlerin tükenmişlik ölçęinde duygusal tükenme $\bar{X}=1.71$, duyarsızlaşma $\bar{X}=1.41$ ve kişisel başarısızlık $\bar{X}=2.06$ puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Tükenmişlik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre puan ortalaması ve t-testi sonucu incelendiğinde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 24). Bu durum öğretmenlerin bu tutumları kullanmalarında cinsiyet açısından fark oluşturmadığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğunu görülmektedir. Mumcu (2014), beden eğitimi öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerini araştırdığı çalışmasında cinsiyet bakımından tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Kale (2007), beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini araştırdığı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yılmaz (2013), beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Gögercin (2017), beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Cinsiyet ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yıldırım (2016), sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerini araştırdığı çalışmasında tükenmişlik alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Tunaboşlu (2015), ilkökul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında tükenmişlik alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Koralay (2014), ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmıştır. Cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Alkan (2014), ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında tükenmişlik alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Tükenmişlik alt boyutlarının yaş değişkenine göre puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde; kişisel başarısızlık alt boyutunda 26-30 yaşa sahip öğretmenler, 46 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek puan alarak anlamlı olarak farklılaşmıştır. Yani 26-30 yaşa sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 25). Kişisel başarısızlık alt boyutunda 26-30 yaşa sahip öğretmenlerin ortalamasının yüksek olması 46 ve üstü yaşa sahip öğretmenlere göre daha az tecrübesinin olmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde çalışmamızla benzerlik gösteren çalışmaların olduğunu

görülmektedir. Yılmaz (2013), beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni bakımından kişisel başarısızlık alt boyutunda anlamlı farklar bulmuştur. 40 yaş ve üstü beden eğitimi öğretmenlerinin 30-39 yaş ve 20-29 yaş arası öğretmenlerden daha yüksek tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Çintiriz (2016), öğretmenlerin tükenmişliklerini incelediğinde sadece kişisel başarısızlık alt boyutu ile yaş arasında anlamlı bir fark bulmuştur. 31-40 yaşa sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları yüksek çıkarken 41-50 ile 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanları daha düşük çıkmıştır. Özipek (2006) , ortaokulda görev yapan öğretmenlerde yaş değişkeni bakımından tükenmişliklerini incelediğinde, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark bulurken duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı bir fark bulamamıştır. Alkan (2014), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaş değişkenini karşılaştırdığında, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulmuştur. Bunların yanında farklı sonuç çıkan araştırmalarında olduğunu görmekteyiz. Kale (2007), öğretmenlerin tükenmişlikleri ile yaş değişkenini karşılaştırdığında tükenmişlik alt boyutları ile yaş arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Mumcu (2014), öğretmenlerin tükenmişliğini incelediği çalışmasında yaş değişkenine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Tükenmişlik alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre puan ortalaması ve t-testi sonucu incelendiği; duygusal ve duyarsızlaşma alt boyutlarında bekar ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kişisel başarısızlık alt boyutunda ise bekar ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 26). Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğunu görülmektedir. Mumcu (2014), Kale (2007), Yılmaz (2013) ve Çintiriz (2016)'in yaptıkları öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili çalışmalarda, tükenmişlik alt boyutları ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunların yanında çalışmanın bulguları ile ters düşen sonuçların olduğu da görülmektedir. Tunaboşlu (2015), medeni durum değişkeni açısından tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Koray (2014), bekar öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerini evli öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinden yüksek bulmuştur.

Tükenmişlik alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 27). Kişisel başarısızlık boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının yüksek olması, 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az tecrübesinin olmalarından, mesleğe yeni başlamış olmalarından veya mesleğe adapte sürecinde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğunu görülmektedir. Tuna (2010), mesleki kıdem değişkenine göre kişisel başarısızlık alt boyutunda anlamlı bir fark bulmuştur. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Özipek (2006), mesleki kıdem ile kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tunaboşlu (2015), mesleki kıdem ile kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bunların yanında çalışmanın bulgularını desteklemeyen çalışmaların da olduğunu görülmektedir. Kale (2007), duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mumcu (2014), mesleki kıdem ile sadece duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulmuştur.

Tükenmişlik alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre puan ortalaması ve t-testi sonucu incelendiğinde; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kişisel başarısızlık alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenler yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek puan alarak anlamlı olarak farklılaşmıştır. Yani lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir (Tablo 28). Kişisel başarısızlık boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının yüksek olması eğitim durumu anlamında yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bulgularını desteklemeyen sonuçların olduğu görülmektedir. Tunaboşlu (2015), Yılmaz (2013) ve Alkan (2014) eğitim durumu değişkeni ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulmuştur.

Tükenmişlik alt boyutlarının okul türü değişkenine göre puan ortalaması ve t-testi sonucu incelendiğinde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 29). Literatür incelendiğinde çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğunu görülmektedir. Gögercin (2017), Kale (2007), Mumcu (2014) ve Yılmaz (2013) tükenmişlik düzeylerine ilişkin yaptıkları araştırmalarda okul türü değişkenine göre tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Tükenmişlik alt boyutlarının ders yapılan alan değişkenine göre puan ortalaması ve t-testi sonucu incelendiğinde; duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında okul bahçesinde ders yapan öğretmenler, spor salonunda ders yapan öğretmenlerden daha yüksek puan alarak anlamlı olarak farklılaşmıştır. Yani okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir (Tablo 30). Duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında okul bahçesinde ders yapan öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının yüksek olması spor salonu olmamasından kaynaklı materyal eksikliği, dersin veriminin düşmesi, açık alanda öğrenciyi kontrolün zor olması gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Tükenmişlik alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine göre puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde; kişisel başarısızlık alt boyutunda 20 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenler, 21-25 ve 26-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerden daha yüksek puan alarak anlamlı olarak farklılaşmıştır. Yani 20 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 31). Kişisel başarısızlık boyutunda 20 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-25 ve 26-30 sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşaması sınıf mevcudunun azlığından dolayı öğrencilerle tek tek ilgilenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Literatür incelendiğinde farklı sonuçların olduğunu görülmektedir. Tunaboşlu (2015) ve Yılmaz (2013) sınıf mevcudu değişkeni ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulmuştur.

Tükenmişlik alt boyutlarının buldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre puanları ve tek yönlü varyans analizi sonucu incelendiğinde; duygusal tükenme,

duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 32). Literatür incelendiğinde çalışmamızla benzerlik gösteren araştırmaların olduğunu görülmektedir. Koralay (2014), öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı fark bir bulamamıştır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi anlamak için Pearson Korelasyonu'na ilişkin bulguların tartışması şöyledir:

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumları ile tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarısızlık arasında genel anlamda negatif ve zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırmada korelasyon aralıklarının yorumlamasında; 0,70- 1,00 aralığı yüksek; 0,70-0,30 aralığı orta ve 0,30-0,00 aralığı ise düşük düzey olduğu dikkate alınmıştır (Yıldırım, 2016). Verilere bakılarak kişisel başarısızlık ($p=.00.<0.01$) ile istenmeyen davranışlara karşı tutumlar arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde bulunmuştur (korelasyon puanı= -0.25) (Tablo 33). Sonuç olarak bu tutumları kullandıkça kişisel başarısızlığın azaldığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen tutumları fazla kullanmaları eğitimde çağdaş yaklaşımla paralellik göstermektedir. Bu yüzden bu tutumları fazla kullanmak öğretmenlerde meydana gelebilecek kişisel başarısızlığı önleyecektir. Literatür incelendiğinde hem benzerlik gösteren hem de farklı sonuçlar çıkan araştırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularını destekleyen Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007), öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları disiplin modelleri ile tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldırım (2016), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye baktığı araştırmasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları ile sınıf yönetimi becerileri arasında negatif ve orta düzey, kişisel başarısızlık alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında ise pozitif ve orta düzeyde ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularını desteklemeyen Demirhan-Harmanda (2011), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen

davranışları arasındaki ilişkiyi tespit ettiği araştırmasında tükenmişlik düzeyleri ile istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Öneriler

- Benzeri bir araştırma, sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı farklı olan illerdeki veya farklı branştaki öğretmenlerle yapılabilir.
- Araştırmamızda sadece öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda öğretmen görüşleriyle birlikte öğrenci görüşlerine de yer verilmesi önerilebilir.
- Yapılan araştırma Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki özel okulları da barındıracak şekilde genişletilebilir.
- İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkma nedenleri öğrencilerin aile yaşantıları etkili olabilmektedir. Bu yüzden ailelerin çocuklar üzerindeki rolleri tespit edilmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenin aktif rol oynadığı, sınıf ortamında ve çeşitli aktivitelerden uzak olan derslerde, öğrencilerin dikkatleri dağılarak ve sıkılarak ders ortamını bozmaya yönelik davranışlara yöneldiği görülmektedir. Bu durumlarda öğrencilerin rahatlaması için sınıftan uzaklaşım hareket edebileceği beden eğitimi derslerine verilen önemin artması daha iyi sonuçlar ortaya çıkaracaktır.
- İstenmeyen davranışların artmaması için sınıf içi kuralların oluşturulmasında demokratik bir ortam oluşturularak öğrenci görüşleri de alınmalıdır.
- Sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışların en aza indirilebilmesi için öğrenciler arasında sağlıklı ve olumlu ilişkilerin kurulması sağlanmalıdır.
- Öğretmenler istenmeyen davranışları yönetmek ve önlemek amacıyla bu konudaki stratejiler hakkında eğitimler alabilirler.
- Öğretmenlerin iş hayatında karşılaşacağı problemlerle baş edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla tükenmişlik konusunda hizmet içi kurslar ve seminerler düzenlenebilir.

- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde yaşam şartlarının etkisi olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin yaşam şartlarının tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerine bakılabilir.
- Öğretmenler üzerindeki tükenmişliği etkileyecek farklı değişkenler de incelenerek belirlenmeye çalışılabilir.
- Mesleki kıdem açısından bakıldığında, az tecrübeli öğretmenlerin kişisel başarı olarak tecrübeli öğretmenlerden daha fazla tükendikleri hem bizim hem de diğer çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlere okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Tecrübeli okul yönetimin dikkate alarak teşvik edici çalışma ortamı sunulabilir. Lisans düzeyindeki uygulama ve dersler artırılabilir.
- Eğitim düzeyi açısından bakıldığında lisans eğitimi alan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerden daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda akademik eğitim düzeylerini artırmaya teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yönetimi öğretmenlere karşı duygusal olarak baskı kurmamalı ve psikolojik şiddet uygulamamalıdır. Ayrıca iş ortamında psikolojik şiddet yaşayan öğretmenler yöneticiler tarafından önemsenmelidir.
- Okul bahçesinde ders yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel başarısızlıklarının spor salonunda ders yapanlara göre daha fazla olması göz önünde bulundurulduğunda beden eğitimi dersinin gerektirdiği materyallerin ve gerekli tesislerin düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AĞAOĞLU, E. (2007). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Sınıf Yönetimi. Ed: Z. KAYA. 7.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 10.
- AĞAOĞLU, E. (2011). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Sınıf Yönetimi. Ed: Z. KAYA. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s: 10-18.
- AYDIN, A. (2008). Sınıf Yönetimi. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s: 3.
- AYDIN, A. (2013). Sınıf Yönetimi. 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s: 5-192.
- ALAYLIOĞLU, R. O. & OĞUZKAN, A. F. (1976). Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. 2.Baskı. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- ALKAN, M. F. (2014). Ortaokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ARGON, T. & SEZGİN NARTGÜN, Ş. (2016). Sınıf Yönetimi. 3. Baskı. Ankara: Maya Akademi, s: 140-220.
- ARI, R. & DENİZ, M. E. (2008). Sınıf Yönetimi. 2.Baskı. Ankara: Maya Akademi, s: 7-162.
- ARIK, A. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Nedenleri, Sonuçları ve Çözüm Önerileri (Şehitkamil İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep.
- ARSLAN, H. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. Sınıf Yönetimi. Ed: M. ŞİŞMAN, S. TURAN. 13.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 2-4.
- AYERS, H. & GRAY, F. (1998). Classroom Management. A Practical Approachand Primary and Secondary Teachers. London: David Fulton Publishers.
- AYVAZ, U. (2015). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy ve Ataşehir İlçeleri Örneği). Yeditepe üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BARKER, L. L. (1982). Communication in the Classroom. *Prentice Hall Inc, Englewoods Cliffs*, 19 (2), 207-237.
- BAŞAR, H. (2001). Sınıf Yönetimi. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 4-175.
- BAŞAR, H. (2006). Sınıf Yönetimi. 15.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, s: 8-175.

BAUER, W. (2001). Classroom management for ensembles, *Music Educators Journal*, 87 (6), 27-32.

BAYAR, A. (2014). Sınıf İçi İstenmeyen Davranışları Yönetmek. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi. Ed: M. ÇELİKTEN, M. TEYFUR. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, s: 112.

BAYRAK, M. (2014). İlkokullarda Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

BAYRAM, V. (2016). Eğitim Çalışanlarının Tükenmişlik ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BENTHAM, S. (2006). A Teaching Assistant's Guide to Managing Behaviour in the Classroom. New York: Routledge, s: 27.

BOERS, D. (2001). What Teachers Need from Students. Boston: The Education Digest, s: 26.

BOYRAZ, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları (Kırıkkale İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Handbook of Research an Teaching. Ed: M. C. WITROCK. New York: Macmillan Pub. Comp, s: 6-7.

BROWN, L. (1982). Teaching children with learning and behavior problems. Evaluating and Managing Classroom Behavior. Ed: D. D. HAMMİL, N. R. Bartel, 3. Edition, Boston: Allynand Bacon Inc, s: 261.

BULL, S. L. & SOLİTY, J. E. (1996). Classroom Management. Principles to Practice. London and New York: Routledge.

CANGELOSI, J. S. (1988). Classroom Management Strategles. New York: Longman Inc, s: 224.

CAROLYN, M. E. & EDMUND, T. E. (2013). Classroom Management for Primary School Teachers. İlkokul Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi. 9. Edition. Çeviri editörü: Aypay A, Ankara: Nobel Yayıncılık, s: 1.

CELEP, C. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. 2.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, s: 95.

CEMALOĞLU, N. (2007). Disiplin İle İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. Millî Eğitim, 14 (175), s: 7-24.

CEMALOĞLU, N. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), s: 123-155.

CHENG, Y. C. & TSUİ, K. T. (1996). Total teacher effectiveness. new conception and improvemen. *International Journal of Education Management*, 10 (6), 7-8.

CORDES, S. L. & DOUGHERTY, T. W. (1993). A rewiewand an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*. 18 (4), 621-656.

ÇAM, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 22-25 Eylül, 143-154.

ÇELEBİ, E. (2016). Yaşlı ve Çocuk Grupları İle Çalışan Psikologlarda Mesleki Tükenmişlik, Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÇELİK, V. (2003). Sınıf Yönetimi. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s: 12.

ÇELİK, V. (2012). Sınıf Yönetimi. 6.Baskı. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık, s: 3-172.

ÇİNTİRİZ, Ş. (2016). Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Kültür Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Tespiti: Beşiktaş İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DEMİR, A. (1995). Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

DEMİREL, Ö. (2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 202.

DEMİRHAN-HARMANDA, E. (2011). Ankara İl Merkezinde Görev Yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışları Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DEMİRTAŞ, H. & GÜNEŞ, H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık, s: 122.

DİLMAÇ, B. & EKŞİ, H. (2014). Sınıf Yönetimi. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s: 14.

DOLYE, W. (1986). Handbook of research on taeching. Classroom Organisation and Management. Ed: M. C. WITTROCK. 3. Edition. New York: Macmillan Pub. Comp, s: 419.

DORMAN, J. (2003). Testing A Model For Teacher Burnout. *Australian Journal Of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

DURİC, L. (1991). Collection: Sciences de l'education.. Element De Psychologie de Education. De Bureau International D'education, Unesco.

EDWARDS, C. H. (1993). Classroom Diciplineand Management. New York: Macmillan Publishing company.

ENGLISH, W. F. (2006). Encyclopedia of Educational and Administration. 1.Sage. London: Publications, s: 148.

ENSARİ, H. & TUZCUOĞLU, S. (1999). Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekte yılmnlıklarında kişilik özelliklerinin rolü. *Öneri Dergisi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERDOĞAN, İ. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ERDEN, M. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Arkadaş Yayınevi, s: 15.

ERGİN, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı. Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 143-154.

FARBER, B. A. (1984). Teacher burnout: assumptions mythsandissue. *Teacher College Record*, 86(2), 321-338.

FARBER, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a Changing Culture. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 589-594.

FREUDENBERGER, H. J. (1981). Burnout: How to be Atthehighcost of Success. New York: Bantam Books.

FROYEN, L. A. & IVERSON, A. M. (1999). Schoolwide and Management. Ed: T. KARAKÖSE, Ankara: Nobel Yayıncılık.

GÖGERCİN, T. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul Başakşehir İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÖKÇAKAN, Z. & ÖZER, R. (1999). Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir, 10-12 Eylül.

GÜNDÜZ, B. (2004). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- GÜVEN, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklentiler. Milli Eğitim, s: 164.
- GÜNEŞ, F. (2016). Sınıf Yönetimi. Yaklaşım ve Modeller. 3.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 26.
- HAIGH, H. (1990). Managing Classroom Problems in the Primary School. London: Paul Chapmanpub. Ltd, s: 60.
- HOCK, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personal Management*, 17 (2), 167-189.
- HUBERMAN, M. (1989). Burnout in teaching careers. Les sciences de l'éducation, *Journal Of European Education*, 25 (3), 5-33.
- İPŞİR, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154), 86-97.
- JACOBSEN, D. (1985). Methods for teaching: A skills approach. 2.Edition, Columbus: Charles and Merrill Pub, Comp, s: 223.
- KALE, F. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- KARAKUŞ, G. (2008). Özel İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 15.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s:81.
- KAVLA, İ. (1998). Hemşirelerde İş Doyumu ile Tükenmişlik İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KAYA, Z. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 7.
- KILBAŞ, Ş. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Akademisyen Kitabevi, s: 6-19.
- KILIÇOĞLU, C. (2015). Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmenlerin Başedebilme Yöntem ve Teknikleri. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- KORALAY, F. D. (2014). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- KORKMAZ, İ. (2011). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Sınıf Yönetimi. Ed: Z. KAYA. 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s: 289-303.
- KOUNİN, J. S. (1970). Discipline and Group Management in Classroom. Holt, New York: Rinehalt and Winston Inc, s: 13.
- KUYKENDALL, J. (1996). Is gun play ok for kids?.*Education Digest*, 61(5), 12.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- LACOURSIERE, R B. (2001). Burnout and substance user treatment: The phenomenon and the administrator –clinician’s experience. *Substance Use & Misuse*, 36(13), 1839-1874.
- LANGDON, C. A. (1997). The fourth phi delta kappa poll of teachers attitudes towards public schools (CoverStory). *Phi Delta Kappan*, 79 (3), 212.
- LEMLECH, J. K. (1988). Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers. Classroom Management. Newyork: Lonmgman Publication.
- MASLACH, C. & JACKSON, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99-113.
- MASLACH, C. & JACKSON, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual. 2. Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, s: 101.
- MASLACH, C. & LEİTER, M. P. (1997). The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it. San Francisco: Jossey Bass, s: 24.
- MASLACH, C. & GOLDBERG, J. (1998). Prevention of burnout: Newperspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7 (1), 63-74.
- MASLACH, C., SCHAUFELİ, W. B. & LEİTER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52 (1), 397-422.
- MUMCU, L. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- MURAT, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19(2), 25-34.
- OKUTAN, M. (2015). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar. 5.Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s: 7-9.

ÖRMEN, U. (1993). Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZDEN, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. Sınıf Yönetimi. Ed: E. KARİP. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 46-47.

ÖZDEMİR, S. (2007). Eğitim, okul ve sınıf yönetimi. Sınıf Yönetimi. Ed: M. ÇAĞATAY ÖZDEMİR. Ankara: Ekinoks Yayınları, s: 7.

ÖZDEMİR, T. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÖZDEMİR, İ. E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. Sınıf Yönetimi. Ed: M. ÇAĞATAY ÖZDEMİR. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Akademi, s: 76-87.

ÖZEL, A. & BAYINDIR, N. (2008). Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 27-41.

ÖZER, R. (1998). Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

ÖZDAŞ, F. (2013). Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

ÖZDOĞAN, H. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

ÖZİPEK, A. (2006). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ÖZKAN, Ş. Y. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

ÖZMEN, H. (2001). Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZSOY, O. (2003). *Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim*. Ankara: Hayat Yayınları.

ÖZTÜRK, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Sınıf Yönetimi. Ed: E.KARİP. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 144-181.

ÖZTÜRK, B. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Sınıf Yönetimi. Ed: E. KARİP. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s: 152-156.

ÖZTÜRK, B. (2014). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Sınıf Yönetimi. Ed: E. KARİP. Ankara: Pegem A Akademi, s: 186.

ÖZYÜREK, M. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Karatepe Yayınları, s: 3.

ÖZYÜREK, M. (2013). Olumlu Sınıf Yönetimi. 4.Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık, s: 16.

PEKER, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 319-331.

PEPE, Ş. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

RİCH, J. M. (1991). Should Student Be Pushed?. *Contemporary Education*. 62 (3), 180-184.

ROGERS, B. (2003). Effective supply teaching behavior management, Classroom Discipline and Colleague Support. London: Paul Chapman Publishing, s: 41.

SAKALLIOĞLU, A. (2014). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bunları Yönetmede Kullandıkları Stratejiler. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SARI, H. & DİLMAÇ, B. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. Sınıf Yönetimi. Ed: M. GÜRSEL, H. SARI, B. DİLMAÇ. 2. Baskı. Konya: Eğitim Kitabevi, s: 67-68.

SARITAŞ, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ed: L. KÜÇÜKAHMET. Ankara: Nobel Yayıncılık, s: 79.

SEİFERT, L. K. (1991). Educational Psychology. 2 Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

SİMİTH, C. J. & LASLETT, R. (1993). Effective Classroom Management. 2. Edition. London and New York: Routledge, s: 35-68.

SPARKS, D. (1983). Practical Solutions for Teacher Stress. *Theory Into Practice*. 22 (1), 33-42.

SÜRVEGİL, O. (2006). Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s: 43.

TERTEMİZ, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. Sınıf Yönetimi. Ed: L. KÜÇÜKAHMET. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s: 60-61.

TAMER, K. & PULUR, A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kozan Ofset Matbaası, s: 41.

TAŞDAN, M. & ERTAN-KANTOS, Z. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. Sınıf Yönetimi. Ed: Z. CAFOĞLU. Ankara: Grafiker Yayıncılık, s: 14.

TERZİ, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı (155-156), 162-169.

TIERNO, M. J. (1991). Responding to the socially motivated behaviors of early adolescents: Recommendations for classroom management. *Adolescence*, 26(103), 569-577.

TOMLINSON, C. A. & IMBEAU, M. B. (2011). Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria, Virginia: ASCD. s: 142.

TOPRAKÇI, E. (2013). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi, s: 6.

TORUN, A. (1995). Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TUNABOYLU, M. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (İzmir İli Torbalı İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

TUNA, M. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜMKAYA, S. (1996). Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa çıkma Davranışları. Yayınlanmış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

UZUN, S. A. (2001). Çocuk Eğitiminde Özgün Bir yöntem: Özgürleştirilen Disiplin. Ankara: Bilge Yayıncılık, s: 68.

WESTON, R. (1997). Deling with Discipline Problems. *Health Education*, s: 9-10.

WRAGG, E. C. (1995). Class Management. New York: Routledge, s: 5.

WALTERS, J. & FREİ, S. (2007). Managing Clasroom Behavior and Dicipline. Huntinton Beach, CA: Shell Education. s: 7, 86.

WOOLFOLK, A. (1995). Educational Psychology. Boston: Alleyn and Bacon.

YAKA, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. Sınıf Yönetimi. Ed: M. YILMAN, 1.Basım. Nobel Yayın, İzmir, s: 39-43.

YALÇINKAYA, M. & KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. Sınıf Yönetimi. Ed: M. YILMAN, 1.Basım. İzmir: Nobel Yayın, s: 104-129.

YILDIRIM, U. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.

YILMAZ, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. Sınıf Yönetimi. Ed: R. ARI, E. DENİZ. Ankara: Nobel Yayınları, s: 13-14.

YILMAZ, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), s: 22.

YILMAZ, T. (2013). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ordu İli Uygulaması). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı; Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki hakkında bilgi almaktır. Sizden beklenen ölçekteki maddeleri size uygun şekilde doldurmanızdır. Cevaplama yaparken samimi ve içten olmanızı rica eder saygılarımı sunarım.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ayşe Nur HANEDAR

Cinsiyet ()Kadın ()Erkek

Yaş

Medeni Durum () Evli () Bekar

Mesleki Kıdem

Eğitim Durumu ()Lisans ()Yüksek Lisans

Çalıştığınız Okul Ürü () Ortaokul () Lise

Ders Yaptığınız Alan () Okul Bahçesi () Spor Salonu ()Başka (...)

Sınıf Mevcudunuz Ortalama

Şuan Çalıştığınız Okuldaki Görev Yılıınız

Ek 2: İstenmeyen Davranışlara Karşı Tutum Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

İstenmeyen öğrenci davranışlarını sergileyen öğrencilere karşı aşağıdaki durumlardan hangilerini ne sıklıkla yaparsınız? Lütfen size en uygun olanına (X) işareti koyunuz.

Soru No		Hiç bir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1.	Davranışın sebebini anlayıp düzeltici çözüm yollarını uygularım.					
2.	Görmezden gelirim.					
3.	Öğrenciyi sözel olmayan uyarılarla uyarırım (baş sallama, gözünün içine bakma vb.).					
4.	Öğrenciyi sözel olarak uygun bir dille uyarırım.					
5.	Öğrenciye ders içinde daha fazla görev veririm.					
6.	Dersin konusunda, yönteminde değişiklik yaparım.					
7.	Öğrenci ile ders bittikten sonra konuşma yaparım.					
8.	Motivasyonu artırıcı konuşmalar yaparım.					
9.	Okul yönetimi ile iletişime geçerim.					
10.	Dersin konusu ile ilgili sorular sorarak öğrencinin dikkatini derse çekerim.					
11.	Rehber öğretmene bilgi veririm.					
12.	İstenmeyen davranışların sonuçlarının neler olduğu açıklarım.					
13.	Dinlenme arasında öğrenciye ders etkinliklerini tekrar etmesini söylerim.					
14.	Öğrencinin yerini değiştiririm					
15.	Herkesin önünde dersin kurallarını hatırlatırım.					
16.	Öğrenciye son söylediğim cümleyi sorarım.					
17.	Ders içinde olumlu davranış gösterenleri ödüllendiririm.					
18.	Öğrenciye hoşuna gitmeyen görevler veririm (top toplama, file kurmak, malzeme toplamak vb.).					
19.	Velisiyle iletişime geçip, yaptıkları hakkında bilgi veririm.					
20.	Öğrenciye davranışlarından dolayı üzüldüğümü söylerim.					
21.	Öğrenciler arasında dolaşırım.					
22.	Öğrencinin olumlu davranışlarını yakalayıp diğer öğrencilere onu överim.					

Ek 3: Tükenmişlik Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Aşağıda mesleğinize yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden istenen her ifadeyi hangi sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan boşluğa (X) işareti ile belirtiniz.

Soru No		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4	Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	Bazı öğrencilere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün öğrencilerle uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	Öğrencilerin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum.					
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde öğrencilerin yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	Öğrencilere ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17	Öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18	Öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22	Öğrencilerin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.					

Ek 4:Araştırmanın Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/05/2018-E.9516



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8488655
Konu : Araştırma İzni

27.04.2018

KIRIKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 17/04/2018 Tarihli ve 76250085-044 sayılı yazımız.

Enstitünüz, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe Nur HANEDAR'ın "Beden Eğitimi Öğretmenlerine İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (ed ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Aşağı İmza

3.04.2018

Konya yolu Başkentü Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 223 02 17/135-134

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.guvenliimza.gov.tr> adresinden eDüğü-72a(-3074-952)-eİd1 kodu ile belge doğruluğu

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** :Ayşe Nur HANEDAR
- Doğum Yeri ve Yılı** :Ankara, 21.05.1993
- Yabancı Dil** :İngilizce
- E-posta** :ayse.nur2193@gmail.com
- İlköğretim** :2002-2007 Yeşilevler İlköğretim Okulu (ilkokul) - Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulu (ortaokul).
- Ortaöğretim** :2007-2011 Özel Ankara Aziziye Lisesi.
- Lisans** :2011-2015 Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.
- Çalışma Hayatı** :2016 yılında step-aerobik antrenörü, 2017 yılında beden eğitimi öğretmeni olarak çalışma hayatına başladı.
- Spor Hayatı** :2003 yılında taekwondo branşıyla spor hayatına başladı. İlgilendiği branşlar; Wushu ve Taekwondo. Milli takım sporcusu.