

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ**  
**DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE**  
**TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fatih KÖROĞLU**

**İstanbul**

**Haziran-2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ  
DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fatih KÖROĞLU**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Esra Türk**

**İstanbul**

**Haziran- 2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Esra TÜRK



Üye Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT



Üye Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım "Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Tutumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmamın öneri aşamasından sonuçlandırıldığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu beyan ederim.

  
Fatih KOROĞLU

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına ilişkin tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışıldı. Öğretmenlerin uzun süren meslek hayatlarında tükenmişlik durumları ile karşılaşmaları mesleki yorgunluklara sebep olabileceği birçok araştırmada öne sürülmüştür. Bu çalışmada mesleki tükenmişlik durumunu doğrudan etkileyen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile ilişkisi ele alındı.

Bu çalışmanın her aşamasında yönlendirici olan, zamanını bizimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Esra Türk'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Tüm süreç boyunca moral gücü olan eşim Esra ve oğlum Ali Erim'e de sevgi ve desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum. En başından beri süreci beraber yürüttüğümüz mesai arkadaşım Abdullah ERÖZ'e yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Fatih KÖROĞLU

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN TUTUMLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Fatih KÖROĞLU**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra Türk**

**Haziran -2019, 81+ X Sayfa**

Bu çalışma İstanbul ilinin Arnavutköy ilçesi sınırları içinde Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli bulunan öğretmenlerin sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri tutumlar ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. 2017-2018 Eğitim – Öğretim yılı içinde İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenler araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşamadığı için tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilerek örneklem grubu oluşturulmuştur. 22 okuldan 385 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Kişisel bilgi formu, tükenmişlik ölçeği, sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı tutum ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Uygulama sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde, ölçeklerde bulunan her boyutun karşılıklı olarak ilişkilerini ve bu ilişkilerin hangi yönde olduğunu belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın sonunda, sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumun genel tükenmişlik seviyesi, duygusal tükenme düzeyi ile ilişkisi pozitif bulunmuştur ancak duyarsızlaşma düzeyleri arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumun kişisel başarı düzeyi ile pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, duygusal tutum ile duygusal

tükenme düzeyi, duyarsızlaşma düzeyi ve kişisel başarı düzeyinin ilişkisinin pozitif korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Son olarak, davranışsal tutum ile duygusal tükenme düzeyi ve kişisel başarı arasında pozitif yönde korelasyon olduğu neticesine ulaşılmıştır. Bununla beraber davranışsal tutum ile duyarsızlaşma düzeyi arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İstenmeyen Davranışlar, Tükenmişlik Düzeyi, Öğretmen.



**ABSTRACT**

**SURVEYING THE RELEVANCE BETWEEN TEACHERS’  
ATTITUDES TOWARDS UNDESIRED BEHAVIOURS OF  
STUDENTS IN CLASS  
AND TEACHERS’ BURNOUT LEVEL**

**Fatih KÖROĞLU**

**Master, Education Management**

**Thesis Advisor: Asst. Dr.Esra TÜRK**

**June- 2019, 81+ X Pages**

This study has been carried out among the teachers who work in primary, secondary and high schools under the Ministry of National Education in Arnavutköy, Istanbul in order to exhibit what kind of an effect has the attitudes of the teachers towards the undesired student behaviours in class on teachers’ level of exhaustion. Design the research universe of the teachers working in Arnavutköy district of Istanbul province during the 2017-2018 academic year. While “The Attitudes of Teachers Towards the In-class Undesired Student Behaviours” are observed in the dimensions of “affective and behavioural”, The Exhaustion Inventory is observed in the dimensions of “emotional exhaustion, depersonalization, personal success”. 385 teachers in 22 schools participated in the research. The correlation analysis revealing the direction of the relationship among the dimensions in the inventory expressions has been included in the resolution of the datum acquired in the result of the survey. While a positive correlation has been presented between the attitudes to the in class undesired student behaviours and general exhaustion level and emotional exhaustion level, it is revealed that there is no correlation between the depersonalization levels. Moreover, a positive correlation has been found between the attitude towards the in class undesired student behaviours and the level of personal success. Also, it has been presented that there is a positive correlation among the affective attitude, emotional exhaustion level, level of depersonalization and level of personal success. Finally, It has been ensued that there is a positive correlation among the behavioural attitude and level of emotional exhaustion and personal success, however there is no correlation between the behavioural attitude and level of depersonalization.

**Key Words:** Undesirable Behaviours, Burnout Level, Teacher Attitudes



# İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT .....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ .....	X
1.BÖLÜM .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem .....	1
1.2.Amaç .....	3
1.3.Varsayımlar .....	4
1.4.Sınırlılıklar .....	4
1.5.Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.Sınıf Yönetimi .....	6
2.1.1. Sınıf Yönetiminin Önemi .....	6
2.1.2. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar .....	8
2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları .....	9
2.2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri .....	13

2.2.1.1. Sınıf İçi Etkiler.....	14
2.2.1.2 Sınıf Dışı Etkiler .....	15
2.2.1.2.1. Aile .....	15
2.2.1.2.2. Çevre .....	15
2.2.1.2.3.Okul .....	16
2.2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yol Açtığı Sorunlar .....	16
2.2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Yaklaşımlar Ve Disiplin Modelleri .....	17
2.2.3.1 Davranış Değişikliği Modeli.....	18
2.2.3.2 Glasser Modeli .....	18
2.2.3.3 Kounin Modeli .....	18
2.2.3.4. Gordon Etkili Öğrenme Modeli .....	19
2.2.3.5 Canter Modeli .....	19
2.3. Tükenmişlik.....	20
2.3.1. Tükenmişlik Kavramının Tanımı .....	20
2.3.2 Tükenmişliğin Sebepleri .....	21
2.3.2.1. Örgütsel Sebepler .....	22
2.3.2.2. Bireysel Sebepler .....	23
2.3.3. Tükenmişliğin Belirtileri.....	24
2.3.4. Tükenmişliğin Sonuçları.....	26
2.3.4 .5. Kişisel Sonuçlar .....	27
2.3.4 .6. Örgütsel Sonuçlar .....	28
2.3.5. Tükenmişlik İle Başa Çıkma Yolları .....	29
2.4. İlgili Araştırmalar .....	30
2.4.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar .....	30
2.4.2.Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar .....	33
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>38</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>38</b>
3.1 Araştırmanın Modeli.....	38
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	40
3.3.2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği .....	40
3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği.....	40
3.4. Verilerin Analizi .....	41
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>43</b>
<b>ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....</b>	<b>43</b>
4.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Betimsel İstatistikler.....	43
4.1.1. Duyuşsal Boyuta Ait İstatistik Sonuçları .....	43
4.1.2. Davranışsal Boyuta Yönelik Elde Edilen İstatistikler.....	44
4.2. Tükenmişlik Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Betimsel İstatistikler.....	45
4.2.1. Duygusal Tükenme Boyutuna Yönelik Elde Edilen İstatistikler .....	45
4.2.2: Duyarsızlaş ma Boyutuna Yönelik Elde Edilen İstatistikler.....	46
4.2.3. Kişisel Başarı Boyutuna Yönelik Elde Edilen İstatistikler.....	46
4.3. Araştırma Alt Problemlerinin Test Edilmesi.....	48
<b>V.BÖLÜM.....</b>	<b>56</b>
<b>5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2 ÖNERİLER.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2.1 UYGULAYICILARA ÖNERİLER .....</b>	<b>63</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>64</b>
<b>EK 1 : ANKET FORMLARI .....</b>	<b>77</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler .....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 4.1: Duyuşsal Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler .....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 4.2: Davranışsal Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler .....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 4.3: Duygusal Tükenme Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler .....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 4.4: Duyarsızlaşma Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler .....</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 4.5: Kişisel Başarı Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler .....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 4.6: Tüm Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 4.7: Cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları .....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 4.8: Medeni Durum değişkenine göre ölçek toplam ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları .....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 4.9: Yaş Grubu değişkenine göre ölçek toplam ve altboyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları .....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 4.10: Ölçek toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon testi sonuçlar .....</b>	<b>53</b>

# 1.BÖLÜM

## GİRİŞ

Çalışmamızın bu kısmında araştırmamızın dayanağı olan araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlarına, çalışmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Genel bir ifade ile açıklanacak olursa sınıf yönetimi; eğitim faaliyetlerinin hedefe ulaştırılmasında planlama, örgütleme, değerlendirme süreçlerine bağlı kurallar, kuramlar ve ilkelerin sistematik olarak uygulanmasını ifade eder (Erdoğan, 2001). Sınıf kurallarının oluşturulması, eğitim amacına uygun olarak sınıf düzeninin sağlanması, eğitim ve zaman faktörünün verimli bir biçimde idaresi sınıf yönetiminin sağlıklı olmasına katkı sağlayacaktır (Çelik, 2002).

Sınıf yönetiminin hedeflenen bir biçimde sağlanmasını engelleyen, öğrencilerin öğrenme süreçlerine sekte vuran, eğitim faaliyetlerini hedeflerinden uzaklaştıran davranışlar istenmeyen öğrenci davranışı olarak değerlendirilir. İstenmeyen öğrenci davranışları sınıf yönetimini zorlaştıran ve eğitim faaliyetlerini öğretmen ve öğrenmek isteyen öğrenciler için sorunlu hale dönüştüren bir neden olarak görülebilir (Ataman, 2000).

Sınıf yönetiminde öğretmen için sorun olan en önemli unsur ise istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Toplumsal yönden ele alındığında öğretmenlik görevi büyük bir yükümlülüğü de öğretmene yüklemektedir. Öğretmenin mesleki yönden yaşayabileceği olumsuz durumlar öğrenciye yansiyabilir. Bu yansımalar öğrenci üzerinde derin etkiler yaratabilir. Eğitim faaliyetleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde bütünün herhangi bir parçasında yaşanabilecek sorunlar bütünde de kendini gösterecektir. İstenmeyen öğrenci davranışları da bu sorunlardan bir tanesi hatta öğretmenler için en önemlilerdendir. Çünkü çözülemeyen olumsuz

davranışlar öğretmenlerde strese ve devamında tükenmişliğe neden olabilir (Avcı ve Seferoğlu, 2011: 16-17).

Sınıfta istenmeyen bir öğrenci davranışı ile karşılaştığında öğretmen davranışın boyutu, nedeni gibi kriterlere bağlı olarak strateji geliştirebilir. Yöntemler, hiç tepki vermemekten büyük tepkilere kadar değişebilir. Görmezden gelme, fiziksel yakınlık, sözsüz uyarıcılar, öğrencinin tek bırakılması veya yerinin değiştirilmesi, kısa ara verme, bireysel görüşmeler şeklinde yöntemler olabilir (Tertemiz, 2003).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik kavramını, “Fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama, diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutları olan bir sendrom” şeklinde tanımlamıştır.

Maslach uzun süren iş koşullarına bağlı ortaya çıkan stresin tükenmişliğe yol açtığını söylerken tükenmişlik kavramını; “profesyonel bir kişinin mesleğinin özgün anlamı ve amacından kopması, hizmet verdiği insanlar ile artık gerçekten ilgilenemiyor olması” şeklinde tanımlamıştır (Akça, 2008).

Okulun gelişim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğine dönük yapılan araştırmalar okulun etkililiğinin öğretmenler ve sınıftaki etkililik arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okulun etkililiğinin sağlanmasında önemli olan faktör öğretim ortamının iyileştirilmesi ve okul kültürünün sağlanmasına bağlıdır. Okulun etkililiğini bu derece etkileyen sınıf etkililiği ise ancak olumlu bir sınıf yönetimi oluşturmaya dayanır (Balay, 2003).

İnsanlarla sürekli iletişim halinde olan öğretmenler tükenmişlik yaşama noktasında risk gurubunda yer almaktadır. Öğrenciler, veliler, okul yöneticileri başta olmak üzere öğretmenler her an iletişim halindedirler. Sürekli iletişim halinde olan öğretmenlerin insanlar ile iletişimlerine dayalı olarak sorunlar yaşaması muhtemeldir. Tükenmişlik kavramının ortaya çıkmasında insan ilişkileri ve sınıf içinde görülebilecek olan istenmeyen davranışlar gösterilebilir.

Farber (1984)’a göre öğrencilerin gösterdikleri disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizlik ve başarısızlık gibi nedenler öğretmenin tükenmişlik yaşamasına sebep olmaktadır. Tükenmişlik durumuyla karşılaşan öğretmenlerin mesleğine karşı algılarında, davranışlarında değişimler görülmektedir (Girgin ve Baysal, 2006).

Tükenmişliğin görüldüğü öğretmenler bu sendromun etkisiyle daha katı, uzlaşmadan uzak, denetleyici bir yönetim, engelleyici davranışlar gösterebilirler. Görülen bu durum öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışındaki davranışlarını yönlendirici etkiye neden olabilir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007) .

Bu çalışmanın problem cümlesi “Katılımcıların sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## **1.2. Amaç**

İstanbul iline bağlı Arnavutköy ilçesi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi bu çalışmanın amacı olarak belirlendi. Araştırmanın amacı olarak ifade edilen bu ilişkinin tespit edilmesi için aşağıda bulunan soruların cevaplarına ulaşılmaya çalışıldı.

- 1: Katılımcıların sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumları ve tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2: Katılımcıların tutum ve tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 3: Katılımcıların tutum ve tükenmişlik düzeylerinde yaş grubu değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 4: Katılımcıların tutum ve tükenmişlik düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaştırılması temelde sınıf yönetiminin verimli olarak sağlanmasına bağlıdır. Sınıf yönetiminin sağlıklı olarak yürütülmesi öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin belli kurallar ve ilkeler doğrultusunda oluşturulması esasına dayanır. Sınıf içinde oluşabilecek istenmeyen davranışlar bu süreci olumsuz etkileyebilecektir.

Öğretmenin sınıf içinde istenmeyen davranışları önlemeye yönelik stratejiler geliştirmesi eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını kolaylaştırabilir. İstenmeyen

davranışların görüldüğü sınıflarda ise öğrencide istedik yönde davranış değişikliğini sağlamak zorlaşır.

Sınıf yönetiminin sağlanamadığı, istenmeyen davranışların sıklıkla görüldüğü sınıflarda literatürde de ifade edildiği gibi öğrenci ve öğretmen açısından problemlerin yaşandığı görülmektedir. Literatür çalışmalarında da görüldüğü üzere öğretmenlerde ki en önemli yansıması tükenmişlik durumlarının ortaya çıkmasıdır. Tükenmişlik faktörü öğretmenlerin zamanla daha fazla yıpranmasına, öğrencilerle ilişkilerinin zayıflamasına neden olabilir. Bu durum sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışların önemini göstermektedir. Sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejileri öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin azaltılmasına yardımcı olabilecektir.

### **1.3. Varsayımlar**

Araştırmamızda örneklemin evreni temsil etmiş olduğu, katılımcıların tamamının ankette yer alan soruları doğru ve içtenlikle cevapladığı, kullanılan kaynakların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı döneminde İstanbul İli Arnavutköy ilçesi sınırları içerisinde görevli öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

### **1.5. Tanımlar**

**Sınıf:** Hedeflenen amaçlar doğrultusunda öğrencilere eğitim-öğretim faaliyetlerinin sunulduğu yaşam alanıdır (Ağaoğlu, 2002).

**Tükenmişlik (burnout):** Bedensel yorgunluk, uzun süreli bitkinlik durumu , olumlu öz benlik duygusunun yetersizliği , faydasız olma veya yarar sağlayamama hissi , çevredeki diğer insanlara yönelik olumsuz algılamayı da kapsayan bedensel , duygusal ve zihinsel boyutu olan kavram olarak tanımlanabilir (Maslach ve Jackson 1981).

**Sınıf yönetimi:** Hedeflere uygun olarak sınıflarda düzenin oluşturulması, sınıf içi kuralların oluşturulması, zaman yönetiminin etkili olarak kullanılması, öğrenci



davranışlarında denetim sağlayarak olumlu yönde bir öğrenme ortamını oluşturma faaliyetleridir (Çelik, 2002).

**İstenmeyen öğrenci davranışı:** Eğitim-Öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü sınıflarda uygulanmakta olan faaliyetlere negatif yönden tesir eden tüm hareketler istenmeyen öğrenci davranışları kapsamında değerlendirilmiştir (Çelik, 2002).



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Sınıf Yönetimi

Olumlu, verimi yüksek, etkili bir öğretim ortamı oluşturmaya ve bunu oluştururken ortaya konan kurallara, kavramlara, belirlenmiş ilkeler bütününe sınıf yönetimi denir(Aydın, 2006).Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefe ulaştırılmasında önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Öğretmen; sınıf içi etkinliklerini oluştururken sınıf yönetimi noktasında kuralları ve ilkeleri açık, anlaşılır bir şekilde ortaya koymalıdır.

Eğitim amaçları çok çeşitli olmakla birlikte en temel amaç öğrencilerdeki davranış değişikliğinin istendik yönde olmasıdır. Bu temel amacın hedefe ulaşması sınıf yönetimine, sınıf yönetiminin bu temel amaca uygun olup olmadığına ve sınıf yönetiminin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir.

#### 2.1.1. Sınıf Yönetiminin Önemi

Eğitim ve eğitim yönetimi büyük bir sistem olarak ele alınabilir. Bu sistemin en önemli noktasını da düzen oluşturmaktadır. Gerek okul gerekse sınıf yönetiminde bu sistemin sorunsuz sürdürülmesi düzenin sağlanmasına bağlıdır(Başar,2008). Öğretmenin yetenekleri de bu noktada devreye girmektedir. Sınıfta sağlanacak düzen öğretmenin becerilerine bağlıdır (Başar,2008).

Sınıf tanımının en iyi şekilde yapılması gerekmektedir. Aynı yaş ve eğitim döneminde olan öğrencilerin eğitimlerinin yapıldığı, hedeflenmiş olan kazanımların verildiği ortamdır (Özyürek,2013). Öğretmenler sahip oldukları sorumlulukları ve görevleri sınıf içinde öğrencilerle paylaşarak, planlı çalışmalar yaparak sınıf yönetiminin sağlayabilir (Weston,1997).Tabi öğretmen bunu gerçekleştirirken süreci iyi takip etmek ve hedefleri ulaşmayı engelleyecek durumları ortadan kaldırmalıdır. Aksi halde sınıf ortamı bu süreçten olumsuz etkilenecektir.

Öğretmenler varoluş sebebi olarak sınıfı eğitim-öğretim faaliyetlerine en uygun hale getirmelidir. Bu noktada gösterilecek eksiklik hedeflere ulaşılmasında aksaklıklar yaşanmasına neden olabilir. Bu aksaklıkların yaşanmaması adına öğretmenler kendilerini sürekli geliştirmeli ve yeniliğe açık olmalıdır. Öğretmenin yetenekleriyle doğrudan ilişkili olan sınıf yönetimi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sınıf iklimine olumlu katkı yapması noktasında büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar sınıf yönetiminin ne derece oluşturulduğunu gösteren en önemli ölçektir (Erden, 2001). Sınıf yönetiminin sağlıklı olarak sağlandığı ortamlarda öğrenme faaliyetleri öğrenciler için sıkıcı olmaktan çıkabilir. Aynı zamanda bu ortamlar öğretmenlerin mesleki tatminlerini de sağlamasına yardımcı olacaktır. Sınıf yönetiminin eğitim amacına uygun olarak sağlanmadığı sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları görülmesi ihtimaldir (Atıcı, 2002). Bu durumda ise öğretmen zamanının çoğunu sınıfta kontrolü sağlamaya ve tedbirler almaya ayırmak durumunda kalabilir.

Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda başarılı olması birçok etkene bağlanabilir. Bu konuda öğretmenin iletişim becerileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin iletişim ve insan ilişkileri konusunda donanımlı ve duyarlı olması sınıf yönetiminin daha başarılı olarak sağlanmasında kolaylaştırıcı etki yapabilir (Aydın, 2006).

Öğretmenin sınıfta kendini konumlandığı nokta sınıf yönetimi konusunda da belirleyici olacaktır. Bilgiyi sadece öğrenciye taşımakla, öğrenciye iletmekle görevli bir öğretmen değil, bilginin kaynağına ulaştırabilen, zorlaştırmayan, kolaylaştıran bir öğretmen olmalıdır (Başar, 1999). Sınıfında liderliği öğrencisiyle paylaşan, zorlaştıran değil ön açan bir öğretmen öğretim faaliyetlerini hedefe ulaştırabilir.

Etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması öğretmen ve öğrencinin sorumlu olduğu birçok başlığı da konuya dahil etmektedir. Öğretmen- öğrenci arasındaki ilişki ve bu ilişkiden doğan birliktelik öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini arttırmalıdır. Bunun gerçekleşmesi de öğretmenin sınıfa ve öğrencilerin durumuna uygun öğretim yöntem teknikleri kullanmasına bağlıdır (Özcan, 2012:76). Bu şekilde öğrencilerin talepleri ve beklentileri karşılanabilir.

Eğitim faaliyetlerinin ulaşılacak son hedefi ğrenci başarıdır. Bu kapsamda eğitim- ğretim faaliyetlerinin her aşamasında kriter olarak karşımıza başarı çıkması doğaldır. Sınıf yönetimi ile başarı arasında da doğal bir ilişki vardır (Erol, 2006).

Sınıf yönetiminin en iyi sağlandığı sınıflar başarılı sınıflar, başarılı olan sınıflar da sınıf yönetiminin sağlıklı olduğu sınıflardır.

Sınıf yönetiminde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öđrencileri tanımak ve beklentilerine cevap verebilmek önemlidir. Öđretmen etkili bir sınıf yönetimi yetenek ve birikimine sahip olmalıdır (Yałınkaya & Tonbul, 2002:97-98). Eđitim faaliyetlerinin iyi planlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle önceden belirlenmesi, sınıfın fiziki durumunun iyileştirilmesi sınıf yönetiminde lider olan öğretmenin sorumluluğundadır. Bunların sağlandığı sınıflarda olumlu bir sınıf iklimi oluşur, đretmen güven kazanır ve öğrencinin öğrenmeye olan isteği artar.

### **2.1.2. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar**

Öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları ğretim yöntem teknikleri, oluşturdukları sınıf iklimi, sınıf yönetiminde belirledikleri kurallar öğretmenlerin sınıf yönetiminde ki yaklaşımların belirleyicidir. Genel bir değerlendirme ile iki başlıkta değerlendirilen yaklaşımlar modern ve geleneksel olarak isimlendirilmektedir.

Geleneksel yaklaşım öğretmenlerin merkezde olduğu, öğrencilerin pasif kaldığı sınıf ortamlarıdır. Bu sınıflarda ğretmen bilgiyi aktaran, ğrenci de alan konumundadır. Sorgulamanın olmadığı bu sınıf ortamlarda temelde ezbercilik anlayışı vardır. Bu gibi olumsuz nedenlerden dolayı ilk zamanlarda kullanılan bu yaklaşım zamanla terk edilmiştir (Erden,2001).

Modern yaklaşımlarda merkezde ğrenci vardır. Sınıf yönetimi ğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile demokratik bir ortamda sağlanır. Öğrenci pasif olarak sadece bilgiyi alan değil, bilgiyi yorumlayan, analiz yapabilen, yeni bilgiye ulaşabilen konumdadır. Öğretmen liderliği öğrencilerle paylaşmaktadır. Bu sınıflarda öğrencinin gelişim düzeyi her zaman takip edilmekte ve sınıf yönetimi bu kriter doğrultusunda oluşturulmaktadır. Modern yaklaşımlarda veli ile iletişim sürekli ve eğitim faaliyetlerinin her aşamasında ğrenci veli ğretmen arasındaki ilişki koordineli bir şekilde sürdürülmektedir (Erden, 2001).

Bu yaklaşımlar doğrultusunda dört farklı sınıf yönetimi modelinden bahsedilebilir. Tepkisel modelde öğretmen istenmeyen davranış olmayana kadar sınıfa müdahale etmez. Sınıf içinde görülecek istenmeyen davranış neticesinde öğretmen harekete geçer ve gerekli düzenlemeleri yapar. Önlemsel modelde ise öğretmen sınıf içinde görülebilecek istenmeyen davranışları önceden tahmin ederek önlemini alır. Bu model ile ortaya çıkmadan sorunların kaynağı ortadan kaldırılır. Gelişimsel modelde öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alır. Öğrencilerin içinde buldukları dönemi göz önüne alarak sınıf ortamını düzenler. Gelişim özelliklerinin dikkate alınması söz konusudur. Bütünsel yaklaşım modelinde ise diğer üç modelinde birlikte kullanımı söz konusudur. Öğretmen duruma göre şartlara uygun olan hangisi ise o modeli kullanır.

## **2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları**

Sınıf yönetimi bazı sınıflarda tam anlamıyla sağlansa da bazı sınıflarda sağlıklı olarak yürütülememektedir. Sınıf yönetiminin verimli olarak sağlanamadığı sınıflarda bazı problemler, olumsuz öğrenci davranışları görülmesi olağandır. Eğitim-Öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü sınıflarda uygulanmakta olan faaliyetlere negatif yönden tesir eden tüm hareketler istenmeyen öğrenci davranışları kapsamında değerlendirilmiştir (Çelik, 2002). İstenmeyen öğrenci davranışları sınıfta yönetimin zorlaşmasını sağlayacak bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aynı sınıfta teneffüs eden psikolojileri, gelenek ve görenekleri, toplumsal, ekonomik düzeyleri, problem çözme yöntemleri talepleri birbirinden farklı olan öğrencileri problemsiz bir biçimde bir arada tutmak zor görünmektedir. Sınıf içinde oluşacak olan istenmeyen davranışlar bu gibi bir sebepten dolayı iyi bir şekilde anlaşılmalıdır (Türnüklü ve Yıldız 2002). Farklı kişilik özelliklerine sahip, farklı özellikleri bulunan öğrencilerin sınıf ortamında gösterdikleri istenmeyen öğrenci davranışları birçok farklı sebeplere dayandırılabilir. Bu çeşitlilik öğretmenlerinde karşılaştıkları bu istenmeyen durumlara yönelik uygulayacakları tedbirlerinde çeşitlenmesini zorunlu kılmaktadır(Ünal ve Ada 2000).

Öğretmenlerin; öğrencilerini her yönleriyle tanımaya çalışması, süreç içindeki yaşadıkları değişimleri takip etmesi gösterilen istenmeyen davranışlarında farkına varılmasını sağlayacaktır. Bu durumda öğretmenin hangi istenmeyen davranışlar karşısında hangi tedbirleri geliştirecekleri önem kazanmaktadır. Sınıf içinde

kullanılacak stratejiler öğretmenler tarafından detaylı şekilde bilinmelidir (Çelik,2003;Memişoğlu,2005). Sınıf içinde oluşmuş istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin geliştirecekleri stratejilerinde dayandırılacakları önemli temeller vardır. En önemlisi ise istenmeyen davranışın durdurulması ve oluşmuş olan davranışın asgari düzeye indirilmesidir (Çelik,2003).

Sınıf yönetimine öğretmenin tepkileri önemlidir. Öğrencilerin gösterdiği davranışları bilim temelinde değerlendirmelidir. Yanlışlıklar veya hatalardan kaynaklanan davranışların hepsini istenmeyen öğrenci davranışı olarak değerlendirmesi istenmeyen davranışların artmasına neden olacaktır (Okutan, 2015).

Öğretmenler sınıflarında eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlamak için planlı ve sınıf yönetim stratejilerini belirlemiş olmalıdırlar. Bunları sağlamamış olan öğretmen ders saatinin çoğunu sınıf yönetimini sağlamaya, disiplin oluşturmaya harcayacaktır. Etkili bir sınıf yönetiminin sağlandığı sınıflarda öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler öğretmenlerin işini kolaylaştıran bir unsurdur. Etkili sınıf yönetiminin sağlandığı sınıflarda öğretmen eğitim faaliyetlerine odaklanmakta ve istenmeyen davranışlarla fazla zaman harcamamaktadır. Sınıf yönetiminin zayıf olduğu sınıflarda öğretmen sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına odaklanmakta ve hedefe ulaşmakta zorlanmaktadır. Başarılı bir sınıf yönetimi sağlayan öğretmenlerde görülen önemli özelliklerden biri sınıf içinde istenmeyen davranışlar meydana gelmeden tedbirlerini alarak istenmeyen davranışları aza indirmek için zaman harcamamaktır. Bu durum bize önleyici davranış yönetiminin önemini göstermektedir (Brophy ve Evertson ,1976).

İstenmeyen davranışların değiştirilmesi hususunda sınıf içinde görülen istenmeyen davranışların açık bir şekilde adının konmasını istenmeyen davranışların değiştirilmesini kolaylaştıracaktır (Aydın, 2006).Bu noktada öğretmenlik mesleğinin kişiselliği ön plana çıkmaktadır. Her öğretmen kendi deneyimleri, stratejileri, öngörülerini doğrultusunda stratejiler belirler ve bunları sınıfta uygular. Sınıfta görülecek öğrenci davranışlarının hangilerinin istenmeyen davranış olarak değerlendirileceği de öğretmenlerin belirledikleri kriterlerle kendini gösterecektir (Atıcı, 2002 : 23).

Sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenlerin gösterecekleri tepkilerde birbirinden farklı olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin kişilik özellikleri,

psikoloji, deneyimler, problem çözüme yöntemleri, yetiştirilme tarzı, öğrenciye yaklaşım gibi başlıklardan etkilendiği bir gerçektir. Bu durumda öğretmenlerin sınıfta görülecek istenmeyen davranışlara verilecek tepkilerde yukarıda sayılan başlıklar rol oynayacaktır.

İstenmeyen davranışların fazla görüldüğü sınıf ortamında öğretmenlerin rahat olamadıkları, mutlu bir şekilde eğitim veremedikleri ve somurtkan oldukları görülmektedir (Öztürk, 2007:167.). Öğretmenlerin iletişim becerilerini kazanmış olmaları sınıflarında istenmeyen davranışların görülme sıklığını azaltacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenci üzerinde etki bırakma gücü olduğundan öğretmen davranışları önem kazanmaktadır. Burada öğretmenin öğrenci üzerinde nasıl bir etki bıraktığı değerlidir. Bir kısım öğretmen davranışları istenmeyen davranışları engellerken bir kısım öğretmen davranışları da istenmeyen davranışı arttırabilmektedir. Öğretmenin bu ters etkinin olmamasına dikkat etmesi gerekmektedir. Bu durum öğrencilere gösterilecek davranışlardan hangisinin tercih edileceği meselesinin kritik öneme sahip olduğunu gösterir (Konur & Konur, 2014:222).

Sınıf içinde öğrenci davranışlarından hangilerinin istenmeyen davranış olacağı hususunda bazı kriterler önem arz etmektedir. Bunlardan birkaçına örnek olarak sınıf düzeni, sınıf içinde kullanılan öğretim teknikleri, çocukların kişisel özelliklerine bağlı davranışlar, öğrencilerin önceki deneyimleri verilebilir (Balay, 2003).

Solity ve Bully (Akt. Balay, 2003) hangi davranışın istenmeyen öğrenci davranışı olacağı hususunda dört kriter ortaya koymuştur. Bunlar;

- Öğrencinin gösterdiği davranışın sınıf içinde diğer öğrencilerin veya kendisini öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi, öğrenmeyi yavaşlatması ( izinsiz konuşmalar yapma )
- İletişim ve sosyal ilişkilerden kaynaklı zayıflıkların yol açtığı tahribatlar ve diğer öğrenciler üzerinde olumsuz örnek oluşturması (Hırsızlık vakası)
- Öğrencinin gösterdiği davranışın kendisini ve diğer sınıf arkadaşlarının beden bütünlüğünü tehlikeye sokması (okulda bıçak bulundurma).

- Öğrencinin sınıf içinde gösterdiği davranışın okul eşyalarına, arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi, maddi zararlar oluşturması (sınıf sırasını kazımak)

Sınıf içinde görülen istemeyen davranışlara Akçadağ, (2005) aşağıdaki maddeleri örnek vermiştir;

- Okula devamda aksaklıklar gösterme
- Ön çalışma olmadan derse gelme
- Öğretmenin onayı ve izni olmadan konuşma
- Çevreye, okul eşyalarına, arkadaşlara zarar verme
- Derste ders ile alakası olmayan fiillerle meşgul olma

İstenmeyen öğrenci davranışları şu başlıklar altında toplanmaktadır; öğrencinin gösterdiği davranışın kendisine ve arkadaşlarına rahatsızlık vermesi, sınıf içinde yürütülen öğretim tekniklerini aksatması, sınıf içinde ve okulda belli kurallar içinde belirlenmiş beklenen davranışların dışına çıkmak, sınıfta kargaşa oluşturma, eğitim ortamının olumlu havasını bozma, diğer sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin var olan haklarını kullanmasına engel olmak (Sarıtaş, 2000; Tertemiz, 2000; Akçadağ, 2005; Başar, 2008).

Sınıf yönetiminin verimli olarak uygulandığı sınıflar ile uygulanmayan sınıflar arasında çok önemli farklar oluşmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının sıkça yaşandığı sınıflar genellikle sınıf yönetiminin verimli olarak sağlanmadığı sınıflardır. Alan yazında bu konu çok farklı kaynaklarda ortaya konmuştur. Alan yazında var olan bir çok kaynaktan biri olan Başar(2008) istenmeyen öğrenci davranışlarını şu başlıklar altında toplamıştır; genel hijyen ve adap kurallarına uymama, kötü ve kaba konuşma, diğer arkadaşlarına zarar verme, sınıfta rahatsızlık oluşturacak davranışlar sergileme, sorumluluğunda bulunan işleri gerektiği gibi yapmama, ders işleniş sırasında başka şeylerle meşgul olma, sınıf arkadaşlarının öğrenme sürecini olumsuz etkileme, saygı çerçevesini dışında davranışlar gösterme.

Sınıfta görülecek istenmeyen öğrenci davranışları düzeylerine göre üç şekilde açıklanabilir (Ataman,2000)



- 1.Öğrencinin sınıf içinde kabul edilebilir davranışları az seviyede görülmesi
- 2.Öğrencinin sınıfta gösterdiği istenmeyen davranışların ileri düzeyde olması
- 3.Öğrencinin bilinç düzeyinde uygun davranışlar bulunamaması

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine uygun olarak birçok farklı stratejiler yoluyla istenmeyen davranışlar önlenebilir veya ortaya çıktıktan sonra sonlandırılabilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmanın bir yolu da istenilen davranışların çoğaltılması, güçlendirilmesidir. İstenen davranışların sıklığı davranışın ilerde yapılma olasılığını arttıracak ve istenmeyen davranışı azaltacaktır. Bunları birkaç madde ile sıralayabilir.

- İsteneni çağrıştırıcı davranma ile öğretmen istenmeyen değil istenen davranışı gündemde tutmalıdır
- Öğrencinin istenen davranışa inandırılması olumlu örneklerle sağlanmalı aksi durumlarda zarar göreceği belirtilmelidir.
- İstenen davranışın güçlendirilmesi ve davranışın bir kez yapılması o davranışın yerleşmesi için yeterli olmayacağı için davranışın yerleşinceye kadar takibinin yapılması
- İstenen davranışın kolaylaştırılması, öğrenci istenene davranışı göstermede engellerle karşılaşıyorsa engellerin kaldırılması

### **2.2.1. İstenemeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri**

Eğitimin kalbi olarak ifade edilebilecek sınıflarda eğitim faaliyetleri her ne kadar belli bir plan çerçevesinde yürütülse de kontrol dışında bazı öğrenci davranışları görülebilmektedir. Sınıfta görülmesi onaylanmayan bu davranışların kaynakları çeşitlendirilebilir. Bu davranışları öğrenciden, öğrencinin ev ortamından, sınıfta öğretmenin davranışlarından olabileceği gibi başka nedenlerden de olabilir (Tertemiz, 2003, s.89). Bu kaynaklara dayalı istenmeyen davranışlar Erden (2008)'e göre çoğunlukla eğitim sürecini aksatır veya tamamen süreci sona erdirebilir.

Öğrencilerin sınıf içinde gösterecekleri davranışların olumlu ve olumsuz hangi etkenlerden kaynaklandığını öğretmenlerin basit bir çalışma ile bilebilmesi zor görünmektedir. Bu hususta öğretmenler bilim temelinde kendilerini geliştirmeye açık olduklarında öğrenci davranışlarının nedenlerine ulaşabileceklerdir. Öğretmenler

öğrenci psikolojisi, sosyal psikoloji, sınıf yönetimi alanında kendilerini geliştirdikleri sürece davranışların hangi şartlar içinde gerçekleştiklerini öğrenebilmeleri kolaylaşacaktır (Erden, 2008, s.30).

### **2.2.1.1. Sınıf İçi Etkiler**

Ders esnasında öğrencilerin kendinden kaynaklanan tutumlarda istenmeyen öğrenci davranışlarının kaynakları arasında gösterilebilir (Toprakçı, 2004, s.237). İstenmeyen davranışlar madde olarak gösterilecektir. Ve bu davranışların sınıf içinde ki nedenlerine aşağıda değinilmiştir (Seifert, 1991'den aktaran Erden, 2008);

1.Derste sıkılma durumu : Öğrenci ders işleyişi veya konudan kaynaklı nedenlerden derste sıkılma davranışları göstermeye başlayabilir. Bu durumda öğrenci ders işlenişine aktif katılamazsa bu durum devam edebilir. Öğrencinin derste sıkılması bu durumda diğer arkadaşlarını rahatsız etmeye, gürültü çıkarmaya, öğretmenin motivasyonunu düşürmeye neden olacaktır.

2.Ders yoğunluğunun fazlalığı: Dersin çok fazla zihin çalıştırmaya odaklı olması öğrencilerin yorulmasına neden olacaktır. Bu da öğrencilerin farklı şeylerle ilgilenmesine veya istenmeyen davranışlar göstermesine yol açabilir.

3.Hedeflenen davranışı gösterememe: Öğrencilerden sınıf içinde beklenen bazı davranışlar vardır. Örnek vermek gerekirse kitaptan belirli bir bölümün okunması, deftere yazılması gerekenler, tahtada yapılacak sunumlar vb. Öğrenci eğer bu davranışları gösteremez ve sınıfın gerisinde kalırsa bu durumda dersten uzaklaşacak ve istenmeyen davranışlar gösterecektir.

4.Toplumsallaşma: Öğrenciler gerek okul dışında gerekse teneffüslerde diğer arkadaşlarıyla zaman geçirmekte ve sosyalleşmektedir. Bu durum bazen eğlenceli vakitler geçirmelerini sağlasa da bazen tartışmalara neden olabilmektedir. Öğrencilerin bu sosyal ilişkilerini sınıf ortamına taşımaları ders işlenişinin bozulmasına neden olacaktır.

5.Geçmiş deneyimler: Öğrencilerin geçmiş zamanlarda ki tecrübeleri onların sınıf ortamında ki davranışlarını da etkileyebilir. Daha önceki dönemlerde sınıfa veya derslere yönelik oluşmuş olumsuz tutumlar öğrencilerin sınıf ortamında onay görmeyen davranışlara devam etmesinin nedeni olabilir.

6.Ders başarısı: Öğrencinin akademik yönden kendini yetersiz hissetmesi onun davranışlarının olumsuz yönde şekillenmesine neden olabilir. Bunun en önemli sebebi de özgüven düşüklüğüdür. Eğer öğretmen öğrenciye başarabileceği hissini kazandıramaz ise öğrenci sınıfta ders işlenişini bozacak davranışlar sergilemeye başlayacaktır.

### **2.2.1.2 Sınıf Dışı Etkiler**

#### **2.2.1.2.1. Aile**

“Çocukların sosyalleşme ve dünya ile tanışmaları ilk olarak ailede gerçekleşmeye başlamaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğa yaklaşımı ve bazı etmenler çocukların davranışlarında ciddi bir etki bırakmaktadır. Öğrencinin ailesinde gördüğü ilişki biçimi, ailede ki bireylerin özellikle ebeveynlerin eğitim seviyesi çocukların aile dışındaki geliştireceği ilişkilere yöne verecektir. Çocukların okul çağı geldiğinde ise bu etkiler öğrenci davranışlarının kaynağını oluşturacaktır.” (Celep, 2002, s.4).

“Ailenin geçmişten günümüze taşıdığı değerler, anne babanın aldığı eğitimler veya akademik düzey, aile içinde çocuğa değerli olduğunun hissettirilmesi, çocuğun kardeş sayısı, anne babaların çocukların yetiştirilmesi ve eğitimine verdiği önem çocuğun davranışlarını etkileyen bir çok nedenden birkaçıdır.” (Erden, 2008, s.43).

Aile içinde sürdürülen kültürel özelliklerin çocukların bireysel gelişimine izin verme durumu da öğrencilerin sınıf içinde gösterecekleri davranışların etkilerine dahildir. Eğer aile içinde çocuğun davranışları kısıtlanıyor, özerklik tanınmıyorsa bu durum öğrenci davranışlarının tamamının aile tarafından belirlenmesine yol açabilir. Bu durumun tam tersi de etkili olabilmektedir. Aile içinde çocuğa tamamen bir serbestlik tanınması da buna örnek verilebilir. Aile içinde var olabilecek şiddet, ceza uygulamaları uygun olmayan davranışların nedeni olabilir(Erdoğan, 2008, s.95).

#### **2.2.1.2.2. Çevre**

Burada bahsi geçen çevre de davranışların oluşmasında belirleyici etkiye sahiptir(Apuhan, 2002, s.128) Öğrencinin sınıf ve okul ortamının dışında etkileşime girdiği tüm etkenler çevre faktörü olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler çevreden öğrendiklerini sınıfa, okula taşıyarak eğitim sürecini çevre ile eşgüdümlü yürütür.

Daha açık bir ifade ile okul çevrenin devamı olarak nitelendirilebilir (Erdoğan, 2008).

Değişik özelliklere sahip, değişik yetiştirme yöntemlerinden geçmiş öğrenciler sınıf ortamlarında bir araya gelmektedir. Öğrencilerde ki farklı davranışların temelinde bu etkiler vardır (Toprakçı, 2004, s.237)

### **2.2.1.2.3.Okul**

“Okul bir öğrenci için daha önce hiç girmedığı bir çok çocukla tanışma ve karşılaşmanın zorluğuyla başlayan bir süreçtir. Bunun ile beraber uyulması gereken belirli kurallar ve ulaşılması gereken hedeflerle dolu yeni bir çevredir.” (Yavuzer, 2000, s.86).

“Okul ve sınıf ortamında görülen düzensizlik, disiplin sorunlarının temelinde ev yaşantılarının getirdikleri, bir kısmında ise okuldaki deneyimleri etkilidir.” “Mortimore ve Sammons (1987), öğrenci başarısına dönük yapılan bu araştırmada öğretmen-okul yönetiminin etkisinin öğrencinin diğer sosyal çevresinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.” (Aktaran Erden, 2008).

Yeni kuşakların hayatları süresince karşı karşıya kalabilecekleri sorunlarla mücadele etme, sorunlar karşısında yılmama yeteneğini geliştirmek okulun sorumluluğundadır. Bu sorumluluğu sağlayabilmek yeni neslin kendi meziyetlerine, sahip olduğu özelliklerini etkilemeye, onların olumsuzluk karşısında doğru adımlar atmasını sağlayabilmeye bağlıdır (Ekşi, 2003, s.81).

### **2.2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yol Açtığı Sorunlar**

Eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi birçok farklı unsurun devreye girmesine bağlıdır. Sınıf iklimi, öğretmenin iletişim becerileri, okul yöneticileri-öğretmen uyumu bunlar arasında sayılabilir. Sınıf yönetimi ise amaca ulaşılmasında en önemli noktayı oluşturmaktadır. Sınıf içinde oluşacak istenmeyen davranışlar eğitim faaliyetlerinin amacını aksattığı gibi öğretmen, öğrenci ve birçok paydaş üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir.

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarını her ne kadar planlamış olsalar da beklenmedik davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Eğer öğretmen kendini geliştirmiş ve sınıf içinde ortaya çıkabilecek durumlara karşı donanımlı ise hedeflerden sapmayı da önleyebilir.

İstenmeyen öğrenci davranışları; öğretmenlerin mesleki açıdan doyumu, tükenmişlikleri, geleceğe yönelik planları gibi öğretmen değerleri üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin sınıf içinde problemlerle baş etmede yetersiz kalması öğretmenini tükenmişliğine yol açabilir. Tükenmişlik ise öğretmenin mesleğe olan sevgisinin azalmasına, iş stresinin artmasına, eğitim faaliyetlerini bir zorunluluk gibi sürdürmesini beraberinde getirir. Bu gibi durumların yaşanmaması öğretmenin sınıf yönetimi alanında uzmanlaşmasına bağlıdır.

Sınıf içi istenmeyen davranışların yoğun olarak yaşandığı bir sınıfta öğretmen zamanını eğitim faaliyetleri dışındaki uygulamalara harcamak zorunda kalabilir. Öğretmen ders işlenişi, öğrenci hazırbulunuşluğu, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri için harcayacağı zamanı sınıf içi disiplini sağlamaya harcayacaktır. Bu da öğretmeni kendi hedeflerinden saptıracak, eğitim faaliyetlerinin disiplin problemleriyle sınırlı kalmasına yol açacaktır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenlerin okul dışı sosyal hayatını da kötü etkileyebilecek bir yönü vardır. Mesleğinde mutsuz olan öğretmen, disiplin problemleriyle fazlaca uğraşan bir öğretmenin yaşadığı psikolojik yılgınlık öğretmenin sosyal yaşantısına da negatif etki yapacaktır.

İstenmeyen öğrenci davranışları bu davranışı gösteren öğrencilerin yanında bu davranışları göstermeyen öğrencilerinde maruz kalacağı bir durumdur. İstenmeyen öğrenci davranışlarını alışkanlık haline getirmiş bir öğrenci zamanla eğitim faaliyetlerinden uzaklaşacaktır. Öğretmenin bu davranışları önlemeye yönelik bir stratejisi yoksa öğrenci gitgide okul ve sınıf ortamında kopmaya başlayabilir.

### **2.2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Yaklaşımlar Ve Disiplin Modelleri**

Sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin kullanacakları stratejiler istenmeyen öğrenci davranışının türüne göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri, deneyimleri kullanacakları stratejilerde belirleyici olacaktır (Başar,2008).

### **2.2.3.1 Davranış Değişikliği Modeli**

Skinner'in görüşleri temelinde planlanan bu modelde istenen davranışların ödüllendirilmesi, istenmeyen davranışların cezalandırılması söz konusudur. Bu durum ise pekiştiricileri önemli hale getirmektedir. Çünkü pekiştiriciler istenen davranışların artırılmasını sağlamaktadır. Sınıf ortamında istenmeyen davranış gösterenler ise cezalandırılır (Tertemiz,2003).

Olumsuz öğrenci davranışları bazı teknikler kullanılarak değiştirilebilir. Bu teknikler pekiştiriciler verme, model sağlama ve ceza uygulamadır (Erden,2008)

Davranışçı yaklaşım modelini savunanlarda çevre önemli bir etkidir. Çevre faktörü insan davranışını toplumun kabul ettiği ölçütlere göre değiştirir (Celep,2002).

### **2.2.3.2 Glasser Modeli**

William Glasser'in ortaya koyduğu bu modelde sosyal ilişkiler temele alınır. Bu modelde odaklanılan nokta bireylerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, sosyal bağlılıklarının güçlendirilmesidir. Gerçeklik terapisine göre bireylerin olumsuz davranışlarının temelinde sevilme, değer görmeme vardır. Çevresindeki dünyaya uzaklaşan birey olumsuz davranışlar sergiler (Erden,2008).

Glasser kuralları önemsemıştır. Öğrencilerin kurallara uyması gerekliliktir. Sorunlu bir davranış görüldüğünde öğrenciler gruplara ayrılarak problemi tartışmalı ve çözüm yolları aramalıdır(Tertemiz,2003).

Öğrencilere rehber olacak olan öğretmen öğrencinin daha doğru kararlar alabilmesi ve davranışlarını kontrol edebilmesi noktasında yol göstericidir (Tertemiz,2003).

### **2.2.3.3 Kounin Modeli**

Sınıf yönetimi alanında çalışan JacobKounin tarafından ortaya koyulan modeldir. Bu modelde öğretmen ortaya çıkan problemlerle uğraşmak yerine problemler ortaya çıkmadan tedbirlerini almalıdır (Yüksel,2003).

Bu modelde sınıf yönetimi ve disiplin ayrı olarak ele alınmaktadır. Sınıf yönetimi sınıfta eğitim faaliyetlerinin düzenli ve planlı olarak yürütülmesini içerir. Disiplin ise sınıfta görülen istenmeyen davranışlara öğretmenin vereceği tepkileri içerir. Bu modele göre kabul edilen durum sınıf yönetiminin sağlandığı sınıflarda disiplin

sorunu yaşanmaz. Çünkü sorunlar ortaya çıkmadan engellenmiştir. Disiplin ancak sorun çıktıktan sonra devreye girer (Eggen ve Kauchak ,2001).

Kounin açıkladığı bu modelde “Dalgalı Etki” kavramını ortaya atmıştır. Buna göre bir öğrencinin istenmeyen davranışlarına yönelik uygulanan tedbirler diğer öğrencileri de etkilemektedir. İstenmeyen davranışın terk ettirildiği öğrencideki değişim diğer öğrencileri bu davranışı göstermemesini sağlayacaktır (Tertemiz,2003)

#### **2.2.3.4. Gordon Etkili Öğrenme Modeli**

Thomas Gordon tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Bu modelde iletişim konusu üzerinde önemle durulmaktadır.. İletişim becerileri güçlü olan öğretmen öğrencileriyle ilişkilerini geliştirmelidir(Erden, 2008). Öğrenci öğretmen ilişkisi ile öğrenci ve öğretmenden kaynaklı sorunlar çözüme kavuşturulabilecektir. Öğrencinin problemi öğretmen rehberliğiyle aşılabılır (Tertemiz, 2003).

Sorunların kimden kaynaklandığı hususunda öğretmen davranışları dikkate değerdir. Eğer öğretmenden kaynaklı problemler varsa öğrenci-öğretmen bunu beraber çözmelidirler (Erdoğan, 2008).

Öğretmen sınıf içinde anlayışlı ve toleranslı olmalıdır. Bu tutum istenmeyen davranışların azalmasında etkili olacaktır. Sorunun nedenlerine inilmeli ve kimden kaynaklandığı bulunmalıdır (Tertemiz,2003).

#### **2.2.3.5 Canter Modeli**

Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf kuralları açık, net olarak belirlenmelidir (Pala, 2005). Bunların sağlanmasında öğretmen otoritesi önemlidir. Öğretmen sınıf içi otoritenin kaynağıdır. Öğrencilerin sorumlu davranışlar sergilemesi temel kuralı oluşturur (Sarıtış, 2000).

Etkin disiplin olarak da bilinen Canter Modeli öğretmenin sınıfta sağlam bir otorite kurması üzerinde durmaktadır. Eğer sınıfta bir istenmeyen davranış görülürse tolerans gösterilmez ve kurallar öğrenciye kabul ettirilir.

## 2.3. Tükenmişlik

Tükenmişlik başlığı altında bu kavramın nasıl meydana geldiği hangi belirtilerle kendini gösterdiği, neticeleri, bu sorunların nasıl üstünden gelineceği sunulmaya çalışıldı.

### 2.3.1. Tükenmişlik Kavramının Tanımı

Tükenmişlik günümüzde sıklıkla kullanılan bir kavramdır. İlk defa Freudenberg'in iş görenlerin başarısızlık durumu, yıpranmaları, enerjileri ile eforlarının kaybedilmesi şeklinde belirtilmiştir. Bir başka anlatımla iç kaynakların arzuları karşılayamaması neticesinde oluşan hal, tükenmişliği açıklamaktadır (Izgar, 2003: 162).

Tükenmişlik, özellikle birebir iletişimin şart olduğu hizmet sektöründeki iş görenlerde daha fazla yaşanmaktadır. Aynı zamanda iş hayatındaki etkileşimler karşısında ortaya çıkan ruhsal ve fizyolojik reaksiyon seviyesidir (Spector, 2008: 269). Tükenmişliği açıklayan bir başka tanımda ise beraber iş yapmayı gerektiren alanlarda iş görenlerin, memnuniyet duyamama hali, monotonluk, gerginlik ve moral düşüklüğü durumunun sıkça yaşanmasıdır.

Bir diğer tanımlamada ise tükenmişlik, iş yapısından kaynaklanan ve kişilerle yoğun bir ilişkinin yaşandığı çalışma ortamında duyarsızlaşma, duygusal bakımdan tükenmişliği belirtmektedir. En yalın hali ile tükenmişlik kişisel bakımdan başarısızlık durumunun yaşanması şeklinde özetlenebilir (Maslach,1982). Bu tanımlardan da anlaşılıyor ki tükenmişlik kavramı üç temel formatta analiz edilebilir. Buna göre;

Tükenmişliğin ilk boyutunda duygusal tükenmişlik bulunmaktadır. İnsanların bireysel bakımdan stres yaşama yoğunluğu duygusal tükenmişlik ile açıklanmaktadır. Kişinin duygusal ve fizyolojik kaynaklarındaki tükeniş, tükenmişliğin duygusal boyutunu oluşturmaktadır (Maslach, 2001). Özetle, duygusal tükenmede duygusallığın sona erdirilmesi söz konusudur. Bunun neticesinde de iş görenlerin kendilerini işe verememe durumu ortaya çıkmaktadır.. Jackson ve diğerlerine göre ise duygusal tükenmişlik durumu, en fazla tanınan çeşididir. İş yapma süreci dahilinde çok fazla duygusallık ve ruhsal bakımdan yıpranmanın sonucu olarak enerji tükenmesi ortaya çıkmaktadır.



Tükenmişliğin ikinci boyutuna gelindiğinde ise duyarsızlaşma kavramı ile karşılaşılmaktadır. İş görenlerin icra ettikleri işe dair tepkisizleştikleri görülmüştür. Bununla birlikte müşterilere karşı da negatif ve kaba diye tabir edilebilecek davranışlar ortaya çıkmaktadır. Tükenmişliğin ikinci boyutunda iş görenler, yaptıkları işe ve hizmet sundukları müşterilere karşı yoğun bir şekilde alakasız davranışlar sergilemektedir. Sert ve aşırı mesafeli bir tavır içine girerler. İş görenler, karşı taraftaki kişilerin talep ve gereksinimlerini hiçe saymakta adeta görmezden gelmektedirler. Genel olarak kaba ve aşağılayıcı tavırlar göstermektedirler.

Tükenmişlik kavramını diğer boyutunda ise kişisel başarısızlık görülmektedir. İş görenlerin kendilerini olumsuz bir şekilde algılamasıdır (Maslach 2001). Bir başka ifadeyle kişisel başarısızlığın, kişinin kendisini olumsuz olarak görmesi, değerlendirmesidir. Haman'a göre (2010) kişisel başarısızlık durumunu, kişinin kendisine gereksinim duyulduğunda yardıma bulunamayacağını düşünmesidir. Bunun neticesinde de mesleki anlamda birey kendisini değersiz hissetmekte, bir değer katamayacağını düşünmekte ve rolünün de önemsiz olduğuna inanmaktadır.

Öğretmenlik stres baskısının fazla olduğu ve bu nedenlerden dolayı risk grubunda yer alan bir meslektir. Mesleğini sürdürürken yaşanacak istenmeyen durumlar öğretmenin sunduğu hizmeti olumsuz etkileyeceği gibi fiziksel yönden sağlığını da etkiler. Bu tür durumların yaşanması öğretmenlerin meslektaşlarına, okuldaki öğrencilerine karşı olumlu algısını azaltabilir (Baysal, 1995).

Eğitim faaliyetlerinin en kritik noktasını oluşturan öğretmenlerin nicelik ve kalite yönünden verimin artırılması öğretmenlerin mesleki olarak doyum sağlayabilmesine ve iş kaynaklı streslerin azaltılmasına bağlıdır (Erçelebi, 1997)

### **2.3.2 Tükenmişliğin Sebepleri**

Örgütlerin yaptıkları işler, kullandıkları teknoloji ve çevresel şartlar tükenmişlikte büyük rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra, örgüt dahilinde gruplaşmaların olması ve çatışmaların yaşanması neticesinde de tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Tükenmişliği ortaya çıkaran, bahsi geçen genel nedenlerin yanı sıra sadece belli örgütlere has bazı sebeplerin de tükenmişlik sendromuna neden olduğu belirtilmektedir. Mesela eğitimin yapıldığı kuruluşlarda ortaya çıkabilecek olan tükenmişliğin olgusunun sebepleri olarak, bürokrasi, öğrenci sayısının fazlalığı,

disiplinden yoksunluk, şiddet eğilimli öğrenciler ve öğrenme konusunda isteksizlik gibi daha da fazlalaştırılabilecek olan olumsuz tavırlar vardır.

Bahsedilenler ışığında tükenmişliğe sebep olan etmenler başlıklar halinde incelenmiştir.

### 2.3.2.1. Örgütsel Sebepler

Örgüte bağlı nedenler, hissi arzuların yoğunlukla dile getirildiği alanlarda ve işlerde uzun vadeli çalışmaya bağlı, fiziki yönden kendini yıpranmış hissetme, umutsuzluk ve düş kırıklığı yaşama olarak sayılabilecek emarelerin olduğu hallerdir (Pines, 1993). Unger, tükenmişliğin oluşumunda fazla süren mesailerin, görevli çatışmaları, iş görenlerin kendilerine yönelik değersizlik hisleri, iletişim aksaklıkları ve kısıtlı tatil süreleri gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Unger, tükenmişlik sendromuna neden olan söz konusu faktörlerin daha ziyade örgütsel yapıdan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Shirom'a göre ise çalışmadan kaynaklanan stresinin baskınlığı, fazla iş yükünün olması, zaman bakımından baskı ve konum gibi nedenlerden dolayı kişilerde tükenmişlik sendromu ortaya çıkabilmektedir (Torun, 1997: 48).

Örgütler açısından tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler, yapılan işlerin yoğunluğu kontrol, elde edilen kazançlar, sadakat, adalet ve değerler şeklinde altı başlıkta ifade edilmektedir. Bu bağlamda sözü geçen alanlarda ortaya çıkabilecek muhtemel olumsuzluklar enerji, bağ ve yeterlilik hissinde düşüşe neden olmaktadır. Aynı zamanda söz konusu alanlarda iyileşmeler gerçekleşirse örgüte olan bağlılık da yükselecektir (Leiter, 2003: 2). Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe neden olan örgütsel nedenler incelendiğinde ise, kamuoyunun eğitime karşı güvensizlik hissetmesi ve öğretmenlerin de hizmet öncesi eğitim konusundaki talepleri ile sınıf tecrübeleri arasında belirgin farklılıkların olması esas sebepler olarak ifade edilmektedir (Dworkin, 2001).

Daha önce belirtilen sebeplerin yanı sıra tükenmişliğin örgütsel sebepleri olarak literatürde aşağıdaki faktörlerin büyük oranda etkili olduğu belirtilmiştir:

- İş yükünün fazlalığı,
- Zaman kısıtlılığında kaynaklanan baskı,
- Ücretlerin düşük olması,

- Rollerini net bir şekilde anlayamaması,
- Sosyal etkinliklerin düşüklüğü,
- Hiyerarşik yapının katı bir özellik göstermesi,
- Kariyer engellerinin mevcudiyeti,
- İş ortamında iletişim sistemlerinin açık olmaması,
- Uygulanmakta olan liderlik tarzıdır (Demirel ,2003).

### 2.3.2.2. Bireysel Sebepler

Tükenmişliğe neden olan örgüte bağlı nedenlerle birlikte kişisel faktörlerin de tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasında büyük rol oynadığı ileri sürülmüştür. Bilhassa iş görenlerin demografik özellikleri içinde yer alan yaş, medeni hal, çalışma zaman dilimi ve cinsiyet gibi etkenler tükenmişlik sendromunun meydana gelmesinde büyük önem taşımaktadır. Konuyla ilgili olarak hayat geçirilmiş çalışmada gençlerin ve evli olmayan, çocuk sahibi olmayan iş görenlerin; tam aksine yaşlı, evli ve çocuk sahibi olan iş görenlere nazaran daha fazla seviyelerde tükenmişlik sendromuyla karşı karşıya oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Torun, 1997: 48). Bir başka çalışmada ise eş değer alanlarda iş gören kadınların duygusal bakımdan tükenmişlik seviyelerinin erkek çalışanlara göre daha fazla olduğu bulgularına rastlanmıştır (Sürgevil,2005)

Unger'in ifadelerine göre tükenmişliğe neden olan ve bireyin bizzat kendinden kaynaklanan faktörlerin başında zayıflık gelmektedir. Bununla birlikte uzmanlaşmaya dair bir kimliğin olmaması veya bu alanda eksiklik, kişisel arzu ve gereksinimlere değer vermeme tükenmişlik sendromuna neden olan bireysel etkenler içinde yer almıştır. Unger, son olarak kişinin iç dünyasına kapanması ve kendisini dışarıdaki dünyadan uzaklaştırmasını da sebepler arasında sıralamıştır.

Bahsi geçen nedenlerle birlikte konuyla ilgili yapılmış olan pek çok araştırmada kişilik özellikleri en önemli bireysel stres kaynağı olarak kabul edilmiştir. Bu durumun da tükenmişliğe sebep olduğuna ulaşılmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 306). Örneğin; Eren (2008: 305) tarafından yapılan bir çalışmada A Tipi kişilik özellikleri taşıyan kişilerin stresten kaynaklanan rahatsızlıklara ve kalp kriziyle birlikte tükenmişlik sendromuna daha yatkın oldukları belirtilmiştir (Eren, 2008: 305). Aynı şekilde kişinin yaratılış özellikleri ve karakter yapısı da tükenmişlik

sendromuna sebep olan bir başka bireysel kaynaklı nedenler arasında gösterilmektedir (Arkar, 2011).

İnsanların beklentilerinin düzeyi tükenmişliğin meydana gelmesinde son derece etkili olan bireysel kaynaklı sebepler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, performans seviyesi yüksek olan iş görenlerin, yöneticilerce liyakat esası kapsamında değerlendirilmemesi, iş görenler arası kayırmacılık gibi olumsuzlukların olması ve takdir edilmemek iş görenlerin iç dünyalarında derin çatışmalar ortaya çıkarmakta bu nedenle kısa zamanda enerjileri tükenmektedir (Sürgevil, 2006: 54-55).

### **2.3.3. Tükenmişliğin Belirtileri**

Öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerde tükenmişlik sendromu hem öğrencileri hem de okul idaresini etkileyen ciddiye alınması gereken bir eğitim problemidir. Bir başka anlatımla öğretmenlerin tükenmişlik aşamasına gelmeleri en başta aileleri, okul idarecilerini etkilemekte, bu etki bütün topluma yayılmaktadır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu durumun direkt ve dolaylı neticelerle kendini gösterdiğini söylemek mümkündür .

İnsanlarla fazlaca münasebet içinde bulunmayı zorunlu kılan işlerde genellikle rastlanan tükenmişlik kavramının fizyolojik, ruhsal, davranış ve örgüt yönünden fazlaca emaresi mevcuttur. Söz konusu oluşmuş olan emareler daha ziyade iş hayatında başarısızlığa tahammülü olmayan ve bu yolda yoğun bir çalışma temposu içine giren bireylerde daha fazla görülmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1990).

### **Tükenmişlik Belirtileri**

\*Fiziksel Göstergeler

\*Psikolojik Göstergeler

\*Davranışsal Göstergeler

\*Örgütsel Göstergeler

*Fiziksel belirtiler;* tükenmişlik sendromunda en fazla görülen fiziksel belirtilerin başında kronik yorgunluk durumu, uyku düzensizlikleri, sindirim, mide problemleri ve cinsel sorunlar semptomlardır (Silah, 2005). Girgin (1995) tükenmişlik konusunda

fizyolojik semptomlar daha ziyade, uyuşukluk hali, sindirim rahatsızlıkları, gibi problemlerle insanları fiziksel yönden etkiler.

### **Fiziksel Göstergeler**

\*Kronik Yorgunluk Hali

\*Uyku Bozuklukları

\*Sindirim Rahatsızlıkları

\*Mide Sorunları

Tükenmişlik sendromunun *psikolojik belirtileri* ise, kişilerde sınırlı bir durumla, tedirginliktir. Yaşama dair kişinin bakış açısındaki negatif tavırlar ve huzursuzluk da psikolojik belirtiler içinde yer almaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2008: 73). Tüm bu belirtilerle birlikte, gereksiz kaygılı hal, takıntılı korkular, şüpheli bir yaklaşım ve başarısızlık hissi de yine tükenmişliğin ruhsal belirtilerinden sayılmaktadır (Torun, 1997: 49; Sürgevil, 2006: 21).

### **Psikolojik Göstergeler**

\*Yersiz Endişe Hali

\*Saplantılı Korku

\*Şüpheli Yaklaşımlar

\*Başarısızlık Duygusu

Tükenmişliğin *davranışsal belirtilerine* gelindiğinde ise yoğun duygusal bir kişilik ile karşılaşılmaktadır. Buna göre kişide özgüvenin yitilmesi, öğrenmede yaşanan güçlük, unutkanlığın ortaya çıkması söz konusudur. Tüm bunların yanı sıra hayata dair yabancılaşma hissi, aile içinde yaşanan tartışmaların giderek artması, birden ortaya çıkan ağlama krizleri ve öfkeli halin yoğun bir şekilde yaşanması davranışsal belirtiler olarak sıralanabilir (Çam, 1992: 59; Sürgevil, 2006: 22).

## **Davranışsal Göstergeler**

\*Özgüven Kaybı

\*Öğrenme Güçlüğü

\*Unutkanlık

\*Öfke Hali

Tükenmişlik sendromunda *örgütsel belirtiler* olarak sayılabilecek eylemler ise kişinin işine vaktinde gitmemesi ya da hiç gitmemesi sıklığında görülen artıştır. Örgüt kurallarının hiçe sayılması, iş görenler arasında çatışmaların artması, iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın giderek yok olmaya başlaması şeklinde sıralamak mümkündür. Rol çatışmalarının baş göstermesi ve yapılması gereken çalışmaların ertelenmesi davranışları da yine tükenmişliğin örgütsel belirtileri arasında gelmektedir.

## **Örgütsel Göstergeler**

\*İşe Geç Gitme

\*İşyerinde Kuralları Çiğneme

\*Çalışanlar Arasında Çatışma Yaşanması

\*Rol Çatışması

Netice itibarıyla, fizyolojik yıpranma ve dolaylı olarak iş görenlere ve hayata dair negatif tutumların ortaya çıkması tükenmişliğin genel belirtileri olarak sıralanmaktadır.

### **2.3.4. Tükenmişliğin Sonuçları**

Günlük yaşamda hayata, etrafa yönelik hissi anlamda çöküntülerin ortaya çıkmasına neden olan tükenme olgusu, pek çok olumsuz neticeler yaratabilmektedir. Bunlar genel olarak sıralandığında stresten kaynaklanan rahatsızlıklar ve ölümler, strese dayalı zihinsel faaliyetlerin düşmesi cinsel enerjinin tükenmesi şeklinde sonuçlanmaktadır. Baş ağrıları, kolesterolde yükseklik, uyku düzensizlikleri, uyuşukluk durumu gibi daha pek çok konuda arzu edilmeyen sonuçların olduğu

görülmektedir (Maslach 1981). Tükenmişlik yaşayan kişinin ailesinde problemleri de artmaktadır. Psiko somatik rahatsızlıklar, zararlı alışkanlıklar gibi bağımlılığa neden olabilecek maddelerin kullanımı, yorgunluk, stres ve hemen alınma gibi neticelerin de yine tükenmişlikten kaynaklandığı belirtilmektedir (Wright, 2011: 409-413). Tükenmişlik sendromunun ortaya çıkardığı neticelere öğretmenlerin bakış açısıyla yaklaşıldığında, tükenmişlik ile yaşayan öğretmenlerin işlerini yapmayı devam ettirme noktasında pek çok sorun yaşadığı görülmektedir. Bunun sonucunda da en başta öteki eğitimciler olarak, öğrenciler ile eğitim kurumları idarecilerine yönelik sinmiş bir tavır gösterdikleri belirtilmektedir .

Bu çalışma kapsamında tükenmişliğin ortaya çıkardığı sonuçlar hem kişisel hem de çevresel açıdan incelenmiştir.

#### **2.3.4 .5. Kişisel Sonuçlar**

Tükenmişliğin üzerinde durulması gereken en önemli kişisel neticelerden birisi, bireyin enerji düzeyinde görülen düşüştür. Nitekim bu durumda olan kişiler ilaçlara, sakinleştiricilere ya da alkole yönelebilmektedirler. Tükenmişliğin ortaya çıkardığı önemli kişisel neticelerden bir diğeri ise öz benlik saygısının yitirilmesi ve başarı hissinde körelmedir. Birey kendisi ve çalıştığı işle ilgili olumsuz fikirlere sahip olmakta ve hemen hemen her şeyle ilgili negatif bir tavır sergilemektedir (Sürgevil, 2006: 90).

Tükenmişlik sendromuyla birlikte görülen bireysel sonuçlar içinde cinsel anlamda enerji tükenmişliği de sayılmaktadır. Yapılan çalışmalarda bilhassa tükenme noktasına gelen insanlarda, cinsel yönden zamanla azalma gözlemlenmiştir.

Tükenmişlik yaşayan birey için sabah kalkıp yeni bir güne başlamak oldukça zor olmaktadır. Bu yorgunluk hissini esas kaynağı bireyin yaşadığı gerginliktir. Kronikleşen yorgunluk ve gerginlik soğuk algınlığı gibi rahatsızlıklara yakalanma olasılığını, psikosomatik şikâyetleri artırmakta ve bu tip rahatsızlıkların uzun süre atlatılamamasına neden olmaktadır.

Tükenmişlik bireyin sadece fiziksel sağlığı ile ilgili değil, aynı zamanda ruh sağlığı ile de ilgilidir. Tükenmişlik, kişisel başarı duygusunda ve bireyin benlik saygısında azalmayı beraberinde getirir. Bazı araştırma bulguları, tükenmişliğin başlı başına ruhsal bir hastalık biçimi olduğu varsayımını desteklemektedir. Bununla beraber,

tükenmişliğin ruhsal çöküntüye neden olabileceği henüz kabul edilebilir bir yargı olarak düşünülmektedir (Özkan, 2012).

### 2.3.4 .6. Örgütsel Sonuçlar

İş atmosferi ile buna bağlı şartların fazla etkilemiş tükenmişliğin örgütsel neticeleri incelendiğinde iş görenlerin hizmet verdikleri insanların gereksinimlerini tam olarak yanıtlayamama ve bunlara uygun olmayan tavırlar sergileme davranışları görülmektedir. Bu tavır ve davranışlar müşteri memnuniyetsizliği ve işe dair şikâyetlerde görülen yükseliş olarak kendini göstermektedir (Vahey vd., 2004: II58).

Tükenmişlik sendromundan kaynaklanan örgütsel sonuçların, fizyolojik ve ruhsal problemlerin yanı sıra üretimi yapılan mamül ve hizmetlerin niteliğini kötü etkileyeceği belirtilmektedir.

Temel olarak tükenmiş kişiler, daha kötü iş yaparlar ve tüm benliklerini işlerine vermeye daha az çaba gösterirler. Sonuç olarak bireyin mesleki başarısının azalması, örgüt başarısını da önemli derecede etkiler. Tükenmişlik, yaratıcılığı engeller ve bireyin meslektaşlarıyla verimli bir şekilde çalışma kapasitesini düşürür (Özkan,2012).

Tükenmişliğin örgütsel etkilerine, azalan mesleki başarı, müracaatçı ya da diğer kişilere gösterilen yetersiz ilgi, devamsızlık ve iş değiştirme isteği örnek verilebilir. Tükenmişliğin belki de en görünür etkisi, bireyin iş performansındaki değişimdir.

Tükenmişliğin çalışma hayatı üzerinde yarattığı diğer bir olumsuz etki de, çalışma ortamındaki diğer kişilere yetersiz ilgi gösterilmesidir. İnsanlarla çalışmanın getirdiği duygusal gerginlik, bireylerin diğer insanlarla daha az iletişim kurmalarına neden olur. Ayrıca tükenmişlik yaşayan çalışanlar, bireysel çatışmalar yaratıp işlerin yapılmasını engelleyerek, çalışma arkadaşlarının üzerinde de olumsuz bir etki bırakabilirler. Bu nedenle, tükenmişliğin bulaşıcı olduğu söylenebilir. Tükenmişlik hem görev başında bulunmama, işten ayrılma niyeti, işten ayrılma ve işgücü devri ile ilişkilidir hem de çalışmaya devam eden insanların verimliliklerinin ve etkinliklerinin düşmesine de yol açar. Bu da beraberinde, çalışanların iş doyumunda ve işe duyulan bağlılıkta azalma yaratır.



### 2.3.5. Tükenmişlik İle Başa Çıkma Yolları

Yukarıda ifade edilenlerden de anlaşılacağı üzere, çalışanların tükenmişlik düzeyleri üzerinde kişisel, örgütsel, fiziksel ve psikolojik olmak üzere dört etmen yer almaktadır. Söz konusu etmenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik alan yazında tükenmişlikle başa çıkmayı sağlayan pek çok yöntem yer almaktadır. Bu yöntemler genel olarak, bireysel ve örgütsel açıdan incelenmektedir.

*Bireysel açıdan tükenmişlikle başa çıkma yolları* daha çok, moral ve motivasyon temelli yöntemlerdir. Bu yöntemler içerisinde gevşeme eğitimleri, meditasyon, zaman ve stres yönetimi gibi eğitimler yer almaktadır (Torun, 1997: 49). Bunun yanında tükenmişlikle bireysel olarak mücadele etme yöntemleri arasında aşağıdaki yollar yer almaktadır (Sürgevil, 2006: 99-105):

- Çalışanın kendini tanıma çabasında bulunması,
- Sahip olduğu bilgi ve kabiliyetlere dayanan mantıklı, ulaşılacak noktalarının belirlenmesi,
- Olayların olumlu tarafından bakarak motivasyon düzeylerini yüksek tutmak,
- Monoton hayat seyrinden kurtularak yeni farklı şeyleri denemek,
- İşin yapısından ötürü karşılaşılan sorunları içselleştirmeden ve kendi sorunuymuş gibi algılamadan yaşamaya çalışmak.

*Örgütsel açıdan tükenmişlikle başa çıkma yolları* ise, yöneticilerin ön planda olduğu ve tükenmişliğe sebep olan etmenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik işletme içi uygulamalardır. Bu uygulamalar doğrultusunda, yöneticilerin tükenmişliğin bireysel temelli olmadığını kabul ederek bu yönde düzeltici eylemlerde bulunması gerektiği ifade edilebilir. Nitekim çalışanlar işyerindeki değişimi bireysel yaklaşımla değil, örgütsel bakış açısıyla sağlayabilir (Sürgevil, 2006: 99-105).

Dolgun'a (2003: 30) göre, tükenmişlikle başa çıkmak amacıyla işlerin planlanma ve organizasyonunun sağlıklı bir biçimde yapılması ve işe alımlarda doğru kişinin tercih edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, çalışanların karar alma imkânlarının artırılması, çalışanların başarılı olmaları halinde takdir edilmesi, çalışanlara verilecek ödüllerin hakkaniyet çerçevesinde sunulması ve dinlenme sürelerinin uzun tutulması gibi uygulamalar örgütsel açıdan tükenmişlikle başa çıkmanın yollarındandır (Levinson, 1996: 161).

Örgütsel açıdan tükenmişlikle başa çıkma yollarından bir diğeri de kariyer danışmanlığıdır. Kariyer danışmanlığı ile çalışanlar, yapmış olduğu işle sınırlanılmayarak işle ilgili kişisel beklenti, hedef ve isteklerine erişebilmektedir ve bu doğrultuda kendisine verilen eğitimlerle edindiği bilgi, beceri ve yeteneğine göre işyerinde ilerleyebilmektedir (Aytaç, 2005: 11).

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışları ile tükenmişliğe yönelik yapılmış araştırma bulgularına yer verilmiştir.

### **2.4.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Sınıf Yönetimi İle İlgili**

#### **Araştırmalar**

Sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışları konusunda bilinen ilk araştırma Oktay (1976) tarafından gerçekleştirilmiştir. İstanbul ve Konya ilinde gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlere saygısızca davranması, sınavlarda kopya çekmesi, okuldan kaçması ve eğitimi engelleyici davranışlarda bulunması sıklıkla karşılaşılan davranışlar olarak olduğu ortaya çıkmıştır (Aktaran Eripek, 1980: 128).

Atıcı'nın (2002) Türk ve İngiliz öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada kullandıkları yöntemleri ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, İngiliz öğretmenlerin daha çok “öğrencinin yerini değiştirme”, Türk öğretmenlerin ise, “öğrenciyle göz teması kurma, sesli konuşma ve işaret dilini kullanma” yöntemini kullandığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına yönelik ilgili alan yazın çalışmalarına bakıldığında araştırmalarda, öğrencinin izinsiz konuşması, istenmeyen hareketlerde bulunması, ders aşamasında faaliyetlere katılmaması ve dikkatini derse vermemesi gibi istenmeyen davranışların ön planda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrencilerin sahip oldukları şahsi özellikleri(cinsiyet durumu, yaş ve medeni durum gibi) ile öğretmenlerin sınıfta görülen istenmeyen davranışlara karşı görüşleri arasında manidar sonuçlara ulaşıldığı kaydedilmiştir (Erol, 2006).

Özbebit'in 2007 yılında Kayseri ilinde İngilizce öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kıdemi, çalıştığı okul düzeyi ve cinsiyetleri ile öğrencilerin sınıfta

istenmeyen davranışlarda bulunmasına ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır.

Alkan 2007'deki çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışları ve görülen bu davranışlarla mücadele tarzları araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda Niğde Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı yerleşim yerlerinde görevli 380 öğretmenin sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları karşısında; öğrenciyi dersten çıkarma, sorduğu sorulara cevap vermeme ve sorduğu soruyu cevaplamama gibi yöntemlere başvurduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada kadın öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada erkeklere kıyasla daha tutarlı oldukları ortaya çıkmıştır.

Etkili ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulmasını hedefleyen sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışları çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu bağlamda yapılan araştırmaların daha çok ilköğretimin ilk 5 yılında yoğunlaştığı ve daha çok "istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı, bu davranışların nedenleri ve öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu" ile ilgili alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir (Özer, 2009; Keleş, 2010).

Özdeş 2013 yılında yaptığı çalışmada ortaokul kademelerinde yürütülen değerler eğitimi ve öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına bağlı fikirlerinin önemi belirlenmeye çalışılmıştır. 1450 öğretmen ile araştırma yürütülmüştür. İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme frekansına yönelik öğretmen fikirleri ile değişkenler arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Ortaokullarda görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığı ile öğretmen branşları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Özer, Bozkurt ve Tuncay (2014)'ın yapmış oldukları çalışmanın amacı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu ve karşılaştıkları bu davranışların üstesinden gelmek için nasıl yöntemler kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. İstenmedik öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik 28 sorudan oluşan bir anket tasarlanıp uygulanmıştır. Araştırma sonucunda en sık karşılaşılan istenmeyen davranışların arkadaşlarını şikâyet etme, sınıfta izin almadan konuşmak, ders dışı şeylerle uğraşmak olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen

öğrenci davranışlarına karşı en sık sözlü olarak uyarma, sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciye sorumluluk verme gibi başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Sakallıoğlu'nun 2014 yılında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin daha çok karşılaştığı istenmeyen davranışın okul içerisinde madde kullanımı, bununla beraber öğrencinin a-sosyal olmasının ise en az karşılaştığı istenmeyen davranış olduğu ortaya çıkmıştır. 2013-2014 Eğitim-öğretim yılı içerisinde Rize iline bağlı Ardeşen ve Fındıklı ilçe sınırlarında görev yapan öğretmenlerin sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumları araştırılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre en yoğun kullanılan "kural" ve en az kullanılan yöntemin ise "azarlamak" olduğu görülmüştür. Bununla beraber araştırma neticesine göre öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, okulun sosyal çevresi, sınıf sayılarına bağlı olarak görülen istenmeyen öğrenci davranışları ve görülen bu istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin kullanmış oldukları teknikler arasında anlamlı bir ayırım görülmemiştir.

Arık'ın (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlere saygısızca davranma, izin verilmeden konuşma ve dersi kaynatma davranışlarının öğretmenlerce hoşnut olunmayan davranışlar olarak kabul edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğrencilere ilgi gösterilmesi, çeşitli uyarılarda bulunulması ve öğrencinin ailesi ile iletişim içerisinde olunmasının oldukça önemli olduğu dile getirilmiştir.

Kılıçoğlu (2015) yine istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu ve bu davranışlar karşısında öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandığını ortaya koymak için çalışma yapmıştır. Hatay ilinde görevli sınıf öğretmenlerinden 120'si ile araştırma yürütülmüştür. İstenmeyen davranışlar görüldüğünde "hafif dokunarak öğrenciyi uyarırım, fiziksel şiddete yönelirim, sınıfın tamamına ceza veririm" gibi cevaplar verilirken istenmeyen davranışlar daha az görüldüğünde "olumlu davranış gösteren öğrenciyi örnek olarak gösteririm, öğrencinin derse katılımını arttırmaya çalışırım, öğrenciyi gururlandıracak sözlerle onu motive ederim" gibi tekniklerin kullanılmış olduğu görülür.

Gündüz ve Konuk (2016)'un yapmış oldukları çalışmada, ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerinin karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme stratejilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın

örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Esenler ilçesinde görev yapan 103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşmaları durumunda en sık kullandıkları stratejilerin ilk olarak sözlü uyarı, daha sonra davranış düzenleme olduğu sonucuna varılmıştır.

Aküzüm ve Nazlı (2017) tarafından yapılan araştırmada Bingöl il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve sınıf öğretmenlerinin bu sorunlarla baş etme yöntemleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya 210 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri, öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri ve söz almadan konuşmaları olduğu sonucuna varılmıştır. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları, altını ıslatmaları, okul ve sınıf eşyasına zarar verme, kopya çekme gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının en az görüldüğü sonucuna varılmıştır. Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için en fazla öğrenci ile göz teması kurarım, sorunu anlamaya çalışırım ifadeleri kullanmışlardır.

#### **2.4.2. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar**

Tümkaya'nın (1999) kullandığı ve Seidman ile Zager'in birlikte geliştirdiği "Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği" kapsamında yaptığı araştırmada , 720 (ilköğretim ve orta öğretim) öğretmenin tükenmişlik düzeyleri ile öğrenim derecesi, düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Son yıllarda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile ilgili araştırmaların arttığı bilinmektedir. Literatürde görülen araştırmalardan bazılarının neticelerine göre erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kadın öğretmenlere oranla yüksekliği dikkat çekicidir. Aynı araştırmada özellikle 41-50 yaş arası erkeklerde tükenmişlik sendromunun daha belirgin olduğu da kaydedilmiştir (Rottier ve arkadaşları, 2001).

Akçamete ve arkadaşlarının (2001) yaptığı araştırmada ise, Ankara il merkezinde görev yapan 414 öğretmenin tükenmişlik sendromu yaşama düzeyi ortaya konmuştur. Engelli çocuklarla çalışan ve çalışmayan öğretmenler üzerine temellendirilen bu araştırmada, her iki grup arasında bazı alt boyutlarda farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma neticesine göre tükenmişlik düzeyi,

duygusal tükenme boyutu ve duyarsızlaşma boyutuna istinaden anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sınıfta engelli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin alt boyutlardaki puanları, sınıfta engelli öğrenci bulunan öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Seğmenli'nin (2001) yaptığı çalışmada ise, rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile "cinsiyet, yaş, çalışma süresi, algılanan ekonomik düzey, işten memnuniyet durumu, mezun olunan alan ve çalışılan okul düzeyi" değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 1998-1999 yıllarında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim ve liselerde görev yürütmekte olan 200 rehberlik öğretmeni ile yürütülen çalışma neticesinde, 23-30 yaş grubunda yer alan rehber öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada kaydedilen bir diğer sonuç da, çalışma süresi açısından görevde 5 yılını dolduran rehber öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutu açısından kişisel başarısızlık puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz'un (2007) Ankaradaki okullarda araştırmalarını yapmışlardır. Öğretmenlerdeki tükenmişliklere bazı değişkenler açısından bakmışlardır. 412 öğretmenle çalışılmıştır. Maslach tükenmişlik envanteri uygulanarak oradaki bilgiler toplanmıştır. En fazla duygusal boyutun görüldüğü verilerde, yaştaki tükenmişlikle ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Cinsiyet değişkeninde ise bayanların daha fazla, medeni durumda ise bekârların daha fazla tükenmiş oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin şartlarındaki olan memnuniyetleriyle tükenmişliklerinin az olmasıyla pozitif bir değişim gösterdikleri anlaşılmıştır.

Özcan (2008) Maslach tükenmişlik envanterini 404 öğretmene uygulamıştır. Bazı değişkenlerin tükenmişlik seviyelerine etkisini araştırmıştır. Yaşın, medeni durumunun, meslekteki çalışma yaşını, öğretmenin branşı, sınıfta bulunan öğrenci gibi etmenlerin öğretmenlerdeki tükenmişliği artırdığını görmüşlerdir.

2009 yılında Bilecik iline bağlı Bozüyük ilçesinde "Lise Kademesindeki Öğretmenlerde Tükenmişlik Sendromu" başlıklı araştırmayı yürüten Polat ve arkadaşlarının sonucuna göre ise öğretmenlerin "mezun oldukları okul, meslekte geçen süreleri, haftalık ders saatleri" ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Tuna'nın (2010), Ankara ve ilçelerinde görevli beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini saptamayı amaçladığı araştırmasında ulaştığı neticeler şunlardır. 2009-2010 Eğitim- Öğretim yılını kapsayan bu çalışmada MEB'e bağlı ortaokul ve lise öğretmenlerinden 430 beden eğitimi öğretmenin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışmada ders saatlerinin yeterlilik durumu, öğretmenlerin iş değiştirmeyi planlamaları ile duyarsızlaşma , kıdem ve meslekte elde edilen gelirleri yeterli bulma ile kişisel başarısızlık alt boyutuna istinaden farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.

Yıldız'ın 2012 yılındaki "Mesleki Açından Tükenme ve Rehberlik Öğretmenleri Ait Bir Araştırma" isimli çalışmasında, rehber öğretmenlerin "yaş ve medeni durum" özellikleri ile tükenme seviyeleri arasında ilişkinin anlamlı olmadığı, ancak "cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, çalışılan ortamın sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdaki memnuniyet duyma, üstlerden takdir görme, meslekte kendini verimli görme, mesleği isteyerek yapma ve manevi doyum" değişkenlerinin ile tükenme düzeyinin bazı alt boyutlarında manidar bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz'ın (2013), beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin mesleki tükenme düzeylerini araştırma amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin tükenme seviyeleri ile cinsiyet değişkeni ile arasında farklılığın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine çalışmada, kişisel başarısızlık hissinin 40 yaş üstü öğretmenlerde diğer yaş gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Şahin ve Şahin (2013) tarafından bilim sanat merkezlerinde üstün yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelendiği çalışmada; iş yükünü fazla olarak değerlendiren, iş yerinden memnun olmayan ve amirlerinden yeterli takdir görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2016), İstanbul ili Esenler ilçesindeki görevli öğretmenlerin tükenmişlikleri ve sınıf yönetim biçimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışma neticesinde tükenmişlik düzeylerinin alt boyutları ile yaş, cinsiyet, medeni durum, görev yılı, mezun olunan programlar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Diiri ve Kırıl (2016) tarafından ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkisinin incelendiği araştırmada; kadın öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden fazla olduğu, duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişliğin 30 yaş altındaki öğretmenlerde diğer yaş gruplarına göre daha fazla olduğu, tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duyarsızlaşmalarının daha fazla olduğu, mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin isteyerek seçen öğretmenlere göre duygusal tükenmişliklerinin daha fazla olduğu ve öğretmenlerin iş doyumlarının tükenmişlik düzeylerine anlamlı ölçüde etki ettiği ifade edilmektedir.

Gögercin (2017), beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerini iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 2016-2017 yıllarını kapsayan çalışmada Başakşehir ilçesindeki 152 öğretmenin tükenmişlik düzeyleri % 33 olarak görülmüştür.

Durak ve Seferoğlu (2017) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada; diğer araştırmalardan farklı olarak “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Hakkındaki Görüşleri Anketi” uygulanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde erkek öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik yaşadığı, hizmet yılının tükenmişlikte etkili olduğu ve 26 yıl üzeri çalışmış olan öğretmenlerde tükenmişliğin daha yüksek olduğu, alt ve orta düzey sosyo-ekonomik seviyedeki bölgelerde görev yapan öğretmenlerde 40 tükenmişliğin daha yüksek olduğu, branş olarak ise en fazla tükenmişliğin BT Öğretmenlerinde görüldüğü ifade edilmektedir.

Şanlı ve Tan (2017) tarafından Malatya ilindeki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, bekar öğretmenlerin de evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça duyarsızlaşmalarının da arttığı görülmüştür.

Yorulmaz ve Altınkurt (2018) tarafından Türkiye’de çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin rastgele etkiler modeli ile incelendiği meta analiz çalışmasında ; kıdem değişkeninin çok düşük veya düşük, çalışılan okul türü değişkeninin düşük veya orta düzey, medeni durum, cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenlerinin



ise tükendişliğe çok düzeyde etki ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerde duyarsızlaşmanın, kadın öğretmenler de ise kişisel başarısızlığın daha yüksek olduğu, bekar öğretmenlerde evli öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükendişmenin daha fazla, kişisel başarısızlığın ise daha az olduğu, sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve duygusal tükendişliklerinin daha fazla, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere göre duygusal tükendişme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin diğerlerine göre duyarsızlaşma, duygusal tükendişme ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu, 11 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin daha fazla olduğu bulgularının literatür araştırması yapılarak analiz edildiği ifade edilmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerinin analizi aşamaları açıklanmaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Çalışmamızda araştırma modeli olarak araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yarayan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bir başka deyişle, birden fazla olan değişkenlerin varsa birlikte değişimi veya bunun seviyesi bulmak amaçlanır (Karasar, 2006).

#### 3.2 Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırma 2017-2018 yıllarında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan MEB'e bağlı 22 okulda 385 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada evrenin bütününe ulaşamadığı için tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem grubuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda istatistik yoluyla ulaşılan verilerin geçerli anlamlılık seviyesine ulaşabilmesi için 385 öğretmen ile çalışılmıştır.

Söz konusu örneklemin yeterli olup olmadığı konusunda büyük evrene sahip kitlelerde örnekleme hatasının (d) 0.05; olayın evrende gözlemlenme oranının (p) 0.5 ve olayın evrende gözlemlenmeme oranının (q) 0.5 olduğu durumda geçerli olan hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmamızda örneklem sayısını tayin ederken güven aralığı % 5, örnekleme hatası 0,05, güvenilirlik düzeyi % 95 kriter alınmıştır.

Söz konusu değerlere göre erişilmesi gereken kişi sayısı 384'dür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 50).

**Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler**

	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	230	59.7
	Erkek	155	40.3
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Medeni Hal</b>	EVLİ	264	68,6
	BEKÂR	121	31,4
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100,0</b>
<b>Meslekteki Hizmet Süresi</b>	5 yıldan az	123	31.9
	5-10 yıl	182	47.3
	11-16 yıl	48	12.5
	17-22 yıl	24	6.2
	23 yıl ve üzeri	8	2.1
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Mezun olduğunuz fakülte hangisidir?</b>	Eğitim	241	62.6
	Fen-Edebiyat	84	21.8
	Diğer	60	15.6
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Görev yapılan okul türü</b>	Devlet	374	97.1
	Özel	11	2.9
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Branşınız nedir?</b>	Sınıf Öğr.	78	20.25
	Matematik Öğr.	42	10.91
	Türkçe Öğr.	55	14.29
	Kültür Dersi Öğr.	63	16.36
	Yabancı dil Öğr..	36	9.36
	Meslek Dersi Öğr.	78	20.25
	Fen Bilimleri Öğr..	33	8.58
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Çalışma şekliniz?</b>	Kadrolu	286	74.3
	Sözleşmeli	21	5.5
	Aday	8	2.1
	Diğer	70	18.2
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Yaşınız?</b>	22-26 yaş	65	16.9
	27-30 yaş	126	32.7
	31-40 yaş	155	40.3
	40 yaş üzeri	39	10.1
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>
<b>Okul Türü</b>	İlkokul	100	26.0
	Ortaokul	182	47.3
	Lise	103	26.8
	<b>Toplam</b>	<b>385</b>	<b>100.0</b>

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Örnekleme grubundan verilerin toplanabilmesi için kişisel bilgi formu, tükenmişlik ölçeği ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Öğretmenlere ait demografik bilgilerin tespiti için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda ankete katılanların cinsiyet, medeni durum, meslekteki hizmet süresi, mezun olunan fakülte, görev yapılan okul, branş, çalışma şekli, yaş ve okul türü ile ilgili sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği**

F. Tanhan ve E. Şentürk tarafından 2011 yılında geliştirilen Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları ölçeği 16 sorudan oluşmakta olup ölçek içerisinde; duyuşsal ve davranışsal boyutları yer almaktadır. Yine ölçek içerisinde;

“1.Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle ilgilenmesi beni öfkelenendir.(arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile ilgilenme vb.) 2.Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem. 3.Öğrenci ders esnasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.” Bu ifadeler; Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum tarzında şekillendirilmiştir.

#### **3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği**

1981 yılında Maslach ve Jackson ‘ın literatüre kazandırdığı ve N. İnce (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan toplam 22 sorudan oluşan Tükenmişlik Ölçeğinde ise, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları yer almaktadır. Yine bu ölçek içerisinde;

“1.İşimden soğuduğumu hissediyorum. 2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum 3.Sabah kalkıp yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünürüm.” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler; Hiçbir Zaman, Çok Nadir, Bazen, Çoğu Zaman tarzında şekillendirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanmış olan ölçekler sonucunda elde edilen veriler SPSS 24 paket programı (Statistical Package for the Social Science) kullanılarak çözümlenmiştir. Anket sorularından elde edilen veriler her verinin ilgili olduğu bölümde tablo olarak gösterilmiştir.

Uygulanan normallik testi sonucuna göre değerlerden Skewness ve Kurtosis -3.29 ile + 3.29 aralığında olmalıdır (Kim, 2013: 52-54). Bu oranlar bulunduğu anda veri dağılımının normal olduğu kabul edilir.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd.	p	istatistik	sd.	p
Öğretmen Tutumları (TOPLAM)	,037	385	<b>,200*</b>	,997	385	<b>,815</b>
Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)	,043	385	<b>,084</b>	,992	385	<b>,041</b>
Öğretmen Tutumları (Davranışsal)	,090	385	<b>,000</b>	,976	385	<b>,000</b>
Tükenmişlik (TOPLAM)	,071	385	<b>,000</b>	,979	385	<b>,000</b>
Tükenmişlik (Duyusal Tükenme)	,077	385	<b>,000</b>	,971	385	<b>,000</b>
Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)	,137	385	<b>,000</b>	,804	385	<b>,000</b>
Tükenmişlik (Kişisel Başarı)	,070	385	<b>,000</b>	,982	385	<b>,000</b>

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılıma uyum göstermedikleri durumlarda parametrik olmayan (nonparametric) Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla uygulanan anketlerdeki ifadelerin güvenilirlikleri Cronbach's Alpha tekniğiyle sınımlanmıştır. Güvenilirlik puanı çalışmalarda yapılan ölçümlerin ve ölçeğin alt boyutlardaki puanlarının güvenilir, dayanıklı ve güçlü olduğunu bulmaya dayalı olarak belirlenmiş değerdir (Şencan, 2015: 15). Analiz neticesinde bulunan alfa değeri ( $\alpha$ ) testin homojenlik kanıtıdır.

Tükenmişlik ifadelerinin güvenilirliğine ilişkin yapılan Cronbach's Alpha tekniği sonucu .77 bulunmuştur. Bu sonuç ölçekte yer alan soruların düzey olarak iyi olduğunu ve güvenilirliğini gösterir.

Sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin katılımcı tutumlarını belirten ifadelere yönelik yapılmış olan Cronbach's Alpha tekniğine ilişkin sonuç .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçekte yer alan soruların düzey olarak iyi olduğunu ve güvenilirliğini gösterir.

Araştırmamızın konusunu oluşturan öğretmenlerin tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır ve sonuçları ilgili bölümde gösterilmiştir.

Kullanılan bu analizin değerlendirilmesinde ise aşağıdaki değer aralıkları kabul edilmiştir:

$r < 0.2$  ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok

0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon

0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon

0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon

0.8 > ise çok yüksek korelasyon.

Ölçek değerlendirme puan aralıkları tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1. Hiç Katılmıyorum	1,00-1,79 aralığında	Çok düşük
2. Az Katılıyorum	1,80-2,59 aralığında	Düşük
3. Kısmen Katılıyorum	2,60-3,39 aralığında	Orta
4. Çoğunlukla Katılıyorum	3,40-4,19 aralığında	Yüksek
5. Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00 aralığında	Çok yüksek

## BÖLÜM IV

### ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda geliştirilen alt problemleri cevaplamak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları tablolar halinde özetlenmiş ve açıklanmıştır.

#### 4.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Betimsel İstatistikler

##### 4.1.1. Duyuşsal Boyuta Ait İstatistik Sonuçları

Bu bölümde çalışmamızın Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği içerisinde yer alan “duyuşsal” boyuta yönelik katılımcıların ölçekte yer alan cevaplarından edinilen veriler betimleyici analiz yöntemiyle incelenmiştir. Duyuşsallık boyutunda 11 cümle ile ifade edilen likert tipi ölçek bulunmaktadır.

**Tablo 4.1: Duyuşsal Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler**

İFADELER	Hiç Katılmıyorum		Az Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Çoğunlukla Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama		Standart Sapma	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğrencim dersle/okula geç kalması beni sinirlendirir.	93	24.2	137	35.6	95	24.7	49	12.7	11	2.9	2.35	1.067		
Öğrencilerin arkadaşlarıyla sınıfta davranışlarından rahatsız olurum.	8	2.1	32	8.3	58	15.1	127	33.0	160	41.6	4.04	1.043		

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların duyuşsal tutuma ait ifadelerinin elde edilebilmesi amacıyla yapılmış ölçeye ilişkin ifadelere katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek ortalamayı, “Öğrencilerin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=4.04). Yine katılımcıların en düşük düzeyli ortalamayı, “Öğrencinin derse/okula geç kalması beni sinirlendirir.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=2.35).

#### 4.1.2. Davranışsal Boyuta Yönelik Elde Edilen İstatistikler

Bu bölümde Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği içerisinde yer alan “davranışsal” boyuta yönelik katılımcıların verdikleri cevaplara ait veriler betimleyici analiz yöntemiyle incelenmiştir. Davranıősallık boyutunda 5 cümle ile ifade edilen likert tipi ölçek kullanılmıőtir.

**Tablo4.2: Davranışsal Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler**

İFADELER	Hiç Katılmıyorum		Az Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Çoğunlukta Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.	215	55.8	107	27.8	48	12.5	11	2.9	4	1.0	1.65	0.88
Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm	42	10.9	84	21.8	105	27.3	104	27.0	50	13.0	3.09	1.20

Tablo 4.2 ele alındığında öğretmenlerin davranışsal tutum kapsamındaki görüşlerinin elde edilebilmesi amacıyla yapılmış ölçeye ait ifadelere katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda



en yüksek ortalama, “sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=3.09). Yine katılımcıların en düşük düzeyli ortalamayı, “Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=1.65).

## 4.2. Tükenmişlik Ölçeğine Yönelik Elde Edilen Betimsel İstatistikler

### 4.2.1. Duygusal Tükenme Boyutuna Yönelik Elde Edilen İstatistikler

Araştırmanın bu kısmında tükenmişlik ölçeği içerisinde yer alan “duygusal tükenme” boyutuna yönelik katılımcı cevaplarına ait alınan veriler betimleyici analiz yöntemiyle incelenmeye çalışılmıştır. Duygusal tükenme boyutuna ait 9 cümle ile ifade edilen likert tipi ölçek kullanılmıştır.

**Tablo 4.3: Duygusal Tükenme Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler**

İFADELER	Hiçbir	Zaman	Çok	Nadir	Bazen	Çoğu	Zaman	Her	Zaman	ortalama	Standart	Sapma
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.	74	19.2	79	20.5	121	31.4	72	18.7	39	10.1	2.80	1.237
İşimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	246	63.9	66	17.1	35	9.1	29	7.5	9	2.3	1.67	1.066

Tablo 4.3 incelendiğinde katılımcıların duygusal tükenme boyutuna ait yargılarının elde edilebilmesi amacıyla yapılmış ölçeğe ait ifadelere katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek ortalamayı, “işimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=2.80). Yine katılımcıların en düşük düzeyli ortalamayı, “işimde yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=1.67).

#### 4.2.2: Duyarsızlaşma Boyutuna Yönelik Elde Edilen İstatistikler

Bu bölümde tükenmişlik ölçeğinde bulunan “duyarsızlaşma” boyutuna yönelik öğretmen cevaplarına ait alınan veriler betimleyici analiz yöntemiyle incelenmiştir. Duyarsızlaşma boyutuna ait 6 cümle ile ifade edilen likert tipi ölçek kullanılmıştır.

**Tablo 4.4: Duyarsızlaşma Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler**

İFADELER	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		Standart Sapma
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	272	70.6	58	15.1	37	9.6	13	3.4	5	1.3	0.896
İşimde karşılaştığım duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	26	6.8	38	9.9	87	22.6	171	44.4	63	16.4	1.087

Tablo 4.4 incelendiğinde katılımcıların duyarsızlaşma boyutuna ait yargılarının elde edilebilmesi amacıyla yapılmış ölçeğe ait ifadelerle öğretmenlerin tamamı cevap vermiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek ortalamayı, “İşimde karşılaştığım duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım. (Ort.=3.54).” Yine katılımcıların en düşük düzeyli ortalamayı, “İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=1.50).

#### 4.2.3. Kişisel Başarı Boyutuna Yönelik Elde Edilen İstatistikler

Bu bölümde tükenmişlik ölçeğinde bulunan “kişisel başarı” boyutuna yönelik katılımcı cevaplarına ait alınan veriler betimleyici analiz ile incelenerek rapor haline

getirilmiştir. Kişisel başarı boyutuna ait ifade ile oluşturulan likert tipi ölçek kullanılmıştır

**Tablo 4.5: Kişisel Başarı Boyuta Yönelik Betimsel İstatistikler**

İFADELER	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ortalama	Standart Sapma
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	11	2.9	16	4.2	37	9.6	157	40.8	164	42.6	4.16	0.960
Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.	29	7.5	55	14.3	114	29.6	134	34.8	53	13.8	3.33	1.112

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların kişisel başarı boyutuna ait görüşlerin elde edilebilmesi amacıyla yapılmış ölçeğe ait ifadelere katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda en yüksek ortalamayı, “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.” (Ort.=4.16). Yine katılımcıların en düşük düzeyli ortalamayı, “Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.” ifadesi ile sağladığı görülmüştür (Ort.=3.33).

**Tablo 4.6: Tüm Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

	Duyuşsal	Davranışsal	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaş ma	Kişisel Başarı	Sınıf İçi İstenmeyen tutum
	385	385	385	385	385	385
<i>Ort.</i>	3.20	2.37	2.29	3.67	2.19	2.94
<i>S.</i>	.729	.784	.800	.593	.603	.672
<i>Toplam Puan</i>	35.18	11.83	20.02	25.69	13.12	47.01

Tablo 4.6, çalışmamızda yer alan tüm öğretmenlerin tutumları ve tükenmişlik düzeylerini ortaya koyan boyutların toplu olarak gösterildiği “ortalama” “standart sapma” puanlarını göstermektedir. Tabloya göre 5 boyut içerisinde yer alan cümlelerden katılımın daha fazla olduğu duyarsızlaşma boyutunda bulunan cümlelerle sağladığı, duyarsızlaşma boyutundan sonra da sıralamanın “duyuşsal”, “davranışsal”, “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” olduğu görülmüştür.

### 4.3. Araştırma Alt Problemlerinin Test Edilmesi

Araştırmanın bu kısmında, katılımcıların tutumları ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizine ve gruplar arasındaki farklılık sonuçlarına yer verilecektir.

**Tablo 4.7: Cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam ve altboyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları**

	Cinsiyet	n	Ort.	ss.	Min	Max	Z	p
Öğretmen Tutumları (TOPLAM)	Kadın	230	47,64	11,01	16	78	-1,601	0,109
	Erkek	155	46,06	10,32	16	80		
Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)	Kadın	230	35,81	8,20	11	54	-2,144	0,032*
	Erkek	155	34,25	7,68	11	55		

Öğretmen Tutumları (Davranışsal)	Kadın	230	11,83	4,03	5	24	-0,133	0,895
	Erkek	155	11,82	3,77	5	25		
Tükenmişlik (TOPLAM)	Kadın	230	58,40	9,71	30	105	-1,398	0,162
	Erkek	155	59,69	10,19	29	92		
Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)	Kadın	230	19,30	6,68	9	36	<b>-2,304</b>	<b>0,021*</b>
	Erkek	155	21,07	7,21	9	42		
Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)	Kadın	230	9,44	4,58	5	53	-1,936	0,053
	Erkek	155	10,03	3,78	5	21		
Tükenmişlik (Kişisel Başarı)	Kadın	230	29,66	4,42	13	40	<b>-2,131</b>	<b>0,033*</b>
	Erkek	155	28,59	4,88	14	38		

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kadın katılımcılara ait ortalama puan (35,81) erkek katılımcılara ait ortalama puandan (34,25) anlamlı derecede yüksektir.

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kadın katılımcılara ait ortalama puan (19,30) erkek katılımcılara ait ortalama puandan (21,07) anlamlı derecede düşüktür.

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların cinsiyetleri arasında ortalama “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kadın

katılımcılara ait ortalama puan (29,66) erkek katılımcılara ait ortalama puandan (28,59) anlamlı derecede yüksektir.

**Tablo 4.8: Medeni Durum değişkenine göre ölçek toplam ve altboyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney testi sonuçları**

	Medeni Durum	n	Ort.	ss.	Min	Max	Z	p
Öğretmen Tutumları (TOPLAM)	Evlü	264	47,08	10,74	16	80	-0,568	0,57
	Bekar	121	46,83	10,82	24	78		
Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)	Evlü	264	35,38	7,90	11	55	-1,093	0,274
	Bekar	121	34,74	8,29	17	54		
Öğretmen Tutumları (Davranışsal)	Evlü	264	11,70	3,99	5	25	-0,883	0,377
	Bekar	121	12,09	3,78	5	24		
Tükenmişlik (TOPLAM)	Evlü	264	59,55	9,79	29	105	-1,866	0,062
	Bekar	121	57,55	10,08	30	88		
Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)	Evlü	264	20,38	6,93	9	42	-1,61	0,107
	Bekar	121	19,21	6,93	9	42		
Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)	Evlü	264	9,77	4,56	5	53	-0,293	0,769
	Bekar	121	9,47	3,60	5	19		
Tükenmişlik (Kişisel Başarı)	Evlü	264	29,39	4,40	14	40	-0,732	0,464
	Bekar	121	28,87	5,10	13	40		

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Tükenmişlik (Duyusal Tükenme)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların medeni durumları arasında ortalama “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.9: Yaş Grubu değişkenine göre ölçek toplam ve altboyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları**

	Yaş Grubu	n	Ort.	ss.	Min	Max	Kikare	p	Fark
Öğretmen Tutumları (TOPLAM)	22-26 Yaş	65	47,69	10,88	16	68	3,538	0,316	-
	27-30 Yaş	126	45,97	10,01	19	78			
	31-40 Yaş	155	47,72	10,84	16	73			
	41 Yaş ve üzeri	39	46,38	12,52	26	80			
Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)	22-26 Yaş	65	35,77	8,63	11	51	4,333	0,228	-
	27-30 Yaş	126	34,33	7,45	14	54			
	31-40 Yaş	155	35,83	8,07	11	52			
	41 Yaş ve üzeri	39	34,36	8,53	18	55			
Öğretmen Tutumları (Davranışsal)	22-26 Yaş	65	11,92	3,70	5	19	0,416	0,937	-
	27-30 Yaş	126	11,63	3,70	5	24			
	31-40 Yaş	155	11,89	3,99	5	22			
	41 Yaş ve üzeri	39	12,03	4,77	5	25			
Tükenmişlik (TOPLAM)	22-26 Yaş	65	57,89	9,97	30	85	2,071	0,558	-
	27-30 Yaş	126	58,81	10,08	40	105			
	31-40 Yaş	155	59,28	9,73	29	88			
	41 Yaş ve üzeri	39	59,54	10,22	42	78			

Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)	22-26 Yaş	65	19,35	6,55	9	42	2,716	0,437	-
	27-30 Yaş	126	19,68	6,83	9	42			
	31-40 Yaş	155	20,17	7,11	9	37			
	41 Yaş ve üzeri	39	21,59	7,23	9	36			
Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)	22-26 Yaş	65	9,26	3,38	5	19	0,382	0,944	-
	27-30 Yaş	126	9,87	5,29	5	53			
	31-40 Yaş	155	9,70	3,79	5	21			
	41 Yaş ve üzeri	39	9,67	3,89	5	18			
Tükenmişlik (Kişisel Başarı)	22-26 Yaş	65	29,28	4,07	13	35	1,862	0,602	-
	27-30 Yaş	126	29,26	4,26	16	40			
	31-40 Yaş	155	29,41	5,02	14	40			
	41 Yaş ve üzeri	39	28,28	5,10	18	39			

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların yaş grupları arasında ortalama “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).



**Tablo 4.10 Ölçek toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiye ait korelasyon testi sonuçları**

		Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)	Öğretmen Tutumları (Davranışsal)	Tükenmişlik (TOPLAM)	Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)	Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)	Tükenmişlik (Kişisel Başarı)
Öğretmen Tutumları (TOPLAM)	r	<b>,954**</b>	<b>,791**</b>	<b>,360**</b>	<b>,309**</b>	<b>,235**</b>	,27
	p	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	,00
Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)	r		<b>,572**</b>	<b>,358**</b>	<b>,291**</b>	<b>,220**</b>	<b>,125*</b>
	p		<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,014</b>
Öğretmen Tutumları (Davranışsal)	r			<b>,256**</b>	<b>,251**</b>	<b>,00**</b>	,24
	p			<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,06</b>	,00
Tükenmişlik (TOPLAM)	r				<b>,855**</b>	<b>,715**</b>	<b>,198**</b>
	p				<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)	r					<b>,590**</b>	<b>-,214**</b>
	p					<b>,000</b>	<b>,000</b>
Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)	r						<b>-,278**</b>
	p						<b>,000</b>

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları ile “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,954$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları ile “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,791$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,360$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)” puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,309$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,220$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları ile “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,572$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları ile “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,358$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyusal Tükenme)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,291$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,235$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Duyuşsal)” puanları ile “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,125$  ;  $p<0,05$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları ile “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,256$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyusal Tükenme)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,251$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=0,00$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Öğretmen Tutumları (Davranışsal)” puanları ile “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p>0,05$ ).

Katılımcıların “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)” puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,855$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,715$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Tükenmişlik (TOPLAM)” puanları ile “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,198$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)” puanları ile “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,590$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Tükenmişlik (Duygusal Tükenme)” puanları ile “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-0,214$  ;  $p<0,01$ ).

Katılımcıların “Tükenmişlik (Duyarsızlaşma)” puanları ile “Tükenmişlik (Kişisel Başarı)” puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-0,278$  ;  $p<0,01$ ).

## V.BÖLÜM

Bu bölümde araştırma sonuçları, tartışma ve öneri bölümleri bulunmaktadır.

### 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmamız İstanbul ilinin Arnavutköy ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim gören öğrencilerin sınıf içinde göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara karşı öğretmen tutumlarının tükenme durumları üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesi hedefiyle yapılmıştır. Bu hedefe yönelik olarak ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden 385 öğretmen ile çalışılmıştır.

#### **1.Alt Problem Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumları ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişki var mıdır?**

Bu araştırmada; öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile genel tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki, öğretmenlerin duygusal tükenme seviyeleri ile sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına yönelik tutumları ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamsız bir ilişki ve öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile kişisel başarısızlık düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırmada, katılımcıların duyarsızlaşma puanları ve kişisel başarısızlık puanlarının orta olduğu ancak tükenmişlik alt boyutları incelendiğinde duygusal tükenme puanının yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlar araştırmamızla, sadece duyarsızlaşma boyutunun orta düzeyde çıkması ile benzerlik göstermektedir.

İnci ve Sabahat'ın (2017) çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamasının duygusal açıdan tükenmişlik boyutunda orta, duyarsızlaşma boyutunda

düşük ve kişisel başarısızlık boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bizim araştırmamızda ise, katılımcılar duygusal tükenmişlik boyutunda düşük, duyarsızlaşma boyutunda orta ve kişisel başarısızlıkta ise düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Bayraktar ve Güney'in (2015) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin orta olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin duyarsızlaşma tükenmişliğinin ve kişisel başarısızlık tükenmişliğinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar da araştırmamızda elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Hanedar ve Öçalan'ın (2018) yaptıkları araştırmada, ortaokul ve liseerde çalışan öğretmenlerin (236 kişi) istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları ile tükenmişlikleri arasında ters yönlü (-0.25) bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamsız bir ilişki, kişisel başarısızlık boyutu ile ters yönlü (-0.256), düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirhan-Harmanda'nın (2011), Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle'deki MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan 694 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, genel tükenme durumları ile öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmada ise, katılımcıların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarının her biri ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırmamızın duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutları bağlamında bire bir örtüşmektedir. Özdemir 2009 Araştırma sonucunda ayrıca, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç da, araştırmamızın duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutları bağlamında bire bir örtüşmektedir.

Bümen (2010) sınıf ve branş öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada, öğrenci sorumluluğu, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma boyutu arasında düşük, kişisel başarı boyutu arasında orta düzeyde ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu kaydedilmiştir. Araştırmamızda katılımcıların sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik toplam puanları 47.01 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Teltik'in (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmada orta, kişisel başarısızlıkta ise yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmamızda elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

Yeğin'in (2014) yaptığı araştırmada ise, öğretmenlerin duygusal (*Ort.*=2,45) boyutta tükenmişliklerinin orta düzeyde; duyarsızlaşma (*Ort.*=1,65) ve kişisel başarı (*Ort.*=2,16) boyutlarında ise düşük düzeye olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar da araştırmamızda elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

## **2.Alt Problem Öğretmenlerin tutum ve tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?**

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumları ve tükenmişlik düzeylerinin toplam puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin duygusal tutum alt boyutunda ( $p=0,032$ ) ve duygusal tükenme ( $p=0,021$ ) ile kişisel başarı ( $p=0,033$ ) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tutumlara ilişkin sonuçlarda kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin girdiği derslerde öğrencilerin daha fazla olumsuz davranış gösterdiği sonucunda kaynaklı olabilir. Kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerden öğrencilerin daha fazla çekiniyor olması ihtimali öğrencilerin istenmeyen davranışları erkek öğretmenlerin derslerinde daha az gösterme sebebi olabilir. Bu araştırmada tükenmişlik toplam puanlarının erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin mesleki oryantasyonlarının daha iyi olması, erkek öğretmenlerin toplumsal ön kabuller ile iş ve sosyal yaşam arasındaki sorumluluk çatışması bu durumun nedeni olarak görülebilir.

Özdemir'in (2009), 2007-2008 eğitim-öğretim yılları arasında, Şanlıurfa ilinin Merkez ilçe ilköğretim okullarında çalışsan öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, örneklem grubunun (500 kişi) duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile duyarsızlaşma boyutunda benzerlik gösterirken kişisel başarı ve duygusal tükenme boyutunda farklılaşmaktadır.

Kandemir (2016) ve Balay (2008)'in yaptıkları araştırmalarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tutumlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlere göre fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Kılınç (2018)'a ait çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızın sonucu cinsiyet ve yaş değişkenine göre benzerlik göstermektedir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Gündüz (2004), Oruç (2007) çalışmalarında da tükenmişlik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tunaboşlu (2015) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre tükenmişlik alt boyutlarında kişisel başarı ve duyarsızlaşmada erkek puanlarının kadınlardan yüksek duygusal tükenme alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalaması yüksek bulunmuştur. Bu araştırma ile duyarsızlaşma boyutunda benzerlik gösterirken duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda farklılık görülmektedir.

Er (2018)'in araştırmasında tükenmişlik düzeyi ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Girgin ve Baysal (2005) ile Karahan ve Balat(2011)'in çalışmaları ile araştırmamızın sonuçları farklılık göstermektedir. Girgin ve Baysal (2005) araştırmasında duyarsızlaşma alt boyutu ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Girgin (2005) bu durumu kadınların annelik içgüdüleriyle mesleğe daha yatkın olmaları ve kadın öğretmenlerin mesleğe daha önce uyum sağlamaları ile açıklamıştır.

Kandemir (2016) çalışmasında öğretmen tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Şentürk (2010) araştırmasında da cinsiyet değişkenine göre öğretmen tutumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Bu araştırmaya göre kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Araştırmamızda öğretmen tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olması kadın öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar ile daha fazla karşılaşabileceği, erkek öğretmenlerin toplumsal kabul olarak otorite görülebilmesiyle açıklanabilir. Şahin ve Şahin (2012), Aydemir (2013), Soyer (2009) Çağlar ve Demirtaş (2011), Avşaroglu (2005)'nin çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç ile araştırmamızın neticesinde elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

### **3.Alt Problem Katılımcıların tutum ve tükenmişlik düzeylerinde yaş grubu değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?**

Bu araştırmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumları ve tükenmişlik düzeyi toplam puanları açısından yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstenmeyen davranışlara ilişkin tutuma ait alt boyutlar ile tükenmişlik düzeyi alt boyutlarında da yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik toplam puanlarına bakıldığında genç öğretmenlere oranla yaşı daha fazla olan öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi daha fazla bulunmuştur. Uzun süren meslek hayatı boyunca öğretmenlerin tükenmişlik konusunda yeterince donanımlı olmaması ve tükenmişliği önleyebilecek stratejilerden uzak olması bunun nedeni olabilir.

Aymaz (2018)'in çalışmasında yaş değişkenine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tutumlarında anlamlı farklılık bulunmuşken çalışmamızda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=0,316$ ).

Kılınç (2018)'a ait çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızın sonucu cinsiyet ve yaş değişkenine göre benzerlik göstermektedir.



Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Gündüz (2004), Oruç (2007) çalışmalarında da tükenmişlik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tunaboşlu (2015)'nin çalışmasında tükenmişlik altı boyutlarında yaş değişkenine göre kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamışken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışma ile kişisel başarı alt boyutunda benzerlik göstermişken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda farklılık göstermektedir. Aydın (2017) 'ın çalışmasında tükenmişlik alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Bu araştırmada da yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### **4.Alt Problem Katılımcıların tutum ve tükenmişlik düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?**

Bu araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmen tutumları ve tükenmişlik düzeyleri toplam puanları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada tutum ve tükenmişlik toplam puanlarında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Evli öğretmenlerin sorumluluklarının fazla olması, iş hayatının yanında sosyal yaşantısındaki sorumluluklar daha fazla tükenmişlik yaşamalarının nedeni olabilir. Evli öğretmenlerin sınıf içi istemeyen davranışlara karşı tutumlarının yüksek olması istenmeyen davranışlara karşı daha az toleranslı olması, daha fazla tükenmişlik yaşamalarından kaynaklanabilir.

Kandemir (2016)'in çalışmasında istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık görülüşken çalışmamızda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=0,57$ ). Araştırmamızın sonucu Konur(2014) 'un çalışmasıyla örtüşmektedir.

Kandemir (2016) çalışmasında istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumlarında evli öğretmenlerin ortalamasını bekar öğretmenlerin ortalamasından daha düşük bulmuştur. Araştırmamızda ise evli öğretmenlerin ortalaması bekar öğretmenlerden yüksektir. Er (2018) araştırmasında tükenmişlik düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görüşmüşken çalışmamızda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p=0,062$ ). Er

(2018)'in özel eğitim öğretmenleriyle çalışması bu farklılığın sebebi olarak görülebilir.



## 5.2 ÖNERİLER

### 5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

1-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik durumları arasındaki ilişki öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının azaltılmasında uygulayıcılar için bir öngörü olabilir. Sınıf yönetimi ve sınıf içi istenmeyen davranışları önleme stratejilerinde öğretmenlerin donanımlı olması tükenmişliklerini azaltabilir.

2- Öğretmenlerde görülen tükenmişlik birçok farklı nedenlere dayanabilir. Bu nedenlerin ortadan kaldırılması, mesleki şartların değiştirilmesi, idarecilerin ve rehberlik servislerinin desteği gibi faktörlerle öğretmenlerin tükenmişliğinin azalması sağlanabilir. Tükenmişlik konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi kendi çalışma koşullarını değerlendirmesine ve yanlışlıkları düzeltebilmesine yardımcı olabilir.

3- Sınıf içi istenmeyen davranışlar tükenmişliği arttıran bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenlerin üniversite eğitimleri ve formasyon süreçlerinde bu konuda eğitimlerin artırılması öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerinden birini ortadan kaldırabilir.

### 5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

1- Daha geniş bir örneklem ve farklı bir evrende araştırma yapılabilir.

2- İstenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılmasında veli rolü araştırılabilir.

3- Öğretmenlerin eğitim aldığı üniversite ile sınıf yönetimi becerisi ile tükenmişlik durumları karşılaştırılabilir.

4- Sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin tutumların kadrolu öğretmenler ve diğer çalışma türlerindeki öğretmenler ile karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ajiwibawani, M.P. Harti, Subroto, W.T. (2017), "The Effect of Achievement Motivation, Adversity Quotient, and Entrepreneurship Experience on Students Entrepreneurship Attitude", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 7, No: 9, 445.
- Akça, F., (2008), "Örgütsel Tükenmişlik ve Stres", Örgütsel Davranışta Seçme Konular, (Editör: Mahmut Özdevecioğlu - Himmet Karadal), Ankara: İlke Yayınevi.
- Akçadağ, T. (2005). Sorun Davranışların Yönetimi. H. Kıran (Ed.), Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B., (2001), Tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alkan, H. B., (2007), İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Altay, B., Gönener, D., Demirkıran, C., (2010), Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve aile desteğinin etkisi, *Fırat Tıp Dergisi*, (15): 6-10.
- Ardıç, K., Polatçı, S., (2008), Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği), *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2): 69-96.
- Arık, 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.

- Apuhan, R.Ş. (2002). Etkili Öğretmenin Temel Davranışları. İstanbul: Timaş.
- Arwood, B.S.; Marrow, L.; Lane, K. ve Joliette, K. (2005). Project iprove: improving teachers' ability to address students social needs. *Education and Treatment of Children*, 4 (28), 30-443.
- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.:
- Atıcı, M., (2002). Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (29) 9-26.
- Avcı, Ü., Seferoğlu, S., S., (2011), "Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler", *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9) :13-26.
- Aydın, Ayhan. Sınıf Yönetimi. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları, 2006
- Aymaz, U. (2018), Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Başa Çıkma Yöntemleri. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aytaç, S., (2005), Çalışma Yaşamında Kariyer, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. Routledge 270 Madison Ave, NewYork, Taylor&Francis e-Library.
- Balay, R. (2003). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi. Ankara: Sandal Yayınları
- Balay, R., Sağlam, M., (2008), Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:5,Sayı:2: 1-24.
- Baltaş, A.,Baltaş, Z., (1990), Stres ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, Hüseyin. Sınıf Yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1999

- Bayraktar, H., V., Güney, B., (2015), Sağlık Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı:Ağustos, 729.
- Beemsterboer, J., Baum, H., B., (1984), Burnout definition and health care management. *Social Work in Health Care*, 10: 97-107.
- Brophy, J. ve Evertson, C.M. *Learning From Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1976
- Bulut, M., (2008), İlköğretim okullarında istenmeyen öğrenci davranışlarının sınıf öğretmenlerinin performansına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Budak, G., Süregevil, O., (2005), “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama”, *D.E.Ü., İ.İ.B.F. Dergisi* ,Cilt:20, Sayı:2: 95-108.
- Buick, I., Thomas, M., (2001), “Why do Middle Managers in Hotels Burn Out?”, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13/6, 304-309.
- Bümen, N.T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 16-35.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Cordes, C.L., Dougherty, T.W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout, *The Academy of Management Review*, 18(4):621-656.
- Curwin, R. L.; Mendler, A. A. (1988). *Discipline With Dignity*, E. Brothers. Inc. (Ed.), Association for supervision and curriculum development, USA
- Çam, M., O., (1992), “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin Araştırılması”, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 155-160.
- Çankaya, İ., Çanakçı, H., (2011), Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*

Çapri, B., Balcı, A., Çelikkaleli, Ö., (2010), İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:6, Sayı:2:89-102.

Çavuş, M., F., Demir, Y., (2010), TheImpacts Of StructuralAndPsychological Empowerment On Burnout, *CanadianSocialScience*, 6(4): 63-72.

Çetin, B., (2013), Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:14,Sayı: 1: 255-269.

Çimen, M., (2000), “Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş doyumunu, Kuruma Bağlılık ve İsten Ayrılma Niyetlerine ilişkin Bir Alan Araştırması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, T. C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Bilim Dalı.

Demir, M., K., (2011), Öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri davranışların analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (Sayı,31): 68-84.

Demirel, Y., Seçkin, Z., (2009), “Tükenmişlik ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki İlişkinin Kavramsal Boyutu”, *TISK Akademi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 8: 145-164.

Demirhan-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.

Eggeen,P ve Kauchak, D.(2001).*EducationalPsychology*. MerrillPrenticeHall. Ohio,

Eren, E., (2008), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 11. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Erden, Münire. Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alkım Yayınları, 2001

- Erden, M. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2008). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa.
- Ergin, C., (1995), “Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2): 37-50.
- Ergin, C., (1993), “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını, 22-25 Eylül, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eripek, S., (1980), Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrenci Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkul, A., Dalgıç, G., (2014), Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 4, Sayı, 2: Ekim, 4.
- Erol, Z. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Friedman, I. A., Farber, B., A., (1992), Professional self-concept as a predictor of teacherburnout, *Journal of Educational Research*, 84(1): 28-35.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., Öztürk, A., (2006), Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:15: 235-244.
- Dolgun, U., (2003), Girişimcilik, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dorman, J., (2003), Testing a model for teacherburnout, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3: 35-47.
- Dworkin, A., (2001), Perspectives on teacherburnout and school reform, *International Education Journal* 4 (2): 69-78.



- Gibson, F., McGrath, A., Reid, N., (1989), Occupational stress in Social Work. *British Journal of Social Work*, 19: 1-16.
- Girgin, G., (1995), İlkokul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Gögercin, 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.
- Gökdoğan, G., (2007), Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi (Kayseri ili Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamann, D.L., Gordon, D., G., (2000), Burnout: An Occupational Hazard, *Music Educators Journal*, 87(3): 34-39.
- Hanedar, A., N., Öcalan, M., (2018), İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tutumları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi* 3(2): 46-60.
- İNCE, N. B., & ŞAHİN, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2).
- Işıkhan, V., (2004), Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yöntemleri. Sandal Yayınları, Ankara.
- Izgar, H., (2003), "Çalışanlarda Stres ve Tükenmişlik", *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Konya: Eğitim Kitabevi, 159-172.
- İnci, U., Sabahat, B., (2017), Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikleri (Antalya İli Örneği), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Haziran, Cilt:6 Özel Sayı:1 Makale No: 38.

Jackson, S., E., Schwab, R., L., Schuler, R., S., (1986). "Toward an understanding of the burnout phenomenon", *Journal of Applied Psychology*, November, 71(4): 630-640.

Kahraman, C. (2006). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Edirne İli Merkez, Uzunköprü ve Havsa İlçeleri Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kalaycı, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kandemir, F.(2016). Gaziantep İli Araban İlçesindeki İlköğretim Okulları Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kapucuoğlu, T., A., (2008), Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları. Keleş, Z.

(2010), İlköğretim okulları I. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1): 52–54.

Konur, B., & Konur, K. B. (2014). Sınıf Ortamında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Stratejileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8): 219-232.

- Leiter, M., P., (2003), *Areas of Worklife Survey Manual (Third Edition)*, Centre for Organizational Research and Development, Wolfville, NS, Canada.
- Levinson, H., (1996), "Burnout", *Harvard Business Review*, (82): 153-163.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). *The Measurement of Experienced Burnout*, *Journal of Occupational Behaviour*, 2: 99-113.
- Maslach, C., Leiter, M., P., (1997), *The Truth About Burnout*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Maslach, C., Philip G., Z., (1982), *Burnout – The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 3.
- Maslach, C., Schaufeli, W., B., Leiter, M., P., (2001), "Job Burnout", *Annual Review of Psychology*, Volume: 52: 397-422.
- Matthews, D., B., (1980), *The prevention of teachers burnout through stress management*. ERIC, ED 213, 693.
- Memişoğlu, S.P. (2005). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları. *Çağdaş Eğitim*. Eylül 323 : 32-39.
- Mursal, E. (2005). İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Okutan, M. (2015). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*. 5.Baskı, Ankara: Pegem Akademi :1-7.
- Özbebit, G., (2007), İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları, *Yayımlanmış yüksek lisans tezi*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özcan, M. (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1): 73-90.

- Özdemir, T., (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Doktora Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, A., Tolga, Y., Şenol, V., Günay, O. (2008). “Kayseri İlinde Görev Yapan Sağlık İdarecilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Erciyes Tıp Dergisi*, 30 (2):92-99.
- Öztürk, B. (2007). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip, (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (149-191). Ankara: Pegem A.
- Özer, G., (2009), Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., Küllük, M., (2011), İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1): 617-635.
- Özyürek, M. (2013). Olumlu Sınıf Yönetimi.4.Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık, s:16.
- Pala, A.(2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi için disiplin modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2): 1-9 .
- Pines, A., M., (1993), “Burnout”, *Handbook of Stres: TheoreticalandClinicalAspects*, (Editörler.: L. Goldberger& S. Breznitz), New York: TheFree Pres, 386-402).
- Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, H., Emirikçi, S. Kayış, L., (2009), BurnoutSyndrome in High School Teachers' in Bilecik, Bozüyük. *TAF Preventi ve MedicineBulletin*, 8 (3): 217-222.
- Renzi,C.,Tabolli, S., Lanni, A., Pietro, D.C., Puddu, P. (2005), *BurnoutandJobSatisfactionComparing Healthcare Staff of a DermatologicalHospitaland a General Hospital*, *JEADV* 19: 153–157.

- Rosen, L.A.; Taylor, S.A.; O'Leary, S.G. ve Sonderson, W. (1990); A survey of classroom management practices, *Journal of School Psychology*, 3, (28), 257-269.
- Rottier, J., Kelly W., Tomha K.W., (2001), *Teacher Burnout – Small and Rural School Style*, *Education*, Vol.104, No.1.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M., (2008), *Örgütsel Psikoloji*, 4. Baskı, Bursa.
- Sakallıoğlu, 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.
- Sarıtaş, M., (2006), Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 167-186.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sipahioğlu, E., (2008), *İlköğretim I. kademedeki sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seğmenli, S., (2001), *Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Ankara.
- Silah, M., (2005), *Endüstride Çalışma Psikolojisi*, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Spector, P., E., (2008), *Industrial and Organizational Psychology*, 5th ed., John Wiley & Sons.
- Sürgevil, O., (2006), *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Ankara: Nobel Yayınları.

- Şahinoğlu, N., Arkar, H., (2011), Tükenmişlik Sendromu ile Kişilik Arasındaki İlişki: Maslach Tükenmişlik Envanteri ile Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Karşılaştırılması, Yeni Symposium, 49(3): 159-164.
- Şenay, K., (2011), İlköğretim okulları I. kademedeki görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şencan, Hüsnü, (2015). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik, Birinci Baskı, Ankara.
- Tanhan, F., & Şentürk, E. (2016). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(35).
- Teltik, H. (2009). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi". *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tertemiz, N. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. L. Küçükahmet, (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (67-92). Ankara: Nobel.
- Toprakçı, E. (2004). Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara: Ütopya.
- Torun, A., (1997), "Stres ve Tükenmişlik", Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, (Editör: Suna Tevrüz), 2. Baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları: 43-53.
- Tuna, M., (2010), Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunaboşlu, M.(2015), İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul .Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümekaya, S., (1999), Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Kullandıkları Başa Çıkma Yolları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:2.

- Türnüklü, A. ve Yıldız V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. Çağdaş Eğitim. Şubat 284. ss: 22-27.
- Türk, A. (2004). Öğretmenlerde tükenmişlik, Eğitimcilerin Dünyası.
- Unger, D., E., (1980), Superintendent Burnout: Myth or Reality, Ph. D. Dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Ünal, S ve Ada, S (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul
- Vahey, D., C., Aiken, L., Sloane, D., M., Clarke, S., P., Vargas, D., (2004), Nurse Burnout and Patient Satisfaction, Medical Care, 42(2):II57-II66.
- Yavuzer, H. (2000). Okul Çağı Çocuğu. İstanbul: Remzi
- Yalçınkaya, M.,&Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. Ege Eğitim Dergisi, 1(2):1-10.
- Yeğın, H., İ., (2014), Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 18 Sayı: 58: 322-323.
- Yıldırım, U., (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, B. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Yıldız, E., (2012), Mesleki Tükenmişlik ve Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 33 Yıl:2012/2: 37-61.
- Yılmaz, T., (2013). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ordu İli Uygulaması). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILMAZ, S. E., YAZICI, N., & YAZICI, H. ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24): 135-157.

Yüksel, G. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet, (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (105-127). Ankara: Nobel.

Yüksel, A. (2005). İlköğretim I. Kademe 1., 2. ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Weston, R. (1997). DelingwithDisciplineProblems. *HealthEducation*, s:9-10.

Wright, T., A., Douglas, G., B., (1997), “TheContribution of BurnouttoWorkPerformance”, *Journal of OrganizationalBehavior*, 18:491-499.

Wright, J., G., Khetani, N., Stephens, D., (2011), Burnoutamongfacultyphysicians in an academichealthsciencecentre, *Paediatr Child Health*, 16:409-413.



## EK 1 : ANKET FORMLARI

### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Cinsiyetiniz nedir? Kadın Erkek
- 2.Medeni haliniz nedir? Evli  Bekar
- 3.Meslekteki hizmet süreniz kaç yıldır?.....
- 4.Mezun olduğunuz fakülte hangisidir?  Eğitim Fen-Edebiyat  Diğer
- 5.Görev yapmakta olduğunuz okul hangisidir? Devlet Özel
- 6.Branşınız nedir?.....
- 7.Çalışma Şekliniz ?  Kadrolu Sözleşmeli  Aday  Diğer
- 8.Yaş ?  22-26  27-30  31-40  40+
- 9.Okul Türü? İlkokul Ortaokul Lise

## BÖLÜM II

SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA KARŞI ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ					
	HIÇ KATILMIYORUM	AZ KATILYORUM	KISMEN KATILYORUM	ÇOĞUNLUKLA KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili olarak karşılarında bulunan katılma düzeylerinden size en uygun olanın altına X işareti koyunuz. Lütfen maddelerin tamamını cevaplayınız.					
1. Öğrencinin ders esnasında ders dışındaki işlerle ilgilenmesi beni öfkelenendirir. (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile ilgilenme vb.)					
2. Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.					
3. Öğrenci ders esnasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.					
4. Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.					

## BÖLÜM III

TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ					
	HIÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
Aşağıdaki ölçekte işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Bunun için ifadelerin yanında 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizden istenen her bir ifadeye ilişkin yaşadığınız düzeyi ilgili cevap basamağının altındaki kutuya X işaretlemenizdir.					
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum					
3. Sabah kalkıp yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünürüm.					
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini kolayca anlarım.					
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum					



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10405958

06/07/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 22.06.2017 tarihli dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.07.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fatih KÖROĞLU'nun "**Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Tutumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Arnavutköy ilçesinde bulunan tüm özel/resmi lise, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum ölçeği ve tükenmişlik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
06/07/2017

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8f70-9c17-3f5f-a8fb-ce4f kodu ile kontrol edilebilir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Formu Hk.

10 Temmuz Çar  
11:46

**NURİ BARIŞ İNCE** <n.barisince@gmail.com>

Alı cı : fatihkoroglu1@gmail.com

Sayın Köroğlu, çalışmalarınızda uyarlamasını yapmış olduğumuz envanteri ilgili makaleyi referans göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Nuri Barış İNCE  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
Sınıf Eğitimi ABD  
06800 Beytepe/Çankaya  
Ankara/TÜRKİYE

Telefon: 0312 297 8626 / 156

\*\*\*\*\*

Hacettepe University

Faculty of Education

Primary Education

06800 Beytepe/Çankaya  
Ankara/TÜRKİYE

Phone: +90 312 297 8626 /156

## ÖZGEÇMİŞ

FATİH KÖROĞLU

İstanbul Arnavutköy Osman Gazi Ortaokulu

E-mail: fatihkoroglu1@gmail.com

### Eğitim Bilgileri

Lisans Eğitimi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, 2008, Trabzon

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, 2018, İstanbul

### Mesleki Deneyim

2012-2014 Osman Gazi Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

2014-2019 Osman Gazi Ortaokulu Müdür Yardımcısı