

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH
TARZLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

**OĞUZHAN KARAGÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

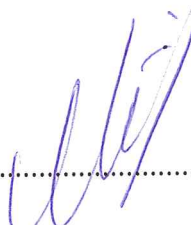
071109120

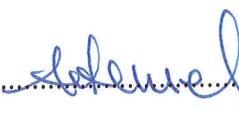
**TEZ DANIŞMANI
Dr. MUSTAFA FARSAKOĞLU**

**MAYIS, 2009
İSTANBUL**

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

25.05.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Oğuzhan KARAGÖZ'e ait "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Mizah Tarzları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Başlıklı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Münevver ÇETİN
(Başkan)


Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)


Dr. Mustafa FARSAKOĞLU
(Üye)

ÖNSÖZ

Gündelik hayatın hengâmesi altındaki insan, gün geçtikçe tükenmiş bir ruh haline bürünmektedir. Mizah artık insanlar arası münasebetlerde hararetle aranır hale gelmiştir. Günün yorgunluğunu atabilmek, uzun, sıkıcı ve ciddi konuşmaları sevimli ve dinlenilir hale getirebilmek, dersleri her zamanki monotonluğundan kurtarabilmek, çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlayabilmek ve aynı zamanda çocukların zekâlarını geliştirebilmek, büyük oranda mizahı; etkili, seviyeli, yerinde ve zamanında, müstehcenlik ve istihzaya kaçmadan kullanmakla mümkündür.

Öğretmenlik görevim boyunca, çeşitli ruh halleri içerisinde oldum. Öğretmenliğimin ilk yıllarını; umutsuz, bitkin, karamsar bir halde geçirdim. Öğretmenlik mesleğiyle tam olarak bütünleşemediğim ilk yıllarımı; yüzü asık, sinirli, kırıcı, kendimle ve çevremle küs bir halde heba ettim. Bu aslında tam bir tükenmişlik haliydi. Yüksek lisansa başlamam; bu tükenmişlik içerisindeki öğretmenlik yıllarımın, son bulmasının başlangıcıydı. Ümitsizliği bıraktığım, mizah dolu yılların başlangıcında, tez olarak bir konu seçmem gerekti. Mizah; hiç şüphesiz, öğretmenliğimi sürdürdüğüm bu yeni dönemde, sıkça kullandığım, başarılı olduğum, iç huzuru yakaladığım bir hayatın kapılarını açan bir anahtardı. Bu sebeple; mizah tükenmişlik ilişkisini araştırmak, benim için artık kaçınılmaz bir gerçeklik oldu. Değerli hocam, Ali Temel'in belirttiği gibi bu konu beni tam olarak çarptı diyebilirim.

Araştırmanın her aşamasında katkılarını ve ilgisini esirgemeyen değerli hocam Dr. Mustafa FARSAKOĞLU'na teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

Bu çalışma süresince yardımlarını ve desteklerini gördüğüm Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL' e, Çağrıbey İ.O. Md. Baş Yrd. Gökhan ATAR' a teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış, betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 194 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem alınmamış, araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veriler, iki bölümden oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Anketin ilk bölümü; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri”nden, ikinci bölümü ise; “Mizah Tarzları Ölçeği”nden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

Öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasında düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğretmenlerin katılımcı mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuş; ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasında düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğretmenlerin kendini geliştirici mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuş; ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları ve kişisel başarısızlık puanları arasında düşük ve orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça orta düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin

saldırgan mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuş; ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasında düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa duygusal tükenme düzeyleri azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları ve kişisel başarısızlık puanları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuş; ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Ayrıca, konu ile ilgilenen araştırmacılara fikir vermesi için sonuç bölümünde çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizah Tarzları, Tükenmişlik Düzeyleri.

ABSTRACT

This research is a descriptive study which aims to investigate the relation between Turkish teachers' humour style and their burnout.

The population of the study consists of 194 Turkish teachers working at primary schools in Kadıköy. No sample was taken and study was carried out through the population. In the study, the data was obtained by the questionnaire that has two parts. The first part of questionnaire consists of Personal Information Form and Maslach Burnout Inventory, the second part consists of Humour Style Scale. The data collected was analyzed by using SPSS for Windows 16

As to the obtained findings of the research;

There is a significant relation between teachers' scores of affiliative humour and personal failure scores at a low level. When the level of affiliation increases, the level of personal failure decreases at a low level. Also, a relation between teachers' scores of affiliative humour and emotional burnout and desensitization was found but this relation was not statistically significant.

There is a significant relation between teachers' scores of self enhancing humour and personal failure scores at a low level. It was found that When the level of self enhancing increases, the level of personal failure decreases at a low level. Also, a relation between teachers' scores of self enhancing humour and emotional burnout and desensitization was found at a low level but this relation was not statistically significant.

There is a significant relation between teachers' scores of aggressive humour and desensitization and personal failure scores at a low and average level. When the level of aggressive humour increases, the level of desensitization decreases at a low level. Additionally; When the level of aggressive humour increases, the level of personal failure increases at an average level. Also, a relation between teachers' scores of aggressive humour and emotional burnout was found at a low level but this relation was not statistically significant.

There is a significant relation between teachers' scores of self defeating humour and personal failure scores at a low level. When the level of self defeating humour increases, the level of emotional burnout decreases at a low level. Also, a relation between teachers' scores of self defeating humour and desensitization and personal failure was found at a low level but this relation was not statistically significant.

The obtained findings was interpreted and discussed. Also, some suggestions were presented to give ideas to the other reserchers.

KEY WORDS: Humour Style, Burnout Level

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Önsöz.....	I
Özet	II
Abstract.....	IV
İçindekiler	VI
Tablolar Listesi	XI
I.BÖLÜM : GİRİŞ	1
1.1. Mizah.....	2
1.1.1. Genel Mizah Kuramları.....	3
1.1.1.1. Üstünlük Kuramları	3
1.1.1.2. Rahatlama Kuramları.....	4
1.1.1.3. Uyuşmazlık Kuramı	5
1.1.2. Mizah Tarzları.....	6
1.1.2.1. Kendini Geliştirici Mizah.....	7
1.1.2.2. Katılımcı Mizah.....	8
1.1.2.3. Saldırgan Mizah.....	8
1.1.2.4. Kendini Yıkıcı Mizah.....	9
1.1.3. Mizahın Olumlu Yanları.....	9
1.1.3. İlgili Araştırmalar.....	9
1.1.4. Mizahın Olumsuz Yanları.....	10
1.1.5. Eğitim ve Mizah.....	11
1.1.6. Türkçe Dersi ve Mizah	14
1.2. Tükenmişlik.....	15
1.2.2. Maslach' ın Tükenmişlik Modeli.....	17
1.2.2.1. Duygusal Tükenme:.....	17
1.2.2.2. Duyarsızlaşma:.....	18
1.2.2.3. Kişisel Başarısızlık:.....	18
1.2.3. Tükenmişliğin Belirtileri.....	18
1.2.3.1. Tükenmişlikte Davranışsal Belirtiler.....	19

1.2.3.2. Tükenmişlikle Fiziksel Belirtiler.....	20
1.2.3. Mesleki Tükenmişlik Kaynakları.....	21
1.2.3.1. Örgüt İçinde Çatışma:	21
1.2.3.2. Yeterlik ve Mücadelede Etkinlik:.....	21
1.2.3.3. Özerklik ve Kararlara Katılım:	22
1.2.3.4. İnsanlarla İlişkilerden Kaynaklanan Tükenmişlik:.....	23
1.2.3.5. Yöneticilerle İlişkiler:	24
1.2.3.6. Aşırı İş Yükü:	24
1.2.4. Tükenmişliğin Evreleri.....	25
1.2.5. Tükenmişliğin Sonuçları.....	26
1.2.6. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	28
1.2.7. Tükenmişlikle Başa Çıkmada Alınabilecek Örgütsel Önlemler.....	28
1.2.8. Tükenmişlikle Başa Çıkmada Alınabilecek Bireysel Önlemler.....	29
1.2.9. Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	30
1.2.9.1. Öğretmenlerin Çalışma Şartları.....	31
1.2.9.2. Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenleri.....	32
1.2.9.3. Öğretmen Tükenmişliğini Önleme.....	33
1.3. Problem.....	33
1.4. Amaç.....	33
1.5. Araştırmanın Önemi.....	35
1.6. Sayıltılar.....	36
1.7. Sınırlamalar.....	36
1.8. Tanımlar.....	36
1.8.1. Mizah Tarzları:	36
1.8.2. Tükenmişlik:	37
1.8.2.1. Duygusal Tükenme:	37
1.8.2.2. Duyarsızlaşma:.....	37
1.8.2.3. Kişisel Başarısızlık:	37
1.9. İlgili Araştırmalar.....	37
1.9.1. Mizah ile İlgili Araştırmalar.....	37

1.9.1.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	37
1.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
1.9.2. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar.....	40
1.9.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	40
1.9.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	42
1.9.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	44
II. BÖLÜM: YÖNTEM.....	45
2.1. Araştırma Modeli.....	45
2.2. Evren ve Örneklem.....	45
2.3. Verilerin Toplanması.....	45
2.4. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	45
2.5. Anketin Uygulanması.....	47
2.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	47
III.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	48
3.1. Örnekleme İlişkin Betimsel Veriler.....	48
3.2. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
3.2.1. Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
3.2.2. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
3.2.3. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
3.2.4. Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
3.2.5. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	52
3.2.6. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	53

3.2.7. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	54
3.2.8. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	55
3.2.9. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
3.2.10. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
3.2.11. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
3.2.12. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
3.2.13. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	60
3.2.14. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	61
3.2.15. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	62
3.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	63
3.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	64
3.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	64
3.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	65
3.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	66
3.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	66
3.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	67
3.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	68
3.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	69
3.12. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	69
3.13. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	70
3.14. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu.....	71

IV. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	72
4.1. Sonuçlar	72
4.2. Öneriler.....	76
4.2.1. Öğretmenlere Öneriler.....	76
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	77
KAYNAKÇA	78
EK	84

TABLULAR LİSTESİ

Tablo: 1 Örneklemin demografik dağılımı.....	48
Tablo: 2 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
Tablo: 3 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
Tablo: 4 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	51
Tablo: 5 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	52
Tablo: 6 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	53
Tablo: 7 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	54
Tablo: 8 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	55
Tablo: 9 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
Tablo: 10 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
Tablo: 11 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
Tablo: 12 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
Tablo: 13 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	60
Tablo: 14 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin İsteme Değişkenine Göre İncelenmesi.....	61
Tablo: 15 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin İsteme Değişkenine Göre İncelenmesi.....	62
Tablo: 16 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin İsteme Değişkenine Göre İncelenmesi.....	63
Tablo: 17 Öğretmenlerin Katılımcı Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme	

Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	63
Tablo: 18 Öğretmenlerin Katılımcı Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	64
Tablo: 19 Öğretmenlerin Katılımcı Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	65
Tablo: 20 Öğretmenlerin Kendini Geliştirici Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	65
Tablo: 21 Öğretmenlerin Kendini Geliştirici Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	66
Tablo: 22 Öğretmenlerin Kendini Geliştirici Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	67
Tablo: 23 Öğretmenlerin Saldırgan Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	67
Tablo: 24 Öğretmenlerin Saldırgan Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	68
Tablo: 25 Öğretmenlerin Saldırgan Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	69
Tablo: 26 Öğretmenlerin Kendini Yıkıcı Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	70
Tablo: 27 Öğretmenlerin Kendini Yıkıcı Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	70
Tablo: 28 Öğretmenlerin Kendini Yıkıcı Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	71

I.BÖLÜM:

GİRİŞ

Mizah, bazen kara mizah olarak karşımıza çıkmış, bazen edebiyatımızın gülen yüzü olmuş, bazen de hayatımızda hiciv aracılığıyla kendisine yer edinmeye çalışmıştır. Mizahın yaşamımızdaki yeri çok eskilere dayansa da eğitimde bugün için yeterince yararlanılmadığı görülmektedir.

Yapılan ön araştırmalarda özellikle mizah-eğitim ilişkisi yurt dışı kaynaklarda yoğun bir biçimde göze çarparken ülkemizde bu tip çalışmalara çok yer verilmemesi, araştırmamızın yönünü bu noktaya çekmemize neden olmuştur.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda mizah çeşitli faktörlerle birlikte araştırılmaya ve eğitimde kullanılması gerektiği düşünülerek üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda baktığımızda mizah ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ancak yapılan bu araştırmalarda, mizah tükenmişlik ilişkisi üzerinde durulmadığı dikkatimizi çekmiştir.

İnsanların işlerinde yasadıkları ilişkilerin zorlaşması ve buna bağlı olarak bir şeylerin ters gittiği yolundaki inancın artmasıyla gelişen süreç, bizi modern çağın önemli bir fenomeniyle karşı karşıya bırakmaktadır. Tükenmişlik olarak nitelendirilen bu fenomen, 1970'li yıllarda Amerika'da özellikle insanlara hizmet verilen alanlarda çalışanlarda görülmeye başlanmıştır.

İlk kez Freudenberg tarafından 1974 yılında ortaya atılan tükenmişlik kavramı, insanların aşırı çalışmaları sonucu işlerinin gereklerini yerine getiremez duruma gelmeleri anlamı taşıyan duygusal tükenme durumu olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Maslach ve Jackson, (1981) konuyu yeniden ele almış, tükenmişliğin en çok kabul gören modelini geliştirmiş ve tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşmada artış ve kişisel başarı duygusunda azalma olarak tanımlamıştır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2000).

Tükenmenin nedenleri, insanın beklentileriyle ilişkilendirilmektedir. Genellikle gerçek dışı beklentilerin ve gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda gelişen bir durumdur (Tümkiye, 1996: 11).

Mesleki tükenmişlik, bireyin stres yapıcı örgütsel koşullar altında sürekli tükenme hissine sahip olması halini belirtir. Bu sendrom yaşamın değişik evrelerinde ortaya çıkabilir. Sürekli olumsuz hissetme durumlarını ifade eden tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği olmak üzere üç boyutta incelenir. Duygusal tükenme, çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmelerini, diğer bir deyişle kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesidir. Kişisel başarı eksikliği, sorunun başarı ile üstesinden gelememe ve kendini yetersiz görme olarak tanımlanır.

1.1. Mizah

Mizah, yüzyıllar öncesinden bugüne kadar başta felsefe olmak üzere pek çok alanın inceleme konusu olmuştur. Psikologlar, filozoflar, edebiyatçılar, din adamları mizahın ne olduğuna ilişkin birçok açıklama yapmışlardır; ancak bu açıklamaların bir birinden farklılıklarının olduğu görülmektedir.

Türkçeye Arapçadan "gülmece" olarak geçen "mizah" kelimesinin karakter anlamına gelen mizaç ile benzerliği antikçağdan bu yana yüzyıllar boyunca süregelmiştir (Özünü, 1999).

(Türkmen, 1996), mizahı "eğlence olsun diye paradokslarla oynanan veya şakacı bir üslupla kırmadan takınılan bir tür alay etme biçimi olduğudur" diye tanımlamaktadır. Vatandaşların eğitilmesinde kullanılabileceğine inanan Platon'a göre mizah, şaka kılıfı altında gerçeği söylemedir (Akt: Sanders, 1995).

Mizahı tanımlama girişimleri incelendiğinde farklılıklar görülmektedir. Mizah, kimi zaman alayın bir türü, kimi zaman gerçeğin daha farklı bir biçimde ifade edilişi veya rahatlamanın verdiği eğlencenin bir dışavurumu olarak

düşünülmüştür. Mizahın toplumlara, kültürlere veya zamanlara göre farklılaşmasının nedeni soyut bir kavram olması olabilir.

(Ruch, 1998), mizahın hazırcevaplık, nüktedanlık ve gülmece kavramlarını beraberinde getiren evrimleşmiş bir kavramı işaret ettiğini düşünmektedir. On yedinci yüzyılın sonuna kadar insanların garip karakterlere, hareketlere rahatça gülebilmeleri sosyal olarak kabul görmemiştir, bunun yerine insanların birbirlerine nazik bir biçimde gülümsemeleri hem bilgeliğin işareti hem de erdemli bir insan olmanın getirisi olarak görülmüştür. Böylece, mizah farklı, tuhaf olana gülünmesi gerektiği gibi bir kalıp yargıdan kurtularak olumsuz niteliği değişerek olumlu ve üstün bir özellik, bir erdem haline gelmiştir (Akt: Aslan, 2006).

1.1.1. Genel Mizah Kuramları

Son yıllara kadar gülme ve mizah üzerine ortaya konan kuramlar, üç temel görüş üzerine oturtulmuş ve bu görüşler çerçevesinde geliştirilmiştir.

1.1.1.1. Üstünlük Kuramları

Üstünlük kuramı hala en yaygın ve büyük bir olasılıkla en eski gülme kuramıdır. Üstünlük kuramının temeli, gülmenin bir kişinin diğer insanlar üzerindeki üstünlük duygularının bir ifadesi olduğudur. Kendimizi başka insanlar ile karşılaştığımızda ya da geçmişimizle kıyasladığımızda daha az aptal, daha az şanssız, daha az çirkin ve daha az güçsüz görmek bizi mutlu eder. Bu ilkeye göre mizah deneyiminin temelini, diğer insanların aptalca hareketleri ile dalga geçmek, alay etmek ve gülmek oluşturur (Keith-Spiegel, 1972; Akt: Yerlikaya, 2007).

Üstünlük kuramı çok geriye Platon'a kadar götürülebilir. Platon için kişinin kendisini bilmemesi bir kişiyi gülünç kılan şeydir. Gülünç kişi, kendisini olduğundan daha varlıklı, daha hoş, daha erdemli ya da daha akıllı sanan kişidir. Bunun dışında, gülmede dikkatimiz kusur üzerinde odaklanmaktadır. Platon gülmeyi beslememeliyiz der, o ki güldüğümüz kusurlardan bazıları bize de bulaşabilir. Aristoteles, gülmenin alayın bir türü olduğu konusunda Platon ile aynı görüşü paylaşıyordu. Gülerken

aşğılık olan Őeye ilgi gösterdiğimiz için, Aristoteles, aşırı gülmenin iyi bir yaşamla uyuşmayacağını savunur. Ayrıca Şakacı tutumunun insanı önemli Őeylere karşı gayri ciddi yapacağı için kişinin karakterine zararlı olabileceğini de söyler (Akt: Morreall, 1997).

Üstünlük kuramı, Platon ve Aristoteles tarafından ortaya konmuş, Platon ve Aristoteles'in fikirleri daha sonraki düşünürler üzerinde etkili olmuştur. Hobbes'a göre bir kavga kazandığımızda gülme işin içine girer. Daha önce bize ait olan zayıflıklarımızla karşılaştığımızda, birdenbire içimizi bir yücelik duygusu kaplar. İşte gülme bir kendi kendini kutlamadır, kendimizi bir başkasından ya da daha önceki durumumuzdan daha iyi görme duygusu üzerinde yükselmektedir. Platon ve Aristoteles gibi Hobbes da gülmenin kişinin karakterine zararlı olabileceğini düşünmekteydi. O, bir kişinin kendisini başkalarıyla karşılaştırmaktan ötürü değil de "kendisindeki bazı yetenekleri aniden kavramış olmasından" ötürü güldüğünü kabul eder (Akt: Morreall, 1997).

Gülmenin Gizi'nde, Anthony Ludovici, Hobbes'un "ani zafer duygusu" kuramının evrimsel bir sunumunu dile getirir. Gülme, temelinde bir düşmana fiziksel bir meydan okuma ya da bir gözdağıdır. Köpeklerin saldırgan davranışlarında olduğu gibi, gülerken dişlerin görünmesi, bir kişinin fiziksel cesaretini kanıtlama yoludur. Ludovici, herhangi bir duruma, düşmana ondan daha güçlü ve daha iyi uyum sağladığımızı anlatma, gülme yoluyla (Akt: Morreall, 1997).

1.1.1.2. Rahatlama Kuramları

Rahatlama kuramının farklı yorumları vardır. Rahatlama kuramına ilk olarak, Shaftesbury'nin (1711) bir makalesinde rastlanmıştır. Shaftesbury "açık yürekli insanların doğal ve rahat ruh halleri kısıtlandığında ya da denetim altına alındığında, içinde buldukları sıkıntılı durumdan kurtulmak için başka hareket yolları arayacaktır. İster taşlamayla, öykünmeyle, ister soytarılıkla olsun, bu insanlar az ya da çok kendilerini gösterdikleri için bu durumdan hoşnut olup, üzerlerindeki baskılardan öç almış olacaklardır" (Akt: Morreall, 1997: 32). Hobbes'un gülme hakkındaki düşünceleriyle de yakınlık içeren bu açıklama, daha çok baskıdan kurtulmanın vermiş olduğu rahatlama ya yoğunlaşmaktadır.

Rahatlama kuramını ilk açıklayan Descartes (1649) olmuştur. Descartes gülmeyi, "Bir kötülüğe karşı kayıtsız olduğumuzda veya ondan bize zarar gelmeyeceğini anladığımızda meydana gelen sevinç" olarak belirtmektedir. Aniden gelişen bir şeyden kaynaklanan şaşkınlıkta gülme rol oynayabilir. Gülme acı verici ve tehlikeli bir şeyin ortadan kalkmasının ifadesidir. Birden bire eğlenceli bir ruh haline girmenin, bir huzursuzluktan kurtulmanın, sonucunda gülme oluşur. Gülmenin gerçekleşmesi; aniden, iyi ve zevk veren hislerin normal düşünce sistemini kesmesidir. Bu durumda gülme gerçekleşerek kontrol altında tutulan düşünceden ve onun sıkıntısından kurtulma söz konusudur (Akt: Türkmen, 1996: 50).

John Dewey, gülmeyi "sinirlerin aniden boşalması" olarak tanımlamıştır. Ona göre gülme, tüm nefes alma ve sesle ilgili organlarda ortaya çıkmaktadır (Akt: Morreall, 1997: 38-39).

Gregory (1924), gülmeye neden olan durumların sonunda rahatlamanın olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre, gülme nedeni; bir mücadeleden galip çıkmanın, düşmanın güçsüzlüğünün fark etmenin verdiği rahatlaktır. Acı veya korkudan, dil ve davranışlar üzerindeki sosyal sınırlamalardan kurtulma da insanı rahatlatır. Zevk ve acı faktörleri aynı anda harekete geçerler. Sonuçta gülme; sıkıntılı durumun aniden sonlanmasıdır (Akt: Türkmen, 1996).

Rahatlama kuramcıları, sıkıntıdan ve stresten kurtulma, rahatlama üzerinde yoğunlaşmışlardır. Rahatlama kuramı, uyumsuzluk ve üstünlük teorileri ile birleşen bir alana sahiptir. Örneğin; tehlikenin ortadan kalkması ile duyulan rahatlama veya önceki durumdan daha iyi bir durumda bulunmanın verdiği duygu, gülme nedenidir diyen rahatlama kuramı ve üstünlük kuramı aynı alanda birleşmektedir.

1.1.1.3. Uyuşmazlık Kuramı

Uyuşmazlık kuramı, her şeyden önce metinden uzaklaşma, bir bakıma konu dışına çıkma ve zihnimizin bilişsel yapısıyla ilgilidir. Bu kuram doğruluğunu kabul ettiğimiz herhangi bir durumun, sözün, davranışın beklenmedik biçimde dışına çıkılmasıyla ilgilidir. Uyuşmazlık kuramına göre, herhangi bir gülmece metninde

olayların akışında, dinleyici ya da okuyucuda, olayların nasıl biteceğine ilişkin bir beklenti vardır. Olaylar düşünülenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir çeşit şoka uğrarlar. İstenilenin tersi bulunduğu, o sonuç insanların gülmesine neden olur (Özünü,1999: 21).

Bergson (1996)'un komiğe yönelik verdiği örnekler, aynı zamanda uyuşmazlık kuramı için de örnek oluşturabilir. Bergson'un biçim, hareket, durum ve söz komikleri uyuşmazlığın ortaya çıkardığı komikler olarak düşünülebilir. Çalışmamızın özünü oluşturan mizah, düşünüldüğünde uyuşmazlık kuramını mizahın oluşumuna temel olarak koyabiliriz. Morreall (1997)'in belirtilen geleneksel kuramlara karşı çıktığı noktanın “gülme” merkezli olması, yer yer mizaha neden olan eylemleri açıklamada bir çelişki yaratabilecek olmasıdır.

1.1.2. Mizah Tarzları

Martin ve arkadaşları (2003) tarafından, mizah duygusunun uyumlu ve uyumsuz yönlerinin ele alındığı kuramsal çalışmaların incelenmesi sonucunda geliştirilen ve mizahın günlük kullanımındaki uyumlu ve uyumsuz tarzları açıklayan mizah duygusu modeli, bu araştırmada temel alınacaktır.

Bu modeldeki ilk farklılık kişinin mizahı hangi amaçla kullandığına dayanmaktadır. Mizahın birey tarafından kullanılma amaçlarından biri kendisine ikincisi ise başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmaktır. Mizahın birey tarafından kendisine katkıda bulunmak için kullanılması, mizahın bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak kullanılmasını içerir. Bu aynı zamanda mizahın gerilim azaltmanın bir yolu olarak kullanılması ya da kişinin tehdit, baskı ya da sıkıntılı durumlar karşısında kendini güçlü ve yeterli bulduğunu belirtebilmenin bir yolu olarak kullanılmasını içeren kara mizahla da ilişkilidir. Burada vurgu mizahın kişinin kendisini korumak amacıyla kullanılması olduğu için bu, mizahın içruhsal bir fonksiyonu olarak ele alınmaktadır (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007).

Mizahın, birey tarafından başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak amacıyla kullanılması ise kişiler arası mizahla ilişkilidir. Bu, mizahın başkalarının kendisini

iyi hissetmesini sağlamak amacıyla, kişiler arası iletişimi kolaylaştırıcı, çatışmaları azaltıcı ve kişiler arası bağları kuvvetlendirici ve de bireyin sosyal çekiciliğini artırıcı bir biçimde kullanılmasını içerir. Bu aynı zamanda mizahın, bir grubun üyelerinin moralini yükseltmek, grup bağlılığını ve kimliğini güçlendirmek, grup normlarını desteklemek ve eğlenceli bir atmosfer yaratmak amacıyla kullanılmasıyla da ilgilidir (Martin ve Arkadaşları, 2003 Akt: Yerlikaya, 2007).

Modeldeki ikinci farklılık ise sağlıklı ve sağlıksız mizah arasındaki farklılıktır. Mizah birey tarafından, hem kendisini hem de başkalarını kabul edici, hoşgörülü ve iyiliksever bir biçimde kullanılabilirdiği gibi, kişinin hem kendisine hem de diğerlerine zarar verici ve yaralayıcı bir biçimde de kullanılabilir.

Bu durumda mizahın günlük yaşamdaki kullanımına ilişkin dört farklı tarz ortaya çıkmaktadır. Birincisi kişinin mizahı kendisine katkıda bulunmak amacıyla hoşgörülü ve başkalarına zarar vermeyecek bir biçimde kullandığı tarz olan kendini geliştirici mizah tarzıdır. Diğer yandan kişi mizahı aynı amaçla diğerlerinin aleyhine ve onların zarar görmesi pahasına da kullanılabilir ki bu da saldırgan mizahtır. Mizahın birey tarafından başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak amacıyla kullanılması söz konusu olduğunda da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Kişi bu amaçla mizahı, kendisini ve başkalarını kabul edici ve hoşgörülü bir biçimde kullanabilecektir ki bu da katılımcı mizah tarzıdır. Ya da kişi başkalarıyla ilişkilerine katkıda bulunmak amacıyla mizahı kendi aleyhine ve kendisine zarar verici biçimde kullanabilir ve bu da kendini yıkıcı mizah tarzı olarak adlandırılmaktadır. Martin ve arkadaşları bu modele bağlı olarak ikisi uyumlu ikisi uyumsuz olmak üzere dört farklı mizah tarzı tanımlamışlardır. Aşağıda bu tarzlara ilişkin daha geniş açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.2.1. Kendini Geliştirici Mizah

Uyumlu kategori içerisinde yer alan kendini geliştirici mizah, mizahın intrapsişik(içruhsal) ya da kişisel yönlerini kapsar ve bireylerin, aynı zamanda başkalarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak, stresle başa çıkmada, sorunlar üzerindeki perspektiflerini değiştirmede ya da olumsuz duyguları azaltmada kullandıkları mizah türünü ifade eder. Bu, birey tarafından algılanan ve başkalarıyla paylaşılması

gerekmeyen ve Freud'un bir savunma mekanizması olarak yaklaştığı mizah kavramına en yakın mizah tarzıdır. Kavramsal olarak mizah yoluyla başa çıkma ile de ilişkilidir. Bu boyut, yaşam karşısında genel olarak mizahi bir bakış açısını, yaşamdaki uyuşmazlıklar karşısında sıklıkla eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında bile mizahi perspektifini korumayı içerir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993; Akt: Yerlikaya, 2007). Bu, Freud'un bireyin, potansiyel olarak olumsuz bir durum karşısında gerçekçi bakış açısını yitirmeden olumsuz duygulardan kaçınmasına yardımcı olan sağlıklı bir savunma mekanizması olduğu yönündeki tanımına en yakın boyuttur. Mizahi bir bakış açısı ile olumsuz duyguların yönetimi vurgusu dikkate alındığında bu tarzın; üzüntü ve kaygı gibi olumsuz duygularla negatif, deneyime açıklık, benlik saygısı ve psikolojik iyilik durumu ile pozitif yönde ilişkili olacağı beklenmektedir (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007).

1.1.2.2. Katılımcı Mizah

Uyumlu kategori içerisindeki diğer tarz ise, kişinin kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmeden başkaları üzerine odaklandığı katılımcı mizahtır. Katılımcı mizah, mizahın birey tarafından kendine ve de diğerlerine saygılı bir biçimde kişiler arası ilişki ve etkileşimleri geliştirici biçimde kullanılmasını ifade eder. Bu tarzı yoğun kullanan bireyler, güldürücü şeyler söyleme, başkalarını eğlendirmek için şakalar yapma, ilişkileri kolaylaştırma ve kişiler arası gerilimleri azaltma eğilimlidirler (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007). Bu temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireyi ve diğerlerini onaylayan ve olasılıkla kişiler arası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici tarz mizahtır. Katılımcı mizahın dışadönük, neşeli, benlik saygısı yüksek olmakla, ilişki doyumuyla ve çoğunlukla olumlu duygularla ilişkili olması beklenmektedir.

1.1.2.3. Saldırgan Mizah

Olumsuz tarzdaki ilk mizah türü, saldırgan mizah olarak adlandırılan, kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mizahı başkaları hakkında uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır. Aşağılamak, alay etmek, dalga geçmek, yermek ya da küçük düşürmek şeklinde kendisini gösterir. Genel olarak, mizahı, başkaları üzerindeki

potansiyel etkisini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kişiden soğutacak mizah ifadelerini içerir. Mizahın bu boyutunun saldırganlık, öfke ve düşmanlıkla pozitif yönde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutlukla negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007).

1.1.2.4. Kendini Yıkıcı Mizah

Kendini yıkıcı mizah uyumsuz kategori içerisinde bireyin, mizahı, kendi ihtiyaçlarını dikkate almaksızın kullandığı tarzıdır. Bu tarz mizah, bireyin başkalarını güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir yolla kötülemesi, yermesi gibi davranışları kapsar. Bunun yanında kişinin aslında üzgünken kendi gerçek duygularını inkâr edip mutluymuş gibi davranması da bu tarz mizaha girmektedir. Bu boyut kişinin kendisini aşırı derecede yerdiği mizah tarzını, onay kazanmanın ya da kendisini sevdirmenin bir yolu olarak kendi aleyhine komik şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, başkalarının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde diğerleri ile birlikte gülmesini içerir. Kubie (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007) mizahın bir savunma yadsıması olarak kullanılmasını, altta yatan olumsuz duyguları gizlemek amacıyla ya da sorunlarla yapıcı bir biçimde baş etmekten kaçınmayı içerdiğini belirtmiştir. Bu mizah boyutundaki bireyler oldukça esprili ya da eğlendirici görünseler de mizahı kullanışlarının altında bir kaçış, duygusal bir ihtiyaç ya da düşük benlik algısı bileşenleri bulunmaktadır. Bu tarz mizahın üzüntü, kaygı gibi olumsuz duygularla pozitif yönde ilişki doyumu, psikolojik iyilik durumu ve benlik saygısı ile ise negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

1.1.3. Mizahın Olumlu Yanları

Mizah duygusunun da, diğer duygular gibi insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Bugüne kadar pek çok kuramcı, mizahın çeşitli alanlarındaki olumlu katkılarını araştırmalarında göstermişlerdir.

Martin, Puhlik-Doris ve diğ. (2003), mizah kullanımındaki bireysel farklılıkları belirlemek için yaptıkları bir araştırmada Mizah Tarzları Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ölçekte ikisi uyumlu (katılımcı mizah ve kendini geliştiren mizah), ikisi de uyumsuz (saldırgan mizah ve kendini yeren mizah) olmak üzere dört alt ölçek vardır. (Martin ve diğ., 2003; Akt: Yerlikaya, 2003).

Martin, Puhlik-Doris ve arkadaşları (2003), mizahın çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmasını ve mizahın olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, katılımcı mizah ve kendini geliştiren mizah tarzları mizahın olumlu türleri arasındadır. Katılımcı mizah bireyin kendi gereksinimlerini göz ardı etmeksizin diğer kişiler üzerinde odaklandığı bir mizah tarzıdır. Bu mizah tarzında, birey hem kendine hem de diğer kişilere saygılı bir biçimde kişilerarası ilişkiler ve etkileşimler geliştirir. Bu mizah tarzına sahip olan kişiler, diğerlerini güldürebilmek için gülünç şeyler söylerler, başakları için şakalar yaparlar, ilişkileri kolaylaştırmaya çalışırlar ve kişilerarası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler (Martin ve diğ., 2003; Akt: Yerlikaya, 2003).

Mizahın uyumlu ve olumlu bir diğer tarzı da kendini geliştirici mizahtır. Bu mizah tarzı, mizahın kişisel yönünü kapsamaktadır. Bu mizah tarzına sahip olan bireyler, aynı zamanda diğer kişilerin gereksinimlerini de dikkate alarak, stresle başa çıkma da, problemlere yönelik bakış açılarını değiştirebilirler veya olumsuz duygulanı azaltabilirler. Kavramsal olarak, mizah yoluyla başa çıkma ile ilişkilidir. Bu boyut, yaşam karşısındaki genel mizahi bakışı, günlük yaşam içerisindeki uyuşmazlıklar, çelişkiler karşısında eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında olduğunda dahi mizahi bakışı korumayı içermektedir (Kuijper, Martin ve Olinger, 1993; Akt: Yerlikaya, 2003).

1.1.4. Mizahın Olumsuz Yanları

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Grey ve Weir (2003), saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olmak üzere Mizah Tarzları Ölçeği (HSQ) ile ölçülen iki olumsuz mizah duygusu tipinin Beş Faktörlü Kişilik Kuramı'ndaki bazı kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Saldırgan mizah, kabullenebilirlik ve insafılık ile önemli

düzeyde negatif korelasyona sahiptir. Bu ilişki, saldırgan mizahı kullananların daha az güvenilir olduğu gibi daha çok kaba davranma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Martin ve diğerleri (2003) aynı zamanda, kendini yıkıcı mizahın kullanımı ile insafılık arasında anlamlı bir negatif korelasyon ve nörotizm ile kendini yıkıcı mizah arasında anlamlı bir pozitif korelasyon bulmuşlardır. Bu da, kendini yıkıcı mizahı kullanan kişilerin amaçsız ve az istekli olma eğiliminde olabileceklerini ve daha yüksek düzeylerde kaygı ve duygusal güvensizlik sergileyebileceklerini göstermektedir.

Martin, Puhlik-Doris ve arkadaşlarına göre (2003), mizahın uyumsuz ve olumsuz olarak nitelendirilebilecek tarzları, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizahtır. Saldırgan mizah tarzı, bireylerin kendi üstünlük ve haz duygulan ile ilgili olarak kendi gereksinimlerini karşılamak amacıyla diğer kişiler hakkında mizahi toplumsal olarak uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır. Bu mizah tarzı, diğer kişilerle alay etmeyi, dalga geçmeyi, yerici veya küçük düşürücü mizahi içermektedir (Martin ve dig., 2003; Akt:Yerlikaya, 2003). Diğer bir olumsuz olarak nitelendirilen mizah tarzı kendini yıkıcı mizahtır. Bu mizah tarzında, bireyler diğer kişileri güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir biçimde kötülemesi, aşağılaması, yermesi gibi davranışları içermektedir. Bu boyut, bireyin, kendisini aşırı derecede yediği mizah tarzını, onay kazanmanın veya kendini sevdirmenin bir yöntemi olarak kendi aleyhinde gülünç şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, diğerlerinin mizahının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde veya kendisi ile alay edildiğinde başkalarıyla birlikte gülmesini kapsamaktadır (Yerlikaya, 2003).

1.1.5. Eğitim ve Mizah

Eğitim, öğretme ve öğrenmenin yaşandığı bütüncül bir olgudur. Bu olgunun sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi, farklı nedenlere dayalı olarak değişebilir. Eğitimin yapıldığı ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci tutumları, hazır bulunuşluk, alışkanlıklar vb. faktörler, eğitime doğrudan ya da dolaylı biçimde etki eder.

Etkili bir öğrenme-öğretme süreci, her şeyden önce belli bir sisteme dayanır. Öğretim sistemi içinde öğrenci, öğretmen, malzeme, program, içerik vb. öğeler yer almaktadır. Öğretim süreci, ana babaların tutum ve beklentilerinden, öğrenci ve öğretmenin denetim odağına; öğretim malzemelerinin kalitesinden öğretmenin sınıf içindeki sözel olmayan davranışlarına ya da soru sorma sırasında takındığı tavra kadar birçok etkenin etkisi altındadır. Bütün bu değişkenler son derece karmaşık bir etkileşim ağı oluşturur (Açıkgöz, 2003: 22). Öğrencilerin bu koşullar içinde etkili bir öğrenme sürecinden geçebilmeleri için onları derse çekebilmek, derslere karşı güdülmeyebilmek ayrı bir önem taşır; çünkü eğitimin istendik davranış değiştirme hedefi, o ihtiyacı tatmin edebildiği ölçüde davranış değişikliğine yol açar.

Öğrencinin uyum sağlayabileceği bir öğrenme ortamı, onun yeni öğreneceği bilgileri algılamasında büyük rol oynar. Bu bakımdan öğrencinin güdülenmesi uyumu, uyum da sağlıklı bir öğrenmeyi beraberinde getirir. Çoğu zaman çocuklar, probleme yetişkinlerden kendilerine empoze edilen ön yargılarla yaklaşmakta ve problemin görünmeyen yanlarına inememektedirler. İşte okul öğrenciye bu yönlerden yardım etmelidir. Problem çözmek için öğretmen öğrenciyi motive etmelidir. Çocuk öğrenirken düşünmelidir. Burada öğretmen dolaylı yollardan uyarıcı bazı yaşantılar vermelidir (Kazancı, 1989: 151). Bu yaşantılar, öğrencinin belleğinde anlamlı bir yapı oluşturabilmeli ki motivasyon sağlanıp, öğrenme üzerinde olumlu bir etki yaratabilsin.

Bir öğrencinin eğitimin olanaklarından yararlanarak kendini gerçekleştirmesi, öğrenme-öğretme ortamının iklimiyle doğrudan ilişkilidir. Özgür ve yaratıcı ortamlar, kişinin kendini gerçekleştirebileceği, olaylara eleştirel gözle bakabileceği en önemli alanlardır. Olaylara eleştirel bir gözle bakmak ise insanın çevresini farklı bakış açılarıyla değerlendirmesine bağlıdır. Değer ve Fidan (2004:157) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde belirtir:

- Belli bir konuya ilişkin çeşitli varsayımlar üretebilmeli,
- Bilgiyi özetleyebilmeli,
- Nesnelere, olaylar, olgular, arasında karşılaştırma yapabilmeli,
- Yeni düşünceler üretebilmeli,
- Farklı bakış açılarını görebilmeli,
- Kışkırtıcı sorular sorabilmeli,

- Kendi inançlarını sorgulayabilmeli,
- Karşıt fikirleri değerlendirirken safsataları belirleyebilmeli,
- Entelektüel tartışmalarda yer alabilmelidir.

Araştırmalar bizi, sınıflarda iyi bir iletişim yaratacak demokratik havanın oluşturulmadığı ve demokratik davranış biçiminin öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belki de en önemlisi olduğu sonucuna götürmektedir (Ergin, 1995: 229).Bu bağlamda kalıcı bir eğitimin her şeyden önce demokratik “katılımla” gerçekleşebileceği göz ardı edilmemelidir.

Sınıf içinde öğrenme, öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında kurulan bireyler arası iletişimle gerçekleşir. Bireyler arası iletişimin en önemli iki özelliği “eşzamanlılık” ve “dinamizm”dir. Eşzamanlılıktan kastedilen, süreçte kaynağın aynı anda hem kaynak hem alıcı olması; alıcının da aynı anda hem alıcı hem de kaynak olmasıdır. Taraflar birbirlerine aynı anda sözel ve/veya sözel olmayan mesajlar gönderirler ve tepkide bulunurlar. Dinamizmle kastedilen, tarafların sürece etkin katılımıdır. Tarafların sürece etkin katılımıyla ve birbirlerini de katılmaya zorlamasıyla süreç dinamizm kazanır (Ergin, 1995: 229).

Eğitimin temel hedefleri arasında öğrencinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olması yer alır. Kuşkusuz, yaratıcılık sevgi, güven ve özgürlük ortamında gelişir. Bundan dolayı, çocuğun düşüncelerini korkmadan, çekinmeden söylemesine izin verilmeli ve çocuk yanlış düşüncelerinden dolayı hiçbir zaman cezalandırılmamalıdır. Tersine, yaratıcı düşünce ve davranışlar ödüllendirilmelidir. Çocukların rahatça oturmalarını ve ellerini kaldırmadan söz almalarını yasaklayarak dizi dizi sıralarda kalıp gibi oturmalarını ve ayağa kalkmamalarını isteyerek fazla bir şey elde edemeyiz. Bu nedenle sınıf havasına esnekliğin ve hoşgörünün egemen olmasını sağlamalıyız (Sprinthall ve Sprinthall, 1977; Açıkgöz, 2003b: 54-55). Aşırı kuralcılığın sonucunda, çocukların yaratıcı eylemleri sınırlandırılarak onları bir bakıma fabrikadan çıkan standart ürünlere dönüştürmek kaçınılmaz bir son olarak görünmektedir. Oysa yaratıcı çocuk, dünyaya farklı bir gözle bakan, yeryüzündeki varlıkları değişik yönleriyle algılayabilendir.

Piaget, bilişsel gelişimin dört önemli ögesinden birinin “yaşantı” olduğunu, çocuğun çevresi ile her türlü etkileşiminin onun bilişsel örüntülerinin giderek daha üst düzeyde yeniden yapılandırıldığını belirtir (Küçükarağöz, 2006).

Bir öğrencinin karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilmesi, onlara yönelik çözüm önerileri getirmesi de kuşkusuz sınıf ortamındaki hoşgörü ve özgür ortama bağlı olarak gelişecektir. Özellikle öğrencilerin kendi deneyimlerini ortaya koyarak bir bakıma pratik çözümler üretmesi, onların sezgi gücüyle ilişkilidir. Bu konuda Açıkgöz (2003), şunları belirtir: Ne olduğu, doğası ve hangi değişkenlerden etkilendiği ile ilgili fazla bilgiye sahip olmasak bile sezgici düşüncenin, bir problemin çözümünün uzunca bir süre arandıktan sonra aniden kavranması durumu olduğu bilinmektedir. Sezmede, bir problem durumunun anlamının, öneminin ve yapısının aniden kavranması vardır. Ayrıca sezgici düşünce eğitimle geliştirilmelidir.

Sezgici düşünce, analitik düşüncenin tersine, düzenli ve dikkatli adımlarla gelişmez; manevralarla ve problemin örtülüce algılanmasıyla ortaya çıkar. Düşünen doğru ya da yanlış bir yanıtı ulaştır; ancak sürecin farkında olmaz. O, yanıtı nasıl bulduğunu, problemin hangi yönlerini yanıtlamakta olduğunu söyleyemez. Sezgici düşünce genellikle konu alanı bilgisine dayanır. Bir alanla ilgili bilgilere sahip olan bireyler, düşünürken bazı aşamaları atlayarak kısa yoldan çözüme ulaşır. Çözümün doğruluğu ya da yanlışlığı daha sonra yine sezgici düşünceyle ortaya çıkar (Açıkgöz, 2003: 74).

1.1.6. Türkçe Dersi Mizah İlişkisi

Eğitimde her geçen gün yeni yöntemler, yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Öğrencinin daha iyi eğitilebilmesine yönelik yapılan bu çalışmalarda, nitelikli insan yetiştirebilme, en temel endişe olarak göze çarpmaktadır. Öğrencinin akademik süreçte aldığı eğitim bu açıdan ayrı bir önem taşır. İlköğretimden ortaöğretime kadar müfredat programı ve ders kitapları incelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin gözardı edildiği görülmektedir. Özellikle bu durumun, Türkçe kitaplarında da gözardı ediliyor olması dikkat çekicidir.

Öğrenciler derslerinin büyük bir çoğunluğunu Türkçe öğretmenleriyle geçirmektedir. Haftalık ders saati açısından Türkçe dersi, müfredat programı içerisinde geniş yer tutmakla birlikte; sezgici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin belirlediği çocukluk yıllarında onlara hem zihinsel hem de duygusal yönden katkı sağlayacak bir ders niteliğindedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin, mizahı etkili bir şekilde kullanıyor olmaları, öğrencilerin de mizahı kullanmalarına öncülük edecektir.

Türkçe öğretiminde, mizahın daha geniş bir biçimde işlendiği bir programın, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yapacağı muhakkaktır. Eğitim kurumlarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, sağlıklı mizah tarzlarını kullanıyor olmaları ve buna bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin düşük olması, öğrencilere iyi bir model olma konusunda etkisi, araştırma sonuçlarında da görülmektedir.

1.2. Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberg tarafından tanımlanmıştır. Freudenberg'e göre tükenmişlik; enerji ve güç kaynaklarda aşırı isteklerde bulunulması sonucunda yaşanan başarısızlık, aşınma ve bitkinlik duygularının toplamıdır (Akt: Vızlı, 2005: 10).

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği iş koşullarına bağlı olarak enerjinin ve amacın giderek yitirilmesi, Pines, Aranson ve Kafry (1981) ise duygusal yükü ağır işlerde uzun süre çalışma sonucunda fiziksel, ruhsal ve zihinsel tükenme olarak tanımlamaktadır (Aslan, 1996: 39).

Cardinell (1981) tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek "insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi" olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda alanda yapılan çok sayıda araştırmanın, birçok insanın otuz beş - elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Izgar, 2001: 2).

Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Maslach & Jackson, 1981; Akt: Vızlı, 2005: 11).

Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach 1980) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Bu tanımda tükenmişlik; işi gereği sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışan sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmıştır (Izgar, 2001: 2).

Freudenberger'e (1974) göre tükenmişlik; enerji ve güç kaynaklarında aşırı isteklerde bulunulması sonucunda yaşanan başarısızlık, aşınma ve bitkinlik duygularının toplamıdır (Akt: Vızlı, 2005: 10).

Santinello'ya göre tükenmişlik; kişiler arası ilişkilerde mesafeyi, duyarsızlığı ve ilgisizliği içeren psikolojik bir sorundur (Pedrabissi ve Santinello, 1993; Akt: Oruç, 2007: 11).

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği; iş koşullarına bağlı olarak enerjinin ve amacın giderek yitirilmesi, Pines, Aranson ve Kafry (1981) ise duygusal yükü ağır işlerde uzun süre çalışma sonucunda fiziksel, ruhsal ve zihinsel tükenme olarak tanımlamaktadır (Akt: Aslan, 1996: 39).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık Raporu'nda tükenmişliği; fazla çalışma ile ortaya çıkan bir aşırı duygusal yorgunluk ve bunun sonucunda iş ve sorumluluklarını yerine getirememeye durumu olarak tanımlamıştır.

Storlie (1979) ise tükenmişliği; mesleki bir otizm olarak tanımlamaktadır (Akt: Oruç, 2007: 11).Tükenmişlik insan ruhunun çöküşünü ifade eder. Sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükeniştir.

Maslach ve arkadaşları ise tükenmişliği; "diğer insanlarla yüz yüze çalışanlarda sıklıkla ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma sedromu" şeklinde tanımlamışlardır (Maslach, 1982; Akt: Oruç, 2007: 11). Günümüzde, tükenmişliğin en çok kullanılan ve kabul gören tanımı bu üç boyutlu tükenmişlik tanımıdır.

1.2.1. Maslach' ın Tükenmişlik Modeli

Maslach ve Jackson (1985) yaptığı çalışmalarda meslekleri gereği insanlarla yüz yüze çalışanlarda sıklıkla ortaya çıkan tükenmişliği üç boyutlu bir durum olarak tanımlamışlardır. Birinci boyut olan duygusal tükenmede birey kendini yorgun, duygusal yönden aşırı yıpranmış hisseder. İkinci boyut olan duyarsızlaşmada birey hizmet verdiği kişilere olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirir. Üçüncü boyut olan kişisel başarı eksikliğinde birey kendini çalıştığı işle ilgili olumsuz değerlendirir, başarısız hisseder. Bireyde tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artması, kişisel başarının azalması ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (Maslach & Jackson, 1985; Akt: Vızlı: 2005: 19).

Tükenmişliğin üç boyutuna ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.2.1.1. Duygusal Tükenme:

Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkinin kaçınılmaz olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunana birey, kendini zorlamakta ve diğer insanların duygusal talepleri karşısında ezilmektedir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenme: Çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri gibi duygulardaki artış olarak tanımlanmaktadır (Maslach & Jackson, 1985; Akt: Vızlı: 2005: 20).

1.2.1.2. Duyarsızlaşma:

Maslach' a göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemlili boyut olarak görünmektedir. Duyarsızlaşma; kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir. Bu davranış katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli eder. Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan en az düzeye indirir (Maslach & Jackson, 1981; Akt: Vızlı: 2005: 20). Duyarsızlaşma, Maslach tarafından "hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı hatta insancıl olmayan bir yanıt" olarak tanımlanmıştır.

Birçok insanla çalışmanın yarattığı duygusal gerginlik hizmet sunulan kişileri, psikolojik olarak çekingenliğe ve insanlarla en alt düzeyde ilişki kurmaya itebilir. Hizmet sunana kişi yerindedir fakat yanında kimse yokmuş gibi davranır. Çok az göz göze gelir sorulan mırıltı ile cevaplar. Bazı durumlarda insanlarla doğrudan ilişkili olmayan görevleri tercih eder (Örmen, 1993: 32).

1.2.1.3. Kişisel Başarısızlık:

Kişisel başarı; sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığı olarak tanımlanmaktadır. Diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda birey, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirir. Suçluluk, sevilme hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir (Maslach & Jackson, 1981; Akt: Vızlı: 2005: 21).

1.2.2. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenme yavaş ve sinsi başlar. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi; haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden

kısa bir süre önce, genellikle ya bir baskı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa, herhangi bir olay olmadan birden bire ortaya çıkar. Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında değildirler (Tümkiye, 1996: 12).

Tükenmede davranışlar ve duygularla ilgili belirtiler daha önce ortaya çıkar ve daha kolay tanınır. Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yardımsızlık, yalnızlık ve umutsuzluk duyguları, çaresizlik, engellenmişlik en sık dile getirilen şikâyetlerdir. Tükenme belirtisi genellikle " çok başarılı" olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür (Baltaş ve Baltaş, 1990: 26).

Böyle kişiler kendilerini aşan bir çalışma temposuna girdiklerinden dolayı belli bir süre sonra yapacakları işlere yetişemez olurlar ve uğradıkları başarısızlık sonucunda da büyük hayal kırıklıkları yaşarlar. Aşırı yük altına girmek, tükenmişliğe yol açan nedenlerden yalnızca biridir. Kişiler çalışma koşullarına uygun olmadığına, işlerini severek yapamadıklarında ya da problemleriyle ilgili olarak uygun başa çıkma göstermedikleri zamanlarda da tükenmişlik belirtisi gösterebilirler.

1.2.2.1. Tükenmişlikte Davranışsal Belirtiler

“Tükenmişlikte davranışsal belirtiler şu şekilde sıralanmıştır (Çam, 1989: 10).

- ❖ Çabuk öfkelenme, ani tepki gösterme ve engelleme belirtileri.
- ❖ İşten nefret etme, hatta gitmeyi istemeyiş.
- ❖ Alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme.
- ❖ İş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler, gelmemeler.
- ❖ İlaç, alkol ve tütün vs. almaya eğilim ya da alımda artma.
- ❖ Öz saygı ve öz güvende azalma.
- ❖ Evlilik, aile çatışması ile aile ve arkadaşlardan uzaklaşma.
- ❖ İzolasyon, uzaklaşma, suçluluk, içlerlemişlik.
- ❖ Teslimiyet.

- ❖ Hevesin kırılması (çaresizlik), kolay ağlama ve konsantrasyon güçlüğü.
- ❖ Unutkanlık, hareketli olmayış.
- ❖ Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma.
- ❖ Örgütlemeye yetersizlik.
- ❖ Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık.
- ❖ Kuruma yönelik ilginin kaybı.
- ❖ Benlik imajı, bazı durumdaki dalgalanmalardan etkilenerek olumsuz yönde değişmeye başlama.
- ❖ Görevlilere fazla güvenmeme veya onlardan kaçma.
- ❖ Başarısızlık hissi.
- ❖ Çalışmaya yönelmede direnç.
- ❖ Arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma.
- ❖ Hizmet verilen kişilere tek tip davranma, küçümseme ve alay etme, düşüncede katılık, değişime direnç.”

1.2.2.2. Tükenmişlikle Fiziksel Belirtiler

“Tükenmişlikte fiziksel belirtiler şu şekilde sıralanmıştır (Girgin, 1995: 18).

- ❖ Uyuşukluk
- ❖ Baş Ağrıları
- ❖ Yorgunluk
- ❖ Mide - bağırsak hastalıkları
- ❖ Uykusuzluk
- ❖ Solunum güçlüğü v.b.”

Maslach'a (1981) göre, tükenmişlik gösterenler psikolojik olarak geri çekildiler. Psikolojik geri çekilme; yüzeysel ilişkilere girme, hizmet için kişilere ayrılan zamanı kasıtlı olarak uygun olmayan bir biçimde harcama, oyalama ya da yardım alan kişiden uzaklaşma biçiminde görülür. Geri çekilmenin ortaya çıkardığı sonuçlar, düşük performans ve görevden kaçmadır.

Görevden kaçma, kuralların arkasında saklanmadır. Kurallar, bir düzenlemeyi, uygulamayı sağlayarak ve acı verici kararlarda sorumluluk almaktan kurtararak (Üzgünüm ancak bu benim hatam değil. Bunlar buradaki kurallara

uygundur ve ben bunlara uymak zorundayım) hizmet alanlarla herhangi bir bireysel bağlamda çalışanları korurlar (Tümkiye, 1996: 14).

1.2.3. Mesleki Tükenmişlik Kaynakları

Günümüzde, çalışma hayatında sıklıkla gözlemleyebileceğimiz bir olgu haline gelen tükenmişliğin analizinde mesleki tükenmişlik kaynakları altı başlık altında incelenmiştir.

1.2.3.1 Örgüt İçinde Çatışma:

Örgütlerde çatışmanın nedenleri, bağımlılık konusunda uyumsuzluk, yetki ve yetenek arasındaki dengesizlik, etkileşimin yol açtığı statü bozulması, ortak değerler ve görüşlerin yokluğudur (Örmen, 1993: 14).

Çatışma yaşamda sürekli var olan bir durumdur. Meslektaşlar arasındaki çatışma bir noktaya kadar kişisel kaynaklıdır, fakat bu çatışmayı kışkırtan büyük ölçüde örgütsel yapı ve yönetimidir. Bu çatışmalara dayanma gücü göstermeyen kişi nihayetinde sosyal olarak zayıflamaya ve tükenmeye başlar. Gerekli dayanıklılığı gösteren insanlar bu çatışmaları yaratıcı bir güç kaynağı ve davranışlarına canlılık katan bir öge olarak kullanırlar (Örmen, 1993: 15).

Çatışma bir noktaya kadar kişisel kaynaklıdır, özellikle terfi imkânlarının sınırlı, çalışanlar arasında rekabetin yoğun olduğu işyerlerinde şahıslar öncelikle kendilerini düşünmek durumunda olurlar. Ancak örgütlerde çatışmayı kışkırtan büyük ölçüde örgütsel yapı ve yönetimidir. Bunun nedeni de performans değerlendirme sistemlerinin grup veya kısımdan ziyade kişi üzerine yoğunlaşmasıdır (Örmen, 1993: 15). Kıyasıya mücadelenin yaşandığı örgüt ortamında duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın yaşanması kaçınılmazdır.

1.2.3.2. Yeterlik ve Mücadelede Etkinlik:

Izgar'a (2001: 16) göre, yeterlilik çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Genel olarak, bir hizmet dalında ya da belirli bir konuda gerekli bilgilere ve becerilere sahip olmaya yeterlik denir. Yeterlik kişinin belirli bir işi, belli bir yerde, gerekli olduğu zamanda yapabilmesini sağlar. Yeterlik, "bir kişiye belli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı" olarak da tanımlanmaktadır.

Yöneticiler tarafından kurumda ortaya çıkan sorunları çözmede iki ayrı yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımlardan ilkinde göre; sorunlardan kaçma ya da sorunları erteleyerek veya görmezden gelerek başa çıkmak söz konusudur. Diğer yaklaşım ise, sorunlarla, sorunun çözümüne ilişkin çözüm stratejileri geliştirerek, mücadele etmektir. Sorunlardan kaçan, sorunları görmezden gelenler daha çok tükenmişlik yaşamakta; buna karşın, sorunları kontrol altına alarak sorunlarla mücadele yaklaşımını seçenler daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar (Izgar, 2001:16).

1.2.3.3. Özerklik ve Kararlara Katılım:

Günümüzde üzerinde en çok konuşulan motivasyon tekniği katılımlı yönetimdir. Bu yolla iş görenler kendilerini etkileyen kararlarda etkin rol oynayabilmektedir. Katılmanın temelinde, kişilerin kararlara katıldıklarında alınan karar benimsenecekleri ve destekleyecekleri düşüncesi yatmaktadır (Örmen, 1993: 18).

Karara katılma, üç önemli özellik taşımaktadır. Bunlardan birincisi, bir örgütün alt yönetim kademelerinin veya iş görenlerin örgüt politikası ve yönetimi konusundaki kararlara katılmaları, ikincisi, katılanların böyle bir yönetim türü ile psikolojik benlik gereksinimlerini tatmin edecekleri bir demokratik ortama kavuşmaları, üçüncüsü ise, yönetici ile iş gören arasında bir diyalog ve işbirliği geliştirerek örgütün daha gerçekçi ve ekonomik karar verme olanaklarına, başka bir deyişle, yönetsel etkinlik ve verimliliğe kavuşturulmasıdır (Izgar, 2001: 17).

Karara katılmanın önemli bir diğer yararı da personele sağladığı üstün moral seviyesi sonucu işten ayrılmalarının azalmasıdır. Katılmanın etkili olarak kullanılması için, yönetimin şu üç görüşü benimsemesi gerekir: alt basamakların yönetim gücüne güvenme, karar sürecinde bunların gerekli olacağını kabul etme, kişisel yetkinin olumsuz sonuçlarından kaçınma. Bu görüşlerin ışığında, karar sürecine katılma ile karar yetkisinin kullanılması ters oranlı olmaktadır. Katılanların kişiliğini güçlendirmesi, yaşantı ve yetişmelerini sağlaması, birleşme için bir güdüleme olması katılmanın yararını göstermektedir. (Izgar, 2001: 18).

Üst düzey yöneticiler tarafından işin nasıl, ne zaman, ne şekilde yapılacağı konusunda sıkı sıkıya tembihlenen çalışanlar için başka bir çıkış yolu kalmaz bu ise

çalışanın sadece duygusal stres yükünü, kızgınlık ve öfkesini artırır. Başarısızlık ve becerisizlik hissini oluşmasına yol açar (Örmen, 1993: 18).

Bu oluşumun devamında sorunlarla boğuşan birey yetkisiz ve katılımsız bir role bürünür ve hizmet kalitesi düşer. Çalışanın üst kademedeki alınan kararlara katılmaması, kurumda beraber çalıştığı insanların kurumun yönetimi ile ilgili kararlara katılmalarına hoşgörölü bakamaması yüksek kalitede hizmet vermesini engellemektedir. Karara katılma kişinin özgüvenini arttırmakta ve kişisel başarısını kamçulamaktadır. Aksi durumda kişinin kendisine olan güvenini azaltmakta ve kişisel başarı algısı düşmektedir (Izgar, 2001: 18; Örmen, 1993: 18).

1.2.3.4. İnsanlarla İlişkilerden Kaynaklanan Tükenmişlik:

İnsan biyolojik, fizyolojik ve sosyal özelliklere sahip olmakla birlikte bu özellikleri bir bütün olarak düşünülebilir. İnsan örgüt açısından sadece biyolojik bir mekanizma veya fizyolojik güç olarak düşünülmemelidir. Psikolojik ve sosyal özelliklerini de beraberinde getirir. Bu nedenle örgüt içinde insanı sadece biyolojik bir mekanizma ve fizyolojik güç olarak algılamak, psikolojik ve sosyal özelliklerini bir tarafa bırakmak insanın örgütsel davranışlarının anlamlandırılmasını zorlaştırır (Izgar, 2001: 14).

İnsan ilişkileri örgütteki insanları birleştirip bir düzen içerisinde, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Izgar, 2001: 14). Başkaları için bir şeyler yaptığımızda, yaptığımızın işin takdir edilmesi hoşumuza gider, çalışmamızın boşa gitmemiş olması bizi sevindirir (Örmen, 1993: 9). Böylece, verimimiz artar, hem de sosyolojik, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarımız karşılanmış olur. İnsan ilişkileri kavramı ve eylemi, üretici yararları ile örgüt yararlarını birleştirmeyi hedef tutar ve örgüt amaçlarının en verimli biçimde gerçekleşmesine katkıda bulunur. İnsan davranışlarının anlaşılmasında, temel ihtiyaçların bilinmesi önemlidir. Bu ihtiyaçlar, örgüt amaçları ile örtüştüğü takdirde, örgüt yararları ile üyelerin yararları bütünleşmiş olur (Izgar, 2001: 14).

Bazı durumlarda insanlarla ilişki kurmak hayli zordur. Ölümcül bir hastayı bilgilendirmek zorunda kalan doktor ya da yanında çalıştırdığı elemanı mali güçlük nedeniyle işten çıkarmak zorunda kalan işveren bu duruma verilebilecek örneklerdir. İnsanlar, olayları kontrol gücünü yitirdiği ya da yönlendiremediği durumlarda

olumsuz duygular geliştirir. Böyle durumlarda bireyin tükenmişliği artar (Örmen, 1993: 9-10).

1.2.3.5. Yöneticilerle İlişkiler:

Yöneticilerin çalıştıkları kurumdaki diğer insanlarla ilişkileri ve o insanlara gösterdikleri davranışlar yanında üstleri ile ilişkileri de tükenmişliğe neden olabilmektedir. Üstler konumları gereği sahip oldukları statü ve gücü kullanırken gösterdikleri davranışları ve sözleri ile tükenmişliği başlatabilir, artırabilir veya önleyebilirler (Izgar, 2001: 20).

Yönetici kaynaklı geribildirimler çalışanların çoğu zaman yoksun kaldıkları bir mekanizmadır. Yöneticilerin çalışanlara işlerini ne kadar iyi yaptıkları, ne kadar geliştirmeleri gerektiği konusundaki övgü ve tavsiyelerini iletmeleri gerekir. Maalesef, çalışanın yol göstericisi olan bu geribildirimler ihmal edilir. Verilse bile olumsuz geribildirim ağırlıklıdır. Yöneticilerin sürekli kritik ve negatif değerlendirmeleri çalışanlar açısından motive edici olmaz. Tam tersine, kendisine olan güvenlerini kaybetmelerine ve olumsuz düşünmelerine neden olur (Örmen, 1993:16)

Üstlerin yarattıkları hava örgütlerde güven duygusunun yaratılmasında en önemli unsurdur. Astlar üstlerinin samimiyetine inandıkları ve güvendikleri ölçüde rahat olurlar. Üstün samimi davranışları kolayca ölçülebilir (Chris ve diğerleri, 2003: 478). Bu nedenle, üst hangi hareket karşısında nasıl davranacağını, hangi prensiplere sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermeli, kısaca astlarına kendisini tanıma fırsatı vermelidir. Üstlerini samimi hava içerisinde tanıma olanağına sahip olmayan astlar, kendilerini psikolojik tehdit altında hissederler, güvensizlik duyarlar. Bu durum iş görme bakımından pasif direnişler veya bazı hallerde açık isyanlar haline dönüşür (Izgar, 2001: 20).

1.2.3.6. Aşırı İş Yükü:

Aşırı iş yükü duygusal tükenmeyle doğru orantılıdır. Özellikle insanla uğraşılan mesleklerde bu yükün bir sonucu olarak fazla stres olacaktır. Aşırı iş yükü, belirli bir zaman limiti içinde işi bitirme zorunluluğu, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması veya işin standardının yüksek olmasını ifade

eder. Yetersiz iş yükünün de aynı ölçüde stres yarattığı bilinmektedir (Rolf, 2001; Akt: Özkaya, 2006: 45).

Aşırı iş - çok iş yönetsel tükenmişlik kaynaklarının başında gelmektedir. Psikologlara göre aşırı iş yükü nitelik ve nicelik yönünden ikiye ayrılmaktadır (Kaufhold, 2002; Akt: Özkaya, 2006: 45). Niceliksel iş yükü belli bir zaman diliminde çok fazla iş yapmak değil zor bir işi başarmak olarak anlaşılmaktadır. Bir işi yapacak yeterlikte olmayan kişinin o işi yapmaya çalışması strese neden olmaktadır. Çok zor işlerin yanında çok kolay, monoton işler de kişiyi olumsuz biçimde etkilemekte ve gerek aşırı yükü, gerekse monoton, çok kolay işler de tükenmişlik kaynağı olmaktadır.

Eğer birey yapabileceğinden çok eylemle yüklenmişse, kendi yetenek ve özellikleri yaptığı işe uygun değilse, böyle bir durumda, aşırı çaba ve gerilimden dolayı tükenmişlik adını verdiğimiz psikolojik duruma itebilir. Bu psikolojik durum işine karşı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olabilir (Pedrabissi ve Diğerleri, 1991; Akt: Özkaya, 2006: 46).

Aşın iş yükü, tükenmişlik riskinin yüksek olduğu işlerin ortak noktasıdır. (Maslach, 1981; Akt: Özkaya, 2006: 46). İnsan kaynakları alanında çalışanların işleri bir takım güçlüklerle doludur. Karşılaştıkları insanların problemlerine çözüm bulmada onlara yardımcı olmak insan kaynakları yöneticilerinin temel vasfıdır. Ancak yöneticilerin de insan olduğu ve yardıma ihtiyaç duyabileceği unutulmamalıdır.

1.2.4. Tükenmişliğin Evreleri

Birçok araştırmacı tükenmişliği farklı evrelere ayırmışlardır. Bu farklılığın nedeni bireylerin durum ve koşullara hoşgörü düzeylerinin farklı olmasıdır. Edelwich ve Brodsky (Akt. Sever, 1997; Girgin, 1995) aşama aşama yaşanan bir süreç olarak belirtilen tükenmişliği dört bölümde incelemektedirler.

1) Şevk ve Coşku Dönemi: Bu dönemin başlangıcında umut, enerjide artma ve mesleki idealler vardır. Ancak iş ortamındaki önyargı, uygulama sorunları, sık eleştirilme, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zaman ve enerji ayıramayışına karşı uyum sağlama çabası görülmekte ise de bunlarla baş edememe sonucunda

yavaş yavaş durgunlaşma başlamaktadır. Bu dönem bu koşulların varlığında, çalışmaya başladıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkar.

2) Durgunluk Dönemi: Bu evrede istek ve umutlulukta bir azalma vardır. Başlangıçtaki motivasyon azalır. Beklentilerin gerçekleşmemesi nedeniyle hayal kırıklığı yaşanır. İşinin dışındaki ilgiler daha önemli hale gelir. İşten alınan doyum kişisel gereksinimler kadar önemli görülmemektedir.

3) Engellenme Dönemi: Birey bu döneme girdiğinde mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceğine dair ciddi endişeleri vardır. Bu dönemde kişi kendi değeri ve anlamıyla ilgili sorular sormaya, işi sürdürüp sürdürmemeyi sorgulamaya başlar. İşin sınırlılıklarını, yaptığı işin amaçlarını gerçekleştirmede tehdit edici olarak görülür. Duygusal, davranışsal ve fiziksel sorunlar ortaya çıkmaya başlar.

4) Umursamazlık Dönemi: Bu dönemde birey yüksek düzeyde umutsuzluk, ilgisizlik ve doyumsuzluk yaşamaya başlayarak mesleği ile ilgili inançlarını yitirir. İş iştir düşüncesiyle işi için çok az zaman harcar. İlgisizliğin en yoğun yaşandığı dönemdir. İşe geç gelme, duyarsız davranma, rutinlerin dışında bir iş yapmama ve sürekli işinden yakınma vardır. Bu devrede derin bir umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürme söz konusudur.

Tükenmişliğin bir süreç olması ve her dönemin farklı özellikler göstermesi nedeniyle, tükenmişlik dönemlere ayrılarak incelenmektedir. Bireylerin tükenmişlik düzeyleri değerlendirildiğinde bütünüyle tükenmişlik var ya da yok denilememekte, her döneme ilişkin değerlendirmeler ayrı ayrı yapılmaktadır. Bu evreler her zaman kronolojik sırayla ard arda yaşanmayabilir. Birey zaman zaman farklı evreler arasında gidip gelebilir.

1.2.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçlarının neler olduğu araştırıldığında, çeşitli bilgilerle karşılaşılmıştır. Tükenmişliğin belirtileri olarak ifade edilen çeşitli faktörler tükenmişliğin sonuçları olarak da ifade edilmektedirler. Tükenmişliğin bireylerde

fiziksel, duygusal ve iş yaşamını etkileyen bazı sonuçları olduğu görülmüştür. Tükenmişlik yaşayan insanların çok karmaşık duygular yaşadığı bunun sonucu olarak birçok davranış bozukluğu gösterdiği saptanmıştır (Dilsiz, 2006). Bu kapsamda, işi savsaklama, aksatma, hastalık nedeniyle işe gelmemede artış, işe geç gelmedeki artış, işi bırakma eğilimi ya da niyetindeki artış, insan ilişkilerinde uyumsuzluk, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma şeklindeki sonuçlardan söz edildiği görülmüştür (Çam, 1995).

Tükenmişliğin birey için önemli sonuçlarından birisi de zararlı alışkanlıklara yol açmasıdır. Sorunları aşmak isteyen birey sigara, içki, sakinleştirici ilaç gibi zararlı maddelerin kullanımını arttırmakta ve zamanla bağımlı hale gelebilmektedir (Izgar, 2001)

Yorgunluk, bitkinlik, uyku bozuklukları, baş ağrısı, uyuşukluk, solunum güçlüğü, deri şikâyetleri, sindirim güçlükleri vb. tükenmişliğin fiziksel sonuçlarıdır. Duygusal tükenme, çabuk öfkelenme, içe kapanma, alay etme, negatif duygular, alınganlık vb. tükenmişliğin duygusal sonuçlarıdır. Hizmet kalitesinde düşme, işe gelmeme isteği, işten ayrılma isteği, iş kazaları, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır (Torun, 1995)

Tükenmişliğe maruz kalan bireylerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sorunların, alınganlık gibi duygusal sorunların sıklıkla görüldüğü belirtilmiştir (Izgar, 2001: 21).

Meslektaşlarla, hizmet verilen kişilerle, arkadaşlarla ve aile bireyleriyle ilişkiler tükenmişliğin etkilediği bir başka alan olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik düzeyi arttıkça içe kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimleri artmakta ve iş ortamından uzaklaşmak için yemek ve dinlenme aralarını uzatma girişimlerine rastlanmaktadır. Mesleki kimlikle, ailede üstlenilen roller arasında ayırım yapmada güçlük çeken çalışanlar, aile bireyleriyle ilişkilerinde müşterilerine davrandıkları gibi hareket etmektedirler. Böylece hem iş, hem de aile çevresinde ilişkiler giderek bozulmaktadır. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek için sigara, uyuşturucu ve sakinleştirici tüketimini arttırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler. İşe devamsızlık,

işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır (Torun, 1995: 26).

1.2.6. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik bireyleri mesleki, kişisel ve örgütsel açıdan gereksinimleri olan canlılıktan alıkoyan bir durumdur. Sadece tükenmişliği yaşayan bireyi değil bireyin hizmet verdiği kişileri, çalıştığı kurumu, aile ve arkadaş çevresini ve de içinde yaşadığı toplumu etkiler. Bu nedenden ötürü tükenmişliğin önlenmesi ve tükenmişlikle baş etme yollarının belirlenmesi ve uygulanması çok önemlidir.

Tükenmenin ortadan kaldırılabilmesi için öncelikle tükenmenin arkasında yatan nedenler ortaya çıkarılmalıdır. Tükenmeyi azaltmada iki şey önem taşır. Birincisi kişinin yaşadığı stres ve tükenmenin farkında olması, ikincisi ise değişimi gerçekleştirebilecek etkili başa çıkma mekanizmalarının geliştirildiği “Stres Yönetim Programları”dır. Bu programlarda iş ortamında ve dışında yapılabilecek aktiviteler yer alır (Gold,1985, Akt: Tümkaya, 1996)

Tükenmeyi önlemek için ilk strateji, tükenmenin potansiyel bir sorun olarak varlığının farkında olmaktır. Eğer birey yüksek tükenmişlik riski taşıyan bir alanda çalıştığını fark ederse kendini korumak için uygun adımlar atabilir.

Tükenmişlikle ilgili kaynaklar incelendiğinde tükenmişlikle başa çıkma da alınabilecek önlemler şöyle sıralanabilir (Izgar, 2001; Aras, 2006; Dilsiz 2006; Güllüce, 2006).

1.2.7. Tükenmişlikle Başa Çıkmada Alınabilecek Örgütsel Önlemler

- Çalışanların gereksinimleri doğrultusunda, tükenen güç kaynaklarını yenilemeleri için mesleki ve teknolojik gelişmelerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli,
- Kurum yöneticileri aldıkları ve uyguladıkları kararlarda, çalışanların ihtiyaç ve beklentileri göz ardı edilmemeli,
- Çalışanların yükselme olanakları ve ödül kaynakları arttırılmalı,

- Çalışanların bireysel ihtiyaçları karşılanmalı,
- Personel seçimine dikkat edilmeli,
- Yönetim geliştirme programları uygulanmalı,
- Isı, ses ve ışık düzeyleri, çalışanlar için en uygun seviyeye getirilmeli,
- Düzenli ekip toplantıları yapılmalı,
- Çalışanlar makul hedeflere yönlendirilmeli,
- Performans değerlendirme sistemleri uygulanmalı,
- Çalışanların görev tanımları açık ve net yapılmalı,
- Çalışanlara sosyal destek verilmeli,
- Çalışanlara mesleki yardım hizmetleri sunulmalı,
- Strese karşı eğitim verilmeli,
- Çalışma ortamı zaman zaman değiştirilmeli,
- Hoşgörülü, adaletli, esnek, dinleyen ve değer veren yöneticiler yetiştirilmeli,
- Ücretler iyileştirilmeli.

1.2.8. Tükenmişlikle Başa Çıkmada Alınabilecek Bireysel Önlemler

- Ulaşılabilir gerçekçi hedefleri belirleme,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler ve olumlu dönüt kaynakları geliştirme,
- Kendini iyi tanıma,
- Kendi kendini denetleme,
- Yaptığı işin zorluklarını ve risklerini bilme,
- Kendini gerçekleştirilebilir,
- Tükenmişliğin farkında olma,
- Stres etkenlerini tanımlama,
- Değişimi sevip, rutinleri değiştirebilme,
- Zaman zaman işe ara verme,
- Tatil yapma,
- Gerektiğinde yardım ve destek alma,
- Mizah yönlerini geliştirme,
- İş dışında hobiler edinme,
- Hayır demeyi öğrenebilme,
- Dinlenme aralarını etkili kullanma,
- İş arkadaşlarıyla ilişkileri ilerletme,

- Aileyle vakit geçirme,
- Dua ve ibadet etme,
- Sağlığına dikkat etme.

1.2.9. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tükenmişlik yaşadıkları belirlenen önemli bir grup da öğretmenlerdir. Öğretmen tükenmişliği, sadece öğretmenleri değil öğrencileri ve işveren örgütü de etkileyen bir eğitim sorunudur. Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde anlamlı etkilere sahiptir ve doğrudan ya da dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır (Oruç, 2007:29).

Öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri ayrıca daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa öğretmen isteksizleşir ve öğrencilerin çalışmalarına karşı ilgisizleşebilir. Duygusal yorgunlukta öğretmen bir iş gününde pozitif bir duygu beslemeyi çok zor bulur. Ağır bir vazgeçme duygusu baskındır. Yaşanan ana duygu depresyondur. Üçüncü öge olan fiziksel yorgunlukta öğretmen kendini okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun hisseder (Kyriacou, 2000; Akt: Oruç, 2007:29).

Son yıllarda öğretmen tükenmişliği üzerinde yapılan çalışmalar birey, okul ve sosyal temeldeki kökleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak; ilköğretimin ikinci kademesinde ya da lisede çalışan, 40 yaşın altında, işinde idealist, olaylardan çabuk etkilenen bekâr öğretmenlerin tükenmeye eğilimli öğretmenler olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin yaşadığı dikkate değer stres kaynakları ise kırtasiyecilik, kalabalık sınıflar, olumsuz öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenlerdeki stresle ilgili olgunun gelişmesini sağlayan okul tipleri ise kalabalık sınıflarıyla büyük kent okulları, yönetim takımları olmayan aşırı bürokratik okullar, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasında desteğin olmadığı okullardır (Oruç, 2007:30).

Öğretmen tükenmişliğinde birçok yapısal ve örgütsel faktör etkilidir. Bunlardan ilki eğitime halkın duyduğu güvenin azalmasıdır. Diğerleri öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerdeki beklentileri ve sınıf tecrübeleri arasındaki uçurumdur (Dworkin, 2001; Akt: Oruç, 2007:30).

Tükenmişlik bulaşıcıdır. Bir okulda doyumsuz ve depresyondaki öğretmenler varsa diğerleri kolayca uyuşuk, sinik, mutsuz olabilirler ve çok geçmeden tüm örgüt istenilmeyen bir yere dönüşür. Ayrıca öğretmenler kendileri ve yetenekleri hakkında iyi ve başarılı olduklarını hissetmeye ihtiyaç duyarlar ancak bu şekilde öğrencilerine de aynısını hissettirebilirler. Eğer öğretmenler başarısız olduklarını hissediyor ve doyum almıyorlarsa bundan öğrencilerle olan ilişkileri ve hatta tüm okul zarar görebilir.

Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını sürdürmelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında olumsuz duygular beslemeye başlar, öğrencilere ve arkadaşlarına sinik bir tutum geliştirir ve öğrencilerle iletişimde kopukluklar yaşar. Fiziksel ve ruhsal hastalıklarda artış olur ve bazen alkol ve ilaç kullanımına başlar. Tükenmişlik kişinin özel hayatını da olumsuz etkiler hatta uykusuzluk, alkol, sigara ya da madde bağımlılığı gibi sağlık sorunlarına yol açar (Dorman, 2003; Akt: Oruç, 2007:31).

1.2.9.1. Öğretmenlerin Çalışma Şartları

Öğretmenlerin, eğitim kurumlarında, öğrenci-öğretmen, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, yetersiz fizikî koşullar, terfi etme güçlükleri, ödüllendirme ve karara katılımın yetersiz olması gibi sorunlar nedeniyle birçok iş görenden daha fazla stres yaşadığı kabul edilmektedir. Bu sorunların tükenmişliğe yol açtığı düşünülmektedir.

Pek çok çalışma, öğretmenlerin tükenmişlik ve yüksek derecede stres yaşadığını ortaya koymuştur tükenmişliğin sebepleri; kariyer fırsatlarının azlığı, öğretmenin karara katılma oranının düşüklüğü, gelir seviyesinin düşüklüğü, öğrencilerden kaynaklanan disiplin sorunları, rol belirsizliği, ağır iş yükü, aşırı talepkar ebeveynler, bürokratik ve yönetsel baskılardır. Tüm bunlar öğretmenleri

meslekten soğuttuğu gibi yeni başlayacak olanların da hevesini ve cesaretini kırmaktadır.

Basın yayın organlarında karşımıza çıkan ve öğretmenlerin olumsuz tavır ve uygulamalarını anlatan haberler, aklımıza öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarını ve mesleği uygulayan kişilerin maruz kaldığı i ve dış etkenleri getirmektedir (Tümkaya, 1999:27). Bu açıdan bakıldığında sorunlar daha geniş bir bakış açısıyla irdelenmeli, uygulama ortamının getirdiği sıkıntılar, çevresel etkenler ve diğer tüm bileşenler ortaya konulmalıdır. Bu amaçla araştırmaya konu olan okul modelleri ve buralarda çalışan öğretmenlerin koşullarını incelemek yerinde olacaktır.

Tez bir

1.2.9.2. Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenleri

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde de tükenmişliği ortaya çıkartan değişkenler kişisel ve örgütsel değişkenler olarak iki grupta ele alınmaktadır. Örgütsel etkenleri; örgütten kaynaklanan baskı, idari desteğin eksikliği, öğrencinin ilgisizliği, tembelliği veya olumsuz davranışları, bazı meslektaşların olumsuz tutumları, okul aile işbirliğinin eksikliği, iş açısından ilerleme fırsatlarının azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığıdır. Kişisel etkenler ise; demografik özelliklerin yanı sıra bireyin kişilik özellikleri (kaygı düzeyi, denetim odağı, dayanıklılık, gereksinimler, kapasite, vb.), fiziksel sağlık, beceri ve deneyim, duygusal durum, sosyal destek, olumlu ve gerçekçi tutumlar olarak sıralanabilir (Başaran, 1999; Tümkaya,1996).

Öğretmenlerin belirttiğine göre tükenmişliğin en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin kötü davranışlarıdır. Bunu izleyen diğer faktörler gürültü, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, motivasyon eksikliği, derse karşı kayıtsızlıktır.

Weiskopf, alanyazını tarayarak öğretmenlerde tükenmişliğin altında yatan stres kaynaklarını 6 kategoride toplamıştır. Bunlar; iş yükü, başarı algısında yetersizlikler, öğrencilerle doğrudan iletişim miktarı, ğretmen-ğrenci oranları, program yapıları ve diğer bireylere karşı sorumluluklardır (Akt: Başaran, 1999).

1.2.9.3. Öğretmen Tükenmişliğini Önleme

Öğretmen tükenmişliğinin sendrom gelişmeden tanımlanması ve yok edilmesi, oluştuktan sonra tedavi edilmesinden daha iyidir. Bunu gerçekleştirmek için üç aşamalı bir strateji önermektedir. İlk aşama tükenmişliğe neden olan koşulları ortadan kaldırmayı kapsar. İkinci aşamada belirtilerin erken teşhisi ve tedavisi üzerinde yoğunlaşılır. Son aşamada ise, tükenen öğretmenin işe devam etmeyi isteyip istemediğine karar vermesinin gerekliliği belirtilir (Wood ve MacCarty, 2002; Akt: Oruç, 2007).

Farber (2000)'e göre tükenmişliği tedavi etmenin en etkili yolu okulun doğasını ve işleyişini değiştirmektir. Okulları öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de sıcak ortamlar haline getirerek tükenmişliğin oluşmasını önlemek ya da en azından oluşum yoğunluğunu ve sıklığını azaltmak için faydalı olacaktır (Akt: Oruç, 2007).

1.3. Problem

Şimdiye kadar mizah ile ilgili çalışmalarda; mizah ve stres, mizah ve başaçıkma, mizah ve bağışıklık sistemi, mizah ve cinsiyet farklılıkları, mizah ve öğretmenler, mizah ve öğrenilmiş güçlülük üzerinde durulmuştur. Ancak ülkemizde öğretmenlerin mizah ve tükenmişlik ilişkisini inceleyen bir çalışma yapılmamıştır. Öğretmenlerin sınıf kontrolü, öğrenciye yaklaşımları ve meslektaşları ile ilişkileri gibi birçok faktörü etkileyen mizah anlayışları ve tükenmişlik düzeyleri eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesini; “Öğretmelerin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Amaç

İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Katılımcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Katılımcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Katılımcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Saldırgan Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Saldırgan Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Saldırgan Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

12. Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

13. Öğretmenlerin, (1) cinsiyet, (2) yaş, (3) medeni durum (4) öğretmen olarak toplam çalışma süresi (kıdem) ve (5) görevi isteyip istememe değişkenlerine göre tükenmişlik durumları nedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonuçlarına göre sınıf ortamında öğretmenlerin olumlu mizah kullanmaları, öğrencileri tarafından, öğretmenlerin mizahi yönden daha çekici olarak görülmelerine neden olmaktadır. Bu durum, hem öğrencilerin ders sırasında dikkatlerini öğretmenlerine vermelerine yardımcı olabilir hem de öğrenciler tehdit edilmiş, alay edilmiş hissetmediklerinden dolayı derse gelmekte daha istekli olabileceklerdir.

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sağlıklı mizah tarzlarını kullanıyor olmaları ve buna bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin düşük olması, öğrencilere iyi bir model olma konusunda etkili olabilir.

Araştırma bulgularının, literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda mizahın, öğretmenler tarafından kullanılmasının, öğretmenlerin tükenmişliklerini azaltıcı etkisi olabileceği hususunda öğretmenlerin yönlendirebileceği beklenmektedir. Mizahı daha sıklıkla kullanan öğretmenlerin,

tükenmişlik düzeylerinin düşük olacağı ve buna bağlı olarak öğretmenlerin işlerinde daha başarılı ve mutlu olabilecekleri düşünülmektedir.

Ayrıca, yurtdışı ve yurtiçi literatür incelendiğinde, mizah tarzları ve tükenmişliğin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle, mizah tarzlarının ve tükenmişliğin bu çalışmada bir arada alınmasından dolayı literatüre katkıda bulunacağı düşünülebilir.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmanın çalışma grubunun, sonuçların genellenmek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan kendini ifade tarzı ölçme araçlarının (Mizah Tarzları Ölçeği ve Tükenmişlik Envanteri) katılımcılar tarafından dürüst bir biçimde yanıtlanacağı ve alınacak yanıtların geçerli ve güvenilir olacağı varsayılmıştır.

1.7. Sınırlamalar

1. Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ilköğretim kurumlarında, çalışma grubuna dâhil edilen ilköğretimlerde, 2007- 2008 yıllarında çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Mizah tarzlarına ilişkin ölçüm, Mizah Tarzları Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Tükenmişlik Envanterine ilişkin ölçüm, Tükenmişlik Envanteri'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

1.8.1. Mizah Tarzları:

Gündelik yaşam içerisinde mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve içsel ya da kişiler arası oluşuna göre belirlenebilecek bireysel farklılıkları ifade eden dört farklı tarz (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Akt: Yerlikaya, 2003).

1.8.2. Tükenmişlik:

Genellikle insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde çalışan bireylerde görülen; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması sendromudur (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Çokluk, 1999:6).

1.8.2.1. Duygusal Tükenme:

Çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri gibi duygularındaki artış olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Başören, 2005:49).

1.8.2.2. Duyarsızlaşma:

Kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın ve duygudan yoksun şekilde davranmasıdır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Başören, 2005:49).

1.8.2.3. Kişisel Başarısızlık:

Kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Başören, 2005:49).

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, mizah ve tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

1.9.1. Mizah ile İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, mizahın pek çok değişken ile birlikte ele alındığı görülmektedir.

1.9.1.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sarı ve Aslan (2005), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde mizah tarzlarının stresle baş etme tarzlarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Çaresiz Stresle Başaçıkma tarzını yüksek

düzyeyde kullanan öğrencilerin, kendini yeren mizah tarzını daha çok kullandıkları bulunmuştur. Diğer bir bulgu ise, kendine güvenli stresle başaçıkma tarzını yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin, katılımcı mizah ve kendini geliştiren mizah tarzların daha çok kullandıkları görölmektedir. Başka bir deyişle, araştırma örneklemine giren öğrencilerde olumlu başaçıkma tarzı kullananlar aynı zamanda olumlu ve uyumlu mizah tarzlarını da kullanmaktadırlar.

Topuz (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin popüler olma, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler ile cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık görölmemektedir (Akt: Aslan, 2006: 59)

İncioğlu (Eroğlu) (2003), utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine, alan türlerine, algılanan anne-baba tutumlarına, algılanan kişilik yapısına, algılanan popüleritelere ve algılanan bedensel sağlıklarına göre durumluk mizah tepki düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, utangaçlık düzeyleri ve cinsiyet, alan türü (TM, TS, MF), algılanan anne-baba tutumu, algılanan bedensel sağlık değişkenlerinin durumluk mizah tepki düzeyi anlamlı bulunmamıştır. Diğer yandan, utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Aydın (1993), 400 lise ve üniversite öğrencisinden oluşan bir Örnekleme üzerinde, mizah duygusu, kontrol odağı ve genellenmiş başarı beklentisinin sağlık sorunlarının sıklığını yordama düzeylerine bakmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dıştan denetimli, düşük mizah duygusu ve düşük başarı beklentisi erkek öğrencilerde sağlık sorunlarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Kız öğrencilerde ise, yüksek mizah duygusu, dıştan denetimlilik ve düşük başarı beklentisi sağlık sorunlarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Aslan (2006), bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının (Kendini Geliştirici Mizah, Katılımcı Mizah, Saldırgan Mizah, Kendini Yıkıcı Mizah) farklılaşp farklılaşmadığını incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlölük

düzelelerine göre tüm mizah tarzları puanları üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Özenç (1998), demokratik ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumlarının, genç yetişkinlerin durumluk mizah tepki düzeyine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada anne-babaların algılanan tutumları ile durumluk mizah tepkisi arasında ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyete göre durumluk mizah tepki düzeyi arasında fark olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda; yapılacak yeni araştırmalar konusunda öneriler sunulmuştur.

Yerlikaya (2003), mizah kullanımındaki bireysel farklılıklarla ilişkili dört boyutu ölçen çok boyutlu bir ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sınamak için yapılan analizlerde ölçeğin orijinalindeki gibi dört faktörden oluştuğu ve 32 maddenin orijinal İngilizce formda yer aldıkları faktörlere yüklendikleri görülmüştür.

Tümkaya (2006), üniversite öğretim elemanlarının; kişisel ve mesleki koşulları ile tükenmişlik değerlerinin öğretim elemanlarının kullandıkları mizah tarzlarını yordama düzeyleri araştırmıştır. Analizler sonucunda “Katılımcı Mizah” puanları açısından yaş değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizleri tükenmişliğin ve meslekî değişkenlerin mizah tarzlarını yordamada önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Çalışma sonunda üniversite öğretim elemanlarındaki tükenmişliğin giderilmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve mizah duygusu kullanımının geliştirilmesi önerilmiştir.

1.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nezlek ve Derks, katılımcıların sosyal yaşamlarını nasıl memnuniyetle algıladıkları ve yine diğerleriyle etkileşimde emin olabilmeleri ile mizah yoluyla başa çıkma arasında olumlu bir ilişki buldular. Başa çıkmak amacıyla mizahı kullanan kişilerin, problemlerinde mizahı bulabildikleri ve olası sosyal desteği önererek diğer kişilere daha az sıkıntı hissetmelerine yardım edebildikleri sonucuna varmışlardır. Düşük düzeylerde depresyon bildiren kişiler kadar sık olmasa da, birçok depresif

katılımcının mizahı bir başaçıkma mekanizması olarak kullandıklarını ortaya koymuşlardır (Akt: Aslan, 2006: 53).

Myers, Rapong ve Rodgers'ın yaptığı bir çalışmaya göre erkeklerin mizahı kadınlardan daha etkili bir biçimde kişiler arası iletişim de kullandıkları ve ayrıca, olumsuz yaşantılarda bunu mizahla ifade etmeyi de daha çok erkekler kullanmaktadır. Kadınlar mizahı erkekler kadar gönüllü olarak, kişiler arası iletişimlerine almamaktadırlar (Akt: Aslan, 2006: 59).

Bergson, çalışmasında komik sözcüğünden hareket eder. Üç bölümde yaptığı bu çalışmanın birinci bölümünde biçimlerin komiği ve devinimlerin komiği; ikinci bölümde durum komiği ve söz komiği; üçüncü bölümde ise karakter komiği üzerinde durur.(Akt: Aydın, 1996: 150)

Kuiper ve Martin, 218 üniversite öğrencisiyle yaptıkları araştırmalarında, Mizah Duygusu Ölçeği, Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği, Mizah Yoluyla Başaçıkma Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ve Depresyon Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, yüksek mizah anlayışına sahip olanlar düşük olanlara göre, yaşamları üzerinde daha denetimli olduklarını ve stresörler karşısında daha güçlü oldukları görülmüştür (Akt: Aslan, 2006: 50).

1.9.2. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında tükenmişlikle ve ilgili değişkenlerle ilgili olarak ülkemizde pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

1.9.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çokluk (1999), “Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi” konulu tez çalışmasında yöneticilerin, tükenmişliğe ait her üç boyutta da çeşitli değişkenler göz önünde bulundurulduğunda tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır.

Izgar'ın (2001), yapmış olduğu, “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)” konulu araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin üç alt boyutta da araştırılan değişkenlere göre tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Aydın (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)” konulu çalışmasının sonucunda şu bulgulara varmıştır: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının her üçünün de mesleki yeterliliklerini algılama, öğretmenlerle iletişim kurma becerilerini algılama, amirlerinden takdir görme durumu değişkenlerini etkilediğini saptamıştır.

Dönmez ve Güneş (2001), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik” konulu araştırmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenme düzeyini ölçmek için tükenmişlik düzeyi ile araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlar. Eğitsel ve yönetsel sorunlar, iş yükü, yetersiz ücret gibi çeşitli nedenlere bağlı tükenme durumları üzerinde durmuşlardır (web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi (15.04.2008)).

Öğretmenler üzerinde yapılan tükenmişlik ile ilgili araştırmalar okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalara göre daha fazladır.

Girgin (1995), “İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi” konulu çalışmasını tükenmişliğe etki eden faktörleri ortaya çıkarmak ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin uyarlamasını yapmak için gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda MTE'nin öğretmenlere uygulanabilir olduğu kabul edilmiştir.

Tümkaya (1996), “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Yolları” konulu doktora tez çalışmasında, cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, çalışılan okul düzeyi, okuldaki görev, çalışma yılı ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin tükenmişlik düzeyini etkilediğini saptamıştır.

Çokluk'un (1999), "Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi" konulu araştırmasının sonuçları şu şekildedir: MTE'nin toplam tükenmişlik puanlarına göre tükenmişliği etkileyen en önemli yordayıcının emekli oluncaya kadar özel eğitim okulunda çalışmak isteyip istememe olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2001), "Üniversite Akademik Personelinin Görev Unvanları Açısından İş Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması" konulu çalışması sonucunda Cumhuriyet Üniversitesinde görev yapan akademik personelin tükenmişliği yaşadığı, görev unvanları açısından iş tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark olduğu hipotezinin aksine tükenmişliğe rastlanmadığını saptamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde tükenmişlik ve ilgili değişkenlerle ilgili oldukça önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

1.9.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Elis, Dallas'ta resmi okullarda görevli 183 yönetici üzerinde tükenmişliği, sıklık ve yoğunluk açısından incelemiştir (Akt: Çokluk, 1999: 47).

Graf'ın, 183 okul yöneticisi üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda, dışlanmışlık, bakanlık desteği ve personel desteği ile tükenmişlik arasında anlamlı fark saptanmıştır (Akt: Izgar, 2001: 58).

Burke, Greenglass ve Schwarzer, 362 okul yöneticisi ve öğretmen üzerinde yapmış oldukları çalışmada, tükenmişliğin nedenlerini bürokratik işler, aşırı yaramaz öğrenciler ve üstlerinden destek görmeme olduğunu saptamışlardır (Akt: Gündüz, 2006: 16).

Somech ve Miassy-Maljak, üç farklı kesimi (laik, dindar, aşırı dindar) temsil eden 69 lise yöneticisi üzerinde tükenmişliğin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuç olarak sosyo kültürel bağlam ile tükenmişlik arasında anlamlı fark saptanmıştır (Akt: Gündüz, 2006: 17).

Kremer-Hayon ve Kurtz, öğretmenlerde görülen tükenmişlik ile kişisel ve çevresel değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Özetle, değişime karşı koyma ve öğretmene kapalı okul iklimi ilişkisi tükenmişlik sonuçlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Birçok çevresel değişkenin ise tükenmişliğe neden olduğu görülmüştür (Akt: Gündüz, 2006: 17).

Brouwers ve Tomic, ortaokulda çalışan 243 öğretmenin, sınıf yönetimindeki bireysel etkililiği ile tükenmişliğin alt boyutları arasında sayılan yönetim ve zamanı etkili kullanabilme ilişkisini araştırmışlardır. Öğretmenin sınıf ortamında kazandığı etkililiğin, kişiliğinin yapılanmasında ve kişisel becerisi üzerinde doğrudan etki sağladığı görülmüştür (Akt: Gündüz, 2006: 17).

Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde yayımlanan araştırma Atina şehrindeki özel okul ve sınıflarda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça duygusal tükenme düzeyleri de artmakta ancak kişisel başarı düzeyleri düşmektedir (Akt: Gündüz, 2006: 17).

Evers, Brouwers ve Tomic, öğretmenlerin Hollanda'da yeni geliştirilmiş eğitim sistemini uygulamaya koyarken yaşadıkları bireysel etkililiği ve tükenmişliği araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yeni eğitim sisteminin araştırmalarını kullanırken tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (Akt: Gündüz, 2006: 17).

Tatar ve Horenczyk, "Kültürel Farklılığın Tükenmişlikle İlişkisi" konulu çalışmaları sonucunda tükenmişliğin öğretmenin eğitim durumu, okulda farklı kültürlerin olup olmaması ve okulun çok kültürlü organizasyona açık olup olmaması ile bağlantılı olduğunu saptamışlardır (Akt: Gündüz, 2006: 18).

Dorman; Quesland Özel Okullarında görev yapan 246 öğretmen üzerinde yapmış olduğu çalışmada, duygusal tükenme ile aşırı iş yükü, iş baskısı, sınıf ortamı ve kendini takdir etme arasında; duyarsızlaşma ile rol çatışması, kendini takdir etme ve okul ortamı arasında; kişisel başarı ile öğretim etkililiği, kendini takdir etme, rol çatışması ve okul ortamı arasında anlamlı farklar saptamıştır (Akt: Gündüz, 2006: 18).

1.9.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, mizahın ve tikenmişliğin pek çok değişken ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Yurtiçinde mizah ile ilgili yapılan çalışmalarda, denetim odağı, genellenmiş başarı beklentisi, sağlık sorunlarının sıklığı popülerlik ve akademik başarı algılanan anne-baba tutumları başaçıkma stratejileri utangaçlık, alan türü, algılanan anne-baba tutumu ve algılanan kişilik yapısı, mizah tarzları ve stresle başaçıkma tarzlarının etkileşimi incelenmiştir. Ayrıca, yurtdışı ve yurtiçi literatür incelendiğinde; öğretmenlerin mizah tarzları ve tikenmişlik düzeylerinin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle, mizah tarzlarının ve tikenmişlik düzeylerinin bu çalışmada bir arada alınmasından dolayı literature katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mizah tarzlarını, tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kadıköy ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam yetmiş üç ilköğretim kurumu tespit edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak Kadıköy ilçesinde bulunan yetmiş üç okuldaki 196 Türkçe öğretmeni, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem alınmamış, araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. 196 Türkçe öğretmenine ulaştırılan veri toplama araçlarından 133 tanesi geri dönmüş, 126 tanesi geçerli sayılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bağımlı değişken mizah tarzlarını belirlemek için Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada tükenmişliğin ölçülmesi için tükenmişlik yaşantıların ölçülmesinde MBI –Maslach Burnout Inventory For Teachers (Öğretmen tükenmişliği Anketi) kullanılacaktır. Bu ölçek Çam (1992) tarafından uyarlanmış olup geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldığından yeni bir geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmamıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Hazırlanan anket, Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla örnekleme oluşturan okullarda

görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem, yas gibi kişisel bilgilere de yer verilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mizah anlayışları ve tükenmişlik düzeylerinin saptanmasına yönelik verileri toplamak amacıyla yerli ve yabancı alanyazın incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda tükenmişlik yaşantılarının ölçülmesinde MBI –Maslach Burnout Inventory For Teachers (Öğretmen tükenmişliği Anketi) kullanılmıştır. Ölçeğin özgün formunda yedi basamaklı olan cevap seçeneklerinin Türk kültürüne uygun olmadığı görülmüş ve basamak sayısı beşe indirilmiştir (Ergin, 1992: 145).

Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan soru maddeleri 1-5 arası puanlandıktan sonra, her alt ölçek kendi arasında ayrı ayrı toplanarak, üç ayrı puan elde edilir. Diğer bir deyişle, tek bir toplam tükenmişlik puanına ulaşılmaz. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından yüksek, kişisel başarı alt ölçeğinden düşük puan tükenmişliğin düşük olduğunu gösterirken, tam tersi bir durum ise yüksek olduğunu göstermektedir. Düşük kişisel başarı hissi alt boyutu tersine puanlanmaktadır.

Bu ölçek Çam (1992) tarafından uyarlanmış olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldığından yeni bir geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılmamıştır.

Mizah tarzlarını belirlemek için ise Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Mizahın günlük kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacıyla ölçekte ikisi uyumlu, ikisi uyumsuz olmak üzere dört farklı mizah tarzını ölçmeyi hedefleyen dört alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçekler; Katılımcı mizah, Kendini geliştirici mizah, Saldırgan mizah ve Kendini yıkıcı mizah olarak adlandırılmıştır. Kesinlikle Katılmıyorum ile Tamamıyla Katılıyorum arasında değişen yedili Likert tipi bir derecelendirmenin kullanıldığı her alt ölçek 8'er maddeden oluşmakta ve ölçekte ters yönde puanlanan on bir madde bulunmaktadır. Böylece her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 7 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir.

2.5. Anketin Uygulanması

Veri toplama aracı olarak anketin uygulanmaya hazır hale getirilmesinden sonra, çalışma evreninde yer alan öğretmenlere uygulanabilmesi için İstanbul Valiliği ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak, gerekli izin ve onay alınmıştır.

Anketin çalışma evrenine uygulanması, araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Anket 2007-2008 öğretim yılı mayıs ayı içerisinde araştırma kapsamındaki kurumlara elden veya e-mail yoluyla dağıtılıp toplanmıştır. Bu işlem sırasında, anketin amacı, yanıtlanmasında dikkat edilecek konular ve geri toplama tarihi ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından sözlü olarak da verilerek uygulayıcılara yardımcı olunmuştur.

2.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anketler tek tek incelenmiş, eksik doldurulmuş anketler geçersiz sayılmış ve değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Verilerin çözümlenmesinde sayı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara yüklenmiştir. Çözümlemeler SPSS programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular “Bulguların Analizi” bölümünde kapsamlı olarak yorumlanmıştır.

III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Örneklem İlişkin Betimsel Veriler

Örneklem ilişkili betimsel veriler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo: 1 Örneklem demografik dağılımı

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	92	73
	Erkek	34	27
Medeni durum	Evli	78	61,9
	Bekâr	48	38,1
Yaş	24 ve altı	18	14,3
	25-34 arası	64	50,8
	35-44 arası	28	22,2
	45 ve üzeri	16	12,7
Kıdem	7 ve altı	50	39,7
	8-14 arası	44	34,9
	15-21 arası	24	19
	22 ve üzeri	8	6,3
İsteyerek seçme	İsteyerek	112	88,9
	İstemeyerek	14	11,1
Toplam		126	

Tablo:1 İncelendiğinde örneklem cinsiyete göre dağılımında erkeklerin % 27,0 kadınların ise %73,0’lık bir paya sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem %61,9’u evli, %38,1’i bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örneklem yaş gruplarına göre dağılımında ise en yüksek payın % 50,8 ile 25-34 yaş grubunda olduğu, en az payın ise %12,7 ile 45 ve üzeri yaş grubunda olduğu bulunmuştur.

Kıdem değişkenine göre örneklemimizin %39,7’si 7 ve altı yıl kıdeme sahip olduğu, 22 ve üzeri kıdem de bulunan grubun ise %6,3’e sahip olduğu görülmektedir.

Diğer değişkenler açısından örnekleme incelemeye devam edersek; mesleği isteyerek seçme değişkenine göre örneklemin %88,9'unun isteyerek, %11,1'inin istemeyerek bu mesleği seçtiği görülmektedir.

3.2. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem, “ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, (1) *cinsiyet*, (2) *yaş*, (3) *medeni durum* (4) *öğretmen olarak toplam çalışma süresi (kıdem)* ve (5) *görevi isteyip istememe* değişkenlerine göre tükenmişlik durumları nedir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözümlenmek üzere bağımsız değişkenler sırasıyla ele alınmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duygusal tükenmişlik boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 2’de verilmiştir.

Tablo:2 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duygusal Tükenme			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Cinsiyet	Kadın	30 32,6%	34 37,0%	28 30,4%	92 100,0%
	Erkek	8 23,5%	8 23,5%	18 52,9%	34 100,0%
Toplam		38 30,2%	42 33,3%	46 36,5%	126 100,0%

Tablo: 2 İncelendiğinde, kadın öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda % 37 ile en fazla orta düzeyde, erkek öğretmenlerin ise % 52,9 ile en fazla düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda, kadın öğretmenlerin %

69,6'sının duygusal tükenmişlik boyutunda orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine ilişkin “*duygusal tükenme*” boyutundaki ortalama puanlara bakıldığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

3.2.2. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duyarsızlaşma boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 3’de verilmiştir.

Tablo: 3 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duyarsızlaşma			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Cinsiyet	Kadın	8 8,7%	32 34,8%	52 56,5%	92 100,0%
	Erkek	4 11,8%	6 17,6%	24 70,6%	34 100,0%
Toplam		12 9,5%	38 30,2%	76 60,3%	126 100,0%

Tablo: 3 İncelendiğinde, kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda % 56,5 ile en fazla düşük düzeyde, erkek öğretmenlerin ise % 70,6 ile en fazla düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda, kadın öğretmenlerin % 92,3’ünün duyarsızlaşma boyutunda düşük ve orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Bayan ve erkek öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine ilişkin “*duyarsızlaşma*” boyutundaki puanlarına bakıldığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

3.2.3. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 4’de verilmiştir.

Tablo: 4 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

		Kişisel Başarısızlık			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Cinsiyet	Kadın	25 27,2%	41 44,6%	26 28,3%	92 100,0%
	Erkek	9 26,5%	8 23,5%	17 50,0%	34 100,0%
Toplam		34 27,0%	49 38,9%	43 34,1%	126 100,0%

Tablo: 4 İncelendiğinde, kadın öğretmenlerin kişisel başarısızlık boyutunda % 44,6 ile en fazla orta düzeyde, erkek öğretmenlerin ise % 50 ile en fazla düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda, kadın öğretmenlerin % 72,7’sinin kişisel başarısızlık boyutunda orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine ilişkin “kişisel başarısızlık” boyutundaki puanlara bakıldığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

3.2.4. Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duygusal tükenme boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 5’de verilmiştir.

Tablo. 5 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duygusal Tükenme			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Yaş	24 ve altı	6 33,3%	6 33,3%	6 33,3%	18 100,0%
	25 ve 34 arası	26 40,6%	22 34,4%	16 25,0%	64 100,0%
	35-44 arası	6 21,4%	10 35,7%	12 42,9%	28 100,0%
	45 ve üzeri	0 ,0%	4 25,0%	12 75,0%	16 100,0%
Toplam		38 30,2%	42 33,3%	46 36,5%	126 100,0%

Tablo: 5 İncelendiğinde, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkeni boyutunda; %40,6 ile 25-34 yaş arası öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. 45 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin ise %75,0 ile en düşük duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir.

3.2.5. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duyarsızlaşma boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 6'da verilmiştir.

Tablo: 6 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duyarsızlaşma			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Yaş	24 ve altı	4 22,2%	4 22,2%	10 55,6%	18 100,0%
	25 ve 34 arası	8 12,5%	26 40,6%	30 46,9%	64 100,0%
	35-44 arası	0 ,0%	6 21,4%	22 78,6%	28 100,0%
	45 ve üzeri	0 ,0%	2 12,5%	14 87,5%	16 100,0%
Toplam		12 9,5%	38 30,2%	76 60,3%	126 100,0%

Tablo: 6 İncelendiğinde, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin tüm yaş değişkenleri boyutunda; %60,3 ile düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 45 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin %87,5 ile en yüksek düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

3.2.6. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 7’de verilmiştir.

Tablo: 7 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

		Kişisel Başarısızlık			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Yaş	24 ve altı	8 44,4%	6 33,3%	4 22,2%	18 100,0%
	25 ve 34 arası	20 31,2%	25 39,1%	19 29,7%	64 100,0%
	35-44 arası	4 14,3%	10 35,7%	14 50,0%	28 100,0%
	45 ve üzeri	2 12,5%	8 50,0%	6 37,5%	16 100,0%
Toplam		34 27,0%	49 38,9%	43 34,1%	126 100,0%

Tablo: 7 İncelendiğinde, öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin yaş değişkeni boyutunda; %44,4 ile 24 yaş altı öğretmenlerin en yüksek kişisel başarısızlık yaşadığı görülmektedir. 35-44 yaş arası öğretmenlerin ise %50,0 ile en düşük düzeyde kişisel başarısızlık yaşadığı görülmektedir. 45 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin ise %50,0 ile orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşadığı görülmektedir. 24 yaş ve altı öğretmenlerin kişisel başarısızlıkları puanlarının yüksekliğini tecrübesizliğe bağlayabiliriz. 45 ve üzeri yaş arası öğretmenlerin ise tam tersi şeklinde görevlerinin son yıllarında kişisel başarısızlık puanlarının düştüğü söylenebilir.

3.2.7. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duygusal tükenme boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 8'de verilmiştir.

Tablo: 8 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duygusal Tükenme			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Medeni Durum	Evli	24 30,8%	28 35,9%	26 33,3%	78 100,0%
	Bekâr	14 29,2%	14 29,2%	20 41,7%	48 100,0%
Toplam		38 30,2%	42 33,3%	46 36,5%	126 100,0%

Tablo: 8 İncelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkeni boyutunda, evli öğretmenlerin tüm boyutlarda aldığı puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin ise; % 41,7 ile en yüksek düşük düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkeni boyutunda, belirgin bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.8. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duyarsızlaşma boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 9’da verilmiştir.

Tablo: 9 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duyarsızlaşma			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Medeni Durum	Evli	2 2,6%	28 35,9%	48 61,5%	78 100,0%
	Bekâr	10 20,8%	10 20,8%	28 58,3%	48 100,0%
Toplam		12 9,5%	38 30,2%	76 60,3%	126 100,0%

Tablo: 9 İncelendiğinde öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin medeni durum değişkeni boyutunda, evli öğretmenlerin % 61,5 ile bekâr öğretmenlerin ise % 58,3 ile en yüksek düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin medeni durum değişkeninin evli-bekâr boyutunda, belirgin bir farklılık göstermediği söylenebilir.

3.2.9. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 10'da verilmiştir.

Tablo: 10 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

		Kişisel Başarısızlık			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Medeni Durum	Evli	19 24,4%	35 44,9%	24 30,8%	78 100,0%
	Bekâr	15 31,2%	14 29,2%	19 39,6%	48 100,0%
Toplam		34 27,0%	49 38,9%	43 34,1%	126 100,0%

Tablo: 10 İncelendiğinde öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin medeni durum değişkeni boyutunda, evli öğretmenlerin % 44,9 ile en yüksek orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin ise % 39,6 ile en yüksek düşük düzeyde kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir. Evli öğretmenler ağırlıklı olarak, orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşarken bekâr öğretmenlerin düşükte kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir.

3.2.10. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duygusal tükenme boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo:11’de verilmiştir.

Tablo: 11 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duygusal Tükenme			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Kıdem	7 ve altı	18 36,0%	18 36,0%	14 28,0%	50 100,0%
	8-14 arası	14 31,8%	12 27,3%	18 40,9%	44 100,0%
	15-21 arası	6 25,0%	10 41,7%	8 33,3%	24 100,0%
	22 ve üzeri	0 ,0%	2 25,0%	6 75,0%	8 100,0%
Toplam		38 30,2%	42 33,3%	46 36,5%	126 100,0%

Tablo: 11 İncelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkeni boyutunda en belirgin farkın; 22 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerde %75,0 ile en yüksek, düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 7 yıl ve altı çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise, %72 oranında orta ve yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları görülür.

3.2.11. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duyarsızlaşma boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 12’de verilmiştir.

Tablo: 12 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duyarsızlaşma			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Kıdem	7 ve altı	10 20,0%	16 32,0%	24 48,0%	50 100,0%
	8-14 arası	2 4,5%	14 31,8%	28 63,6%	44 100,0%
	15-21 arası	0 ,0%	6 25,0%	18 75,0%	24 100,0%
	22 ve üzeri	0 ,0%	2 25,0%	6 75,0%	8 100,0%
Toplam		12 9,5%	38 30,2%	76 60,3%	126 100,0%

Tablo: 12 İncelendiğinde öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin, kıdem değişkeninin tüm alt boyutlarında, %60,3 ile en yüksek düşük boyutta duyarsızlaşma yaşadıkları görülmektedir. Kıdem değişkeninin tüm alt boyutlarında en belirgin farkın ise, %75 ile 15 yıl ve üzeri öğretmenlerde, duyarsızlaşmayı düşük düzeyde yaşadıkları görülmektedir.

3.2.12. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo:13 'de verilmiştir.

Tablo: 13 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

		Kişisel Başarısızlık			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
Kıdem	7 ve altı	18 36,0%	17 34,0%	15 30,0%	50 100,0%
	8-14 arası	12 27,3%	16 36,4%	16 36,4%	44 100,0%
	15-21 arası	2 8,3%	14 58,3%	8 33,3%	24 100,0%
	22 ve üzeri	2 25,0%	2 25,0%	4 50,0%	8 100,0%
Toplam		34 27,0%	49 38,9%	43 34,1%	126 100,0%

Tablo: 13 İncelendiğinde öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin kıdem değişkeni boyutunda en belirgin farkın; 15-21 yıl arası çalışan öğretmenlerde %58,3 ile en yüksek, orta düzeyde olduğu görülmektedir. 22 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise, %50,0 oranında düşük düzeyde kişisel başarısızlık yaşadıkları görülür.

3.2.13. Öğretmenlerin Duygusal Tükenme Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

İsteme değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duygusal tükenme boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 14 'de verilmiştir.

Tablo: 14 Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin İsteme Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duygusal Tükenme			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
İsteme	İsteyerek	28 25,0%	40 35,7%	44 39,3%	112 100,0%
	İstemeyerek	10 71,4%	2 14,3%	2 14,3%	14 100,0%
Toplam		38 30,2%	42 33,3%	46 36,5%	126 100,0%

Tablo: 14 İncelendiğinde öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin öğretmenliği isteyerek seçme değişkeni boyutunda, %39,3 ile en yüksek düşük düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları görülür. Öğretmenliği istemeyerek seçme boyutunda ise, %71,4 ile en yüksek duygusal düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülür.

3.2.14. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

İsteme değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için duyarsızlaşma boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo: 15 'de verilmiştir.

Tablo: 15 Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Düzeylerinin İsteme Değişkenine Göre İncelenmesi

		Duyarsızlaşma			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
İsteme	İsteyerek	12	32	68	112
		10,7%	28,6%	60,7%	100,0%
	İstemeyerek	0	6	8	14
		,0%	42,9%	57,1%	100,0%
Toplam		12	38	76	126
		9,5%	30,2%	60,3%	100,0%

Tablo: 15 İncelendiğinde öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenliği isteyerek seçme değişkeni boyutunda, %60,7 ile en yüksek düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları görülür. Öğretmenliği istemeyerek seçme boyutunda ise, %57,1 ile en yüksek düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadığı görülür.

3.2.15. Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

İsteme değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumları belirlemek için kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış ve sonuçların dağılımı Tablo:16'da verilmiştir.

Tablo: 16 Öğretmenlerin Kişisel Başarısızlık Düzeylerinin İsteme Değişkenine Göre İncelenmesi

		Kişisel Başarısızlık			Toplam
		Yüksek	Orta	Düşük	
İsteme	İsteyerek	28 25,0%	47 42,0%	37 33,0%	112 100,0%
	İstemeyerek	6 42,9%	2 14,3%	6 42,9%	14 100,0%
Toplam		34 27,0%	49 38,9%	43 34,1%	126 100,0%

Tablo: 16 İncelendiğinde öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeylerinin öğretmenliği isteyerek seçme değişkeni boyutunda, %42,0 ile en yüksek orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenliği istemeyerek seçme boyutunda ise, %42,9 ile yüksek-düşük düzeyde kişisel başarısızlık yaşadığı görülür.

3.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Birinci alt problem; “Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Katılımcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerinin katılımcı mizah ve duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo: 17 Öğretmenlerin Katılımcı Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Katılımcı Mizah Duygusal Tükenme	126	-,075	,404

Tablo: 17’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=-,075;p>,05$).

3.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

İkinci alt problem; “Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Katılımcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerinin katılımcı mizah ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 18 ‘de gösterilmiştir.

Tablo: 18 Öğretmenlerin Katılımcı Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Katılımcı Mizah Duyarsızlaşma	126	,157	,080

Tablo: 18’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=,157;p>,05$).

3.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu

Üçüncü alt problem;”Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Katılımcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerinin katılımcı mizah ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo: 19 Öğretmenlerin Katılımcı Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Katılımcı Mizah Kişisel Başarısızlık	126	-,033	,000

Tablo:19’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=-,033;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin katılımcı mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azalmaktadır.

3.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini geliştirici mizah ve duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo: 20 Öğretmenlerin Kendini Geliştirici Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Kendini Geliştirici Duygusal Tükenme	126	,022	,804

Tablo: 20’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük

düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=,022;p>,05$).

3.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini geliştirici mizah ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo: 21 Öğretmenlerin Kendini Geliştirici Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Kendini Geliştirici Duyarsızlaşma	126	,081	,367

Tablo: 21'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=,081;p>,05$).

3.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Geliştirici Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini geliştirici mizah ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo: 22 Öğretmenlerin Kendini Geliştirici Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Kendini Geliştirici Kişisel Başarısızlık	126	-,286	,001

Tablo: 22’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=-,286;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin kendini geliştirici mizah düzeyleri artıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,08$) dikkate alındığında, kişisel başarısızlık düzeyindeki azalmanın %8’inin kendini geliştirici mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Saldırgan Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini saldırgan mizah ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo: 23 Öğretmenlerin Saldırgan Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Saldırgan mizah Duygusal tükenme	126	,142	,113

Tablo: 23’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=,142;p>,05$).

3.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Saldırgan Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini saldırgan mizah ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo: 24 Öğretmenlerin Saldırgan Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Saldırgan Mizah Duyarsızlaşma	126	-,289**	,001

Tablo: 24’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=-,289;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,08$) dikkate alındığında, duyarsızlaşma düzeyindeki azalmanın %8’inin saldırgan mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri düşüktür.

3.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Saldırgan Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini saldırgan mizah ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo: 25 Öğretmenlerin Saldırgan Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Saldırgan Mizah Kişisel başarısızlık	126	,306**	,000

Tablo: 25'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=,306;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça orta düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri de artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,09$) dikkate alındığında, kişisel başarısızlık düzeyindeki artmanın %9'unun saldırgan mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeyleri de yüksektir.

3.12. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini yıkıcı mizah ve duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo: 26 Öğretmenlerin Kendini Yıkıcı Mizah Puanları İle Duygusal Tükenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Kendini Yıkıcı Mizah Duygusal Tükenme	126	-,200'	,025

Tablo: 26'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=-,200;p<,05$). Buna göre öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah düzeyleri artıka düşük düzeyde de olsa duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,04$) dikkate alındığında, duygusal tükenme düzeyindeki azalmanın %4'ünün kendini yıkıcı mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.13. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği'nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Duyarsızlaşma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini yıkıcı mizah ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ait istatistikî veriler tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo: 27 Öğretmenlerin Kendini Yıkıcı Mizah Puanları İle Duyarsızlaşma Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Kendini Yıkıcı Mizah Duyarsızlaşma	126	,050	,580

Tablo: 27’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=,050;p>,05$).

3.14. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Öğretmenlerin Mizah Tarzları Ölçeği’nin Kendini Yıkıcı Mizah alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Kişisel Başarısızlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinin kendini yıkıcı mizah ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait istatistikî veriler tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo: 28 Öğretmenlerin Kendini Yıkıcı Mizah Puanları İle Kişisel Başarısızlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Kendini Yıkıcı Mizah Kişisel başarısızlık	126	-,018	,839

Tablo: 28’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=-,018;p>,05$).

IV. BÖLÜM

4.1. Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada, araştırmanın “Amaç” bölümünde belirtilen alt amaçlar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=-,075;p>,05$).

2. Öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=,157;p>,05$).

3. Öğretmenlerin katılımcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,033;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin katılımcı mizah düzeyleri artıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin katılımcı mizah düzeyleri artıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azalmakta olduğu görülmektedir. Katılımcı mizah tarzını yoğun kullanan bireyler; güldürücü şeyler söyleme, başkalarını eğlendirmek için şakalar yapma, ilişkileri kolaylaştırma ve kişiler arası gerilimleri azaltma eğilimlidirler (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007). Bu temel olarak saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireyi ve diğerlerini onaylayan ve olasılıkla kişiler arası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici mizah tarzıdır. Bu veriler ışığında öğretmenlerin kişisel başarılarının artırılması ki bu öğrencilerle sağlıklı iletişim

kurmakla mümkündür, sınıf ortamında öğrencilere yönelik mizah unsurlarının daha sıklıkla kullanılmasına bağlı olduğu düşünülebilir.

4. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=,022;p>,05$).

5. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=,081;p>,05$).

6. Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,286;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin kendini geliştirici mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,08$) dikkate alındığında, kişisel başarısızlık düzeyindeki azalmanın %8'inin kendini geliştirici mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kendini geliştirici mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri azalmaktadır. Kendini geliştirici mizahı boyutu, yaşam karşısında genel olarak mizahi bir bakış açısını, yaşamdaki uyumsuzluklar karşısında sıklıkla eğlenme eğilimini, stres ve olumsuz durumlar karşısında bile mizahi perspektifini korumayı içerir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993; Akt: Yerlikaya, 2007). Bu, Freud'un bireyin, potansiyel olarak olumsuz bir durum karşısında gerçekçi bakış açısını yitirmeden olumsuz duygulardan kaçınmasına yardımcı olan sağlıklı bir savunma mekanizması olduğu yönündeki tanımına en yakın boyuttur. Öğretmenlere yönelik psikolojik danışma sürecinde mizah kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

7. Öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=,142;p>,05$).

8. Öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,289;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,08$) dikkate alındığında, duyarsızlaşma düzeyindeki azalmanın %8'inin saldırgan mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri düşüktür.

Öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça düşük düzeyde de olsa duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Olumsuz tarzdaki ilk mizah türü, saldırgan mizah olarak adlandırılan, kişinin yalnızca kendi üstünlük ve haz duyguları ile ilgili olarak kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mizahı başkaları hakkında uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007). Öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerindeki azalmayı, saldırgan bir mizahın kullanılmasıyla psikolojik olarak rahatlamanın sonucu olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin sosyal yaşam standartları artırılarak, stresten uzaklaştırılmasıyla, bu olumsuz durum ortadan kaldırılabilir.

9. Öğretmenlerin saldırgan mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,306;p<,01$). Buna göre öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri arttıkça orta düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri de artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,09$) dikkate alındığında, kişisel başarısızlık düzeyindeki artmanın %9'unun saldırgan mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeyleri de yüksektir.

Öğretmenlerin saldırgan mizah düzeyleri artıkça orta düzeyde de olsa kişisel başarısızlık düzeyleri de artmaktadır. Yani saldırgan mizah anlayışına sahip öğretmenlerin kişisel başarısızlık düzeyleri de yüksektir. Kişisel başarısızlık; kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Başören, 2005:49). Öğretmenin saldırgan bir mizah kullanması, başarısızlığının dışa vurumu olarak yorumlanabilir. Saldırgan mizah eğilimleri olan bir öğretmenin mesleki formasyona tabi tutulması, kişisel başarısızlık hissini azaltacağı düşünüldüğünde faydalı olabilecektir.

10. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile duygusal tükenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=-,200;p<,05$). Buna göre öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah düzeyleri artıkça düşük düzeyde de olsa duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,04$) dikkate alındığında, duygusal tükenme düzeyindeki azalmanın %4'ünün kendini yıkıcı mizah düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah düzeyleri artıkça düşük düzeyde de olsa duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Kendini yıkıcı mizah uyumsuz kategori içersinde bireyin, mizahı, kendi ihtiyaçlarını dikkate almaksızın kullandığı tarzıdır. Bu tarz mizah, bireyin başkalarını güldürmek için kendisini sürekli mizahi bir yolla kötülemesi, yermesi gibi davranışları kapsar. Bu boyut kişinin kendisini aşırı derecede yerdiği mizah tarzını, onay kazanmanın ya da kendisini sevdirmenin bir yolu olarak kendi aleyhine komik şeyler söyleyerek ya da yaparak başkalarını eğlendirmeye çalışmasını, başkalarının maskarası olmayı kabul etmesini, küçük düşürüldüğünde ya da kendisiyle dalga geçildiğinde diğerleri ile birlikte gülmesini içerir Kubie (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007) . Öğretmenlerin, kendisini sevdirmenin bir yolu olarak kendini yıkıcı mizah kullanmaları; duygusal tükenmenin azalması sonucunu doğurmakta; bu durum insanların dikkatini çekmenin sonucundaki duygusal tatminle açıklanabilir. Öğretmenlerin bu tatmin duygusuna, olumlu tarzdaki mizahları kullanarak da erişebileceği hatırlatılmalıdır.

11. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=,050;p>,05$).

12. Öğretmenlerin kendini yıkıcı mizah puanları ile kişisel başarısızlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonuçlarına göre değişkenler arasında negatif yönde, düşük düzeyde ilişki bulunmuş ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($r=-,018;p>,05$).

4.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak gelecekte hem uygulamaya yönelik hem de ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlere Öneriler

1. Eğitimde mizahtan yararlanırken amacın ne olduğu tam olarak belirlenmelidir. Bir bakıma mizahın eğitimsel bir araç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle mizahı belli bir plan çerçevesinde uygulamalı, dersi öğretmen ve öğrenci açısından daha işlevsel kılmalıdır. Ayrıca mizah kullanımını, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine pozitif katkı sağlayacağından; mesleki başarıyı artıracığından kuşku duyulmamalıdır.

2. Derslerde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrencinin akademik başarılarının ve derse yönelik tutumlarının olumlu düzeye çıkmasında sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle derslerdeki akademik başarıyı yükseltmek ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde yükseltebilmek için onların kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, olaylara ve konulara eleştirel bir gözle bakabilecekleri uygun ortamlar yaratılmalıdır. Bu da ancak öğretmenin pozitif katkılarıyla, öğrencilerin istekliliğinin artırılmasıyla mümkündür. Öğretmenin tükenmişlik düzeyi, yukarıda belirtilen durumlarla bire bir ilişkilidir. Mizahın

tükenmişliği azaltıcı yönü dikkate alındığında, öğretmenler, olumlu mizah tarzlarını kullanmalıdırlar.

3. Öğretmenler mizahı yalnızca derslerde değil; diğer aktivitelerde de kullanabilirler. Böylece mizah, öğretmenliğin bir parçası olarak değil; aynı zamanda bütüncül olarak eğitimin ve hayatın bir parçası hâline getirilmelidir.

4. Mizah anlamayı da kolaylaştırıcı bir unsurdur. Öğretmenler, konuyla ilgili örneklerde, mizahî öğelerden yararlanmalıdırlar.

5. Mizah özünde bilişsel nitelikler barındırmakla birlikte aynı zamanda duyuşsal nitelikler de barındırır. Bu nedenle yapılacak olan etkinliklerde mizahın tükenmişliği azaltıcı yönü dikkate alınmalı, yaşamın eksi yönleri artıya çevrilmelidir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Mizahın ve tükenmişliğin öğretmen tutum ve başarısı üzerindeki etkileri diğer öğretmenler üzerinde de araştırılabilir.

2. Mizahın ve tükenmişliğin öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki etkileri araştırılabilir.

3. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin idarecisi konumundaki yöneticiler üzerinde mizah ve tükenmişlik ilişkisi araştırılabilir.

4. Mizah tükenmişlik ilişkisi ülkemizde henüz yeteri kadar incelenmeyen bir konudur. Diğer illerde ve başka eğitim kurumlarında yapılacak benzer araştırmalar, bize alınacak önlemleri belirleyecek standartlarda veri sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Aras, Z. (2006), “*Birinci basamak sağlık kurumlarında çalışan hemşire ve ebelerin tükenmişlik durumları*”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri Ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, G. (1993). *İç-dış control odağı inancı ile durumluk mizah tepkisi arasındaki ilişki*, II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, (87-98), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aydın, L. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.

Aydın, S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başören, M. (2005). *Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bergson, H. (1996). **Gülme** (çev. Yaşar Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baltaş, A. Baltaş Z. (1990). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çam, O. (1989). *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Çam, O. (1991). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Araştırılması*, **7. Psikoloji Kongre Kitabı**, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliliğinin araştırılması*, **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (155-159)**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Çam, M. O. (1995), **Tükenmişlik**, İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.

Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Değer, A.; Fidan, Ö. (2004). **Dil Becerilerinin Geliştirilmesinin Aktif Öğrenme Sürecine Katkısı 1. Aktif Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı**, s.157-162, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Dilsiz, B. (2006), “*Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dünya Sağlık Örgütü (1998). *Dünya Sağlık Raporu*, Çev. Ed. Metin, B, Akın, A, Güngör, İ. Ankara: Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, 45-57.

Ergin, A. (1995). **Öğretim Teknolojisi ve İletişim**, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ergin, C. (1993). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması*. R. Bayraktar ve Dağ (Ed.), **7. Ulusal Psikoloji Kongresi**

Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk(143-154), Ankara: Psikologlar Birliği Yayını.

Freudenberger, Herbert, J. (1974) “Staff Burnout”, **Journal of Social Issues**, 30, 159-168

Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güllüce, A. Ç. (2006), “*Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki(yöneticiler üzerine bir uygulama)*”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gündüz, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günseli Girgin (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Izgar, H. (2001). **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İncioğlu (Eroğlu), M. (2003). *Utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kazancı, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**, Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.

Kırılmaz, A., Çelen, Y., ve Sarp, N. (2000). *İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması*. A.Ü. Sağlık Eğitim Fakültesi, İlköğretim-Online. org.tr, 2(1), 2-9, (16.04.2008)

Küçükarağöz, H. (2006). **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P. Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). “Individual differences of uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire,” *Journal of Research in Personality*. 37 (1), 48–75.

McGinty, J. (2006). Teacher Humor Orientation as a Determiner of Attendance, [http:// www.hubel.sfasu.edu.tr/courseinfo](http://www.hubel.sfasu.edu.tr/courseinfo), (10.04.2008).

Morreal, J. (1997). **Gülmeyi Ciddiye Almak** (çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayınları.

Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir D. (2001). *Üniversite Akademik Personelinin Görev Unvanları Açısından İş Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi

Özenç, S. (1998). *Algılanan anne baba tutumlarının durumluk mizah tepki düzeyine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özer, R. (1998). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Özkaya, G. (2005). *Öğretmenlerin Kariyer Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

Özcan, Ö. (2002). **Türk Edebiyatında Hiciv ve Mizah**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özünlü, Ü. (1999). **Gülmecenin Dilleri**, Ankara: Doruk Yayınevi.

Rolf, Van Dick, Ulrich Wagner 2001 “Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach”, **British Journal of Educational Psychology**, Vol. 71, pp. 243-259.

Sanders, B. (2001). **Kahkahanın Zaferi: Yıkıcı Bir Tarih Olarak Gülme**, Çev. Kemal Atakan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sarı, T. ve Aslan, H. (2005). *Mizah Tarzları ve Başaçıkma Stratejileri Arasındaki İlişki*, **VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, (105-106), İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Sever, A. (1997), “*Hemşirelerin iş stresi ile başa çıkma yolları ve bunun sonuçlarının araştırılması*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topuz, S. (1995). *The relation among popularity, sense of humor and academic achievement*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Torun, A. (1995), “*Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki psikolojik görülen belirtiler ve başa çıkma davranışları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tümkaya, Songül (2005). *Öğretim Elemanlarının Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler*, **Eğitim Araştırmaları**, S.23, (200-208).

Türkmen, F. (1996). *Mizahta üstünlük teorisi ve Nasrettin Hoca Fikraları*, **V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi**, Ankara.

Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yerlikaya, E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeği'nin (The Humor Styles Questionnaire) Uyarlama Çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yerlikaya, N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi (15.04.2008).

EKLER

Ek-1.

Değerli meslektaşım,

Bu form sizlerin mesleğiniz ile ilgili durumlarınızı belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. İçtenlikle cevap vereceğinizi umuyorum. Form iki bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde** lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak, sizin için doğru olan kutunun içine (X) işareti koyunuz. **İkinci bölümde** belirtilen ifadeleri hangi sıklıkta yaşıyorsanız o sıklık derecesini ifade eden 0 ile 6 arasındaki rakamlar'dan birini kutucuğa yazınız. Yardımlarınız için teşekkürler.

Oğuzhan KARAGÖZ

Türkçe Öğretmeni

Yüksek lisans öğrencisi

karagozhan@hotmail.com

Birinci Bölüm

1- Cinsiyetiniz.

Kadın

Erkek

2- Medeni durumunuz.

Evli

Bekâr

3- Yaşınız

24 ve altı

25-34 arası

35-44

45 ve
zeri

4- Öğretmenlikteki kıdeminiz

7 ve altı

8-14 arası

15-21 arası

22 ve
üzeri

5- Öğretmenliği isteyerek mi seçtiniz?

Evet

Hayır

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ İLE İLGİLİ AÇIKLAMA

Bu envantere kişiler ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her cümlenin başında hangi sıklıkta hissedildiğinin işaretleneceği bir boşluk bırakılmıştır. Sıklık 0-6 rakamları arasındaki sayılarla belirlenecektir.

Toplam 22 cümle vardır. Mutlaka her cümle için, en uygun sıklığa denk düşüğünü düşündüğünüz rakamı, yazmanız gerekmektedir. Örneğin: Sıklık puanı 0-6 cümle “kendimi çok enerjik hissediyorum” Her gün kendisini çok enerjik düşünen bir kimsenin “6” rakamını boş kısma yazması, bu duyguyu ayda birkaç kez hissettiğini düşünen bir başka kimsenin ise “3” rakamını ya da bu duyguyu haftada birkaç kez hissettiğini düşünen bir bireyin ise “5” rakamını yazması gerekmektedir. **İlginiz için teşekkür ederim.**

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

0	1	2	3	4	5	6
Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez ya da daha az	Ayda birkaç kez ya da daha az	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün

SIRA	Hangi Sıklıkta RAKAMLA YAZINIZ	CÜMLELER
1		Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum.
2		İş günüm sonunda kendimi bitkin hissediyorum
3		Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda kaldığımda, kendimi yorgun hissediyorum.
4		Öğrencilerimin pek çok şey hakkında neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.
5		Bazı öğrencilerime onlar sanki kişilikten yoksun bir obje imiş gibi davrandığını hissediyorum
6		Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginlik.
7		Öğrencilerimin sorunlarını etkili bir şekilde hallederim
8		İşimin beni tükettiğini hissediyorum.
9		İşimle diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.
10		Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı katıldım.
11		Bu işin beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum.
12		Kendimi çok enerjik hissediyorum.
13		İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.

14		İşimde gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum.
15		Bazı öğrencilerimin başına gelenler gerçekten umurumda değil.
16		Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.
17		Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim.
18		Öğrencilerimle yakın ilişkiler içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.
19		Bu meslekte pek çok değerli işler başardım.
20		Kendimi çok çaresiz hissediyorum.
21		İşimde duygusal sorunları bir hayli soğukkanlılıkla hallederim.
22		Öğrencilerimin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.

Mizah Yaşantıları Ölçeği

İnsanlar mizahı çok farklı biçimlerde yaşar ve dışa vururlar. Aşağıda mizahın yaşanabileceği farklı biçimleri ifade eden cümleler yer almaktadır. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ya da katılmadığınızı belirtin. Lütfen mümkün olduğunca dürüst ve tarafsız olarak yanıtlamaya çalışın. Yanıtlarınız için aşağıdaki değerlendirme ölçeğini temel alın:

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamıyla katılıyorum
1. Genellikle çok fazla gülmem ya da başkalarıyla şakalaşmam.							
2. Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim.							
3. Birisi hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim.							
4. İnsanların benimle dalga geçmelerine ya da bana gülmelerine gereğinden fazla izin veriyorum.							

5. İnsanları güldürmek için çok fazla uğraşmam gerekmez - doğuştan esprili bir insan gibiyimdir.							
6. Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim.							
7. İnsanlar asla benim mizah anlayışım yüzünden gücenmez ya da incinmezler.							
8. Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım.							
9. Başımdan geçen komik şeyleri anlatarak insanları pek güldürmem.							
10. Üzgün ya da mutsuzsam, kendimi daha iyi hissetmek için genellikle o durumla ilgili gülünç bir şeyler düşünmeye çalışırım.							
11. Espri yaparken ya da komik bir şey söylerken genellikle karşımdakilerin bunu nasıl kaldıracağını pek önemsemem.							
12. Çoğunlukla kendi güçsüzlüklerim, gaflarım ya da hatalarımla ilgili gülünç şeylerden söz ederek, insanların beni daha çok sevmesini ya da kabul etmesini sağlamaya çalışırım.							
13. Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.							
14. Yaşama karşı takındığım mizahi bakış açısı, benim olaylar karşısında aşırı derecede üzülmemi ya da kederlenmemi önler.							
15. İnsanların, mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmalarından hoşlanmam.							
16. Çoğunlukla kendi kendimi kötüleyen ya da alaya alan espriler yapmam.							
17. Genellikle fıkra anlatmaktan ve insanları eğlendirmekten hoşlanmam.							
18. Tek başınaysam ve mutsuzsam, kendimi neşelendirecek gülünç şeyler düşünmeye çalışırım.							
19. Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim.							
20. Espiriler yaparken ya da komik olmaya çalışırken çoğunlukla kendimi gereğinden fazla eleştiririm.							

21. İnsanları güldürmekten hoşlanırım.							
22. Kederli ya da üzgünsem genellikle mizahi bakış açımı kaybederim.							
23. Bütün arkadaşlarım bunu yapıyor olsa bile, bir başkasıyla alay edip ona gülerlerken asla onlara eşlik etmem.							
24. Arkadaşlarımla ya da ailemle birlikteyken çoğunlukla hakkında espri yapılan ya da dalga geçilen kişi ben olurum.							
25. Arkadaşlarımla çok sık şakalaşmam.							
26. Tecrübelerime göre bir durumun eğlendirici yanlarını düşünmek, sorunlarla başa çıkmada çoğunlukla etkili bir yoldur.							
27. Birinden hoşlanmazsam çoğunlukla onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar ya da alay ederim.							
28. Sorunlarım varsa ya da üzgünsem, çoğunlukla gerçek duygularımı, en yakın arkadaşlarım bile anlamasın diye, espriler yaparak gizlerim.							
29. Başkalarıyla birlikteyken genellikle aklıma söyleyecek esprili şeyler gelmez.							
30. Neşelenmek için başkalarıyla birlikte olmam gerekmez, genellikle tek başımayken bile gülecek şeyler bulabilirim.							
31. Bir şey bana gerçekten gülünç gelse bile, birini gücendirecekse eğer, buna gülmem ya da bununla ilgili espri yapmam.							
32. Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır.							