



İLKÖĞRETİM 1. KADEME ÖĞRETMENLERİNDE ALGILANAN PROBLEM DAVRANIŞ DÜZEYLERİ VE BAZI SOSYO DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE TÜKENMİŞLİĞİN İNCELENMESİ**

Songül TÜMKAYA^{a*}; Pınar TÜRKER^b;

^a Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Adana/TÜRKİYE

^b Paşalı Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Feke-Adana/TÜRKİYE

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf, öğrenci sayısı değişkenleri ve öğretmenlerde görülen tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili Ceyhan ilçesinde 24 devlet okulunda görevli 386 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin algıladıkları problem davranış düzeyini ölçmek için “*Problem Davranışları Algılama Anketi*”; tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “*Maslach Tükenmişlik Envanteri*”; kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere ise araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; algılanan problem davranış düzeylerine göre tükenmişlik ölçeğinin “*duygusal tükenme*”, “*duyarsızlaşma*” ve “*kişisel başarı*” boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş, cinsiyet ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre bakıldığında da tükenmişliğin alt ölçeklerinden sadece “*duyarsızlaşma*” boyutunda farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca, cinsiyet ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşiminin bakıldığında “*Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma*”; yaş ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşiminde ise sadece “*Duyarsızlaşma*” alt ölçeğinde; görev yapılan sınıf ile problem davranışı algılama düzeyi etkileşimine bakıldığında da “*Duygusal Tükenme*” ve “*Duyarsızlaşma*” alt ölçeklerinde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Tükenmişlik, Problem Davranışı Algılama Düzeyi

* **Yazar:** stumkaya@cu.edu.tr

** Bu çalışma, Pınar Türker tarafından Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Doç.Dr. Songül Tümkaya danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının özetidir.

THE ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROBLEM BEHAVIOR LEVELS ACCORDING TO THE SOCIO DEMOGRAPHIC VARIANTS AND BURNOUT

ABSTRACT

This study aims to find out whether there is a significant difference between the perceived problem behavior level by primary school teachers and the variants of gender, age, classroom and the number of students. 386 classroom teachers working in 24 government primary schools located in Ceyhan, Adana participated in the study. In order to measure problem behavior level perceived by the teachers, “*The inquiry of the perception of problem behavior in the students*” was used; to measure their burnout “*Maslach Burnout Inventory*”, which was developed by Maslach and Jackson was used; and the personal and vocational features were found out by “*Personal data questionnaire*”, which was developed by the researcher. At the end of the study, a significant difference has been found in every three subscales of “*Depersonalization*”, “*Emotional exhaustion*” and “*Personal Accomplishment*” burnout scale according to the perceived problem behavior levels. When the variants of age, gender and number of students were analyzed, the difference appeared only in the depersonalization dimension of the burnout sub-scales. Besides, the analysis of interaction between age and problem behavior perception level revealed a difference in only “*Depersonalization*” sub-scale; “*Emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” was found out in the interaction of gender and problem behavior perception level; the difference was observed in the “*Emotional exhaustion*” and “*depersonalization*” sub-scales, when the interaction between the classroom and problem behavior perception level was analyzed.

Key Words: *Teacher, Burnout, The level of the Perception of Problem Behaviors.*

GİRİŞ

Bilginin insan varlığıyla özdeş bir kavram olarak her çağda önceliğini koruması, öğretmenlik mesleğini toplumların yaşamlarında her zaman öne çıkarmıştır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği tarihin her döneminde, tüm toplumlarda önemsenen bir meslek olmuştur (Gündoğdu, 2004). Öğretim stresli bir uğraştır. Bu durumun sonucu olarak öğretmenler de, tükenmişlik yaşama riski en fazla olan bireylerdir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberli olmak kolay değildir. Öğrenciler, uzun süre oturarak derse ilgilerini veremezler. Öğretmenin, erken-geç, kolay-güç öğrenen, normal-özürlü öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi de gerekir. Sınıfta yaşanan çok yönlü ve karmaşık bir ilişkiler ağı sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve daha birçok olumsuzluk, zamanla sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamlarına neden olabilmektedir (Başar, 1999).

Tükenmişlik kavramının daha çok insanlarla yüz yüze ilişkilerin olduğu mesleklerde çalışan bireylerin yaşadıkları fiziksel, duygusal veya zihinsel olumsuzluklar olduğu görülmektedir. Tükenmişlik, ilk olarak 1974'lü yıllarda Freudenberger tarafından “enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak” olarak tanımlanmıştır (Akt: Tümkaya, 1996, s.10). Zamanla, bakış açısına göre tükenmişliğin farklı tanımları yapılmıştır. Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği, iş koşullarının bir sonucu olarak idealizm, enerji, amaç

ve düşüncenin gelişmemesi olarak tanımlarken, Bailey (1985), aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak, işten soğuma ve içe çekilme olarak tanımlamıştır (Akt: Gündüz, 2004, s.11).

Bireyin tükenmişlik yaşayıp yaşamayacağı ya da ne düzeyde yaşayacağı gerek kendi özellikleri olan yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim gibi bazı değişkenlerden etkilenebilmekte, gerekse çalışma saatleri, yöneticiler, işten sağladığı doyum, sosyal destek, hizmet verilen grubun özellikleri gibi iş ve iş ortamının çalışma koşulları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Tükenmişlik, doktorluk ve hemşirelik, polislik, yöneticilik ve öğretmenlik gibi bazı mesleklerde çalışan kişilerde daha fazla görülmekte ve birey açısından; iş değiştirme, işten ayrılma, erken emeklilik gibi sonuçlara yol açarken, toplum açısından da nitelikli iş görenlerin kaybı ile hizmet kalitesinde azalmaya ve ekonomik kayıplara yol açmaktadır (Türk, 2004).

Örgün eğitimde en önemli öğretim kademelerinden biri ilköğretim kademesidir. Bu önem, ilköğretim çağının insan yaşamındaki yerinden ve ilköğretimde kazandırılan bilgi ve becerilerin diğer öğretim kademelerinde kazandırılacak bilgi ve becerilere temel oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Gürkan, 1994). İlköğretim çağında bulunan çocukların, kişiliği gelişirken, kişiliğini özümseyeceği ve kendisine model alacağı bir kişi aradığı bilinmektedir. Bu kişi, büyük bir olasılıkla, çocuğun öğretmenidir. Öğretmenler, öğrencilerine örneklik yaparlar (Binbaşıoğlu, 1988). Çocuk artık anne ve baba modeli yerine öğretmenini koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. İşte, çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe sahip olmasının önemi büyüktür (Yavuzer, 1997).

Öğretmenler sınıfta olup biten her şeyi her zaman görmek ve bilmek zorundadırlar. Öğretmenin işi, sınıftaki düzensizlikleri azaltmak, yıkıcı davranışları durdurmak ve ortadan kaldırmaktır. Öğretmenin sınıftaki düzensizliklerle başa çıkmadığını fark eden öğrenciler, öğretmenin öğretme çabalarını etkisiz kılıcı davranış gösterme çabalarını artırabilirler (Celep, 2000). Bu nedenle öğretmenler sınıf kurallarını belirlerken, bu kuralların etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istedik davranışları destekleyen ve istenmeyen davranışları önleyici nitelikte olmasına özen göstermelidir.

Öğretmenliğinin ilk yıllarında, sınıf yönetimi öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Ayrıca, öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve haz almaları, sınıfı yönetmedeki başarılarına bağlı olmaktadır (Özyürek, 1996). İlk yıllardan itibaren öğretmen, sınıfta birçok sorunla karşılaşabilir. Bu sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, gereksiz zaman kaybına ve gerginliğe neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli beklenmedik bir sorunla karşılaşmaya hazır olması ve bu sorunları en uygun biçimde çözmeye çalışması gerekir.

Çocukların davranışı her zaman kestirilebilir değildir; aile, okul ve toplumsal koşullar değiştiğinde farklılaşabilirler. Hatta sorumlu çocuklar bile bazen sorumsuzca davranabilirler (Celep, 2000). Bu da gösteriyor ki; öğrencilerde görülen disiplinsiz, istenmeyen davranışlar sonucunda, öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonları azalmakta, okula ve işine bağlılığı zayıflamaktadır. Diğer taraftan bu durumların sonuçları öğrenciye de olumsuz yönde yansımaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bu kısır döngü, öğretimin başarısını düşürmekte ve sistemin verimsiz çalışmasına neden olmaktadır. Verimsiz çalışan okul sistemleri; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yetersiz öğrenciler yetiştirmektedir (Yiğit, 2004). Eğitimde istenilen verimin elde edilebilmesi için, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması gerekir. Olumsuz öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu tip

sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini derse yöneltebilir. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmesi gerekir (İpşir, 2002). Bu gerekçeler nedeniyle araştırmanın temel amacı, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin algıladıkları problem davranış düzeyi ile cinsiyet, yaş, öğrenci sayısı ve görev yapılan sınıfa göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Adana'nın ilçelerinden Ceyhan'daki resmi tüm ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan I.kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin küçük olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılması yolu tercih edilmiştir. İlçede görev yapan toplam 386 öğretmene anket verilmiş ancak çeşitli nedenlerle 332'si geri dönmüştür. Böylece 332 sınıf öğretmeni örnekleme oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE): Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin öğretmen örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışması ilk kez Girgin (1995), tarafından yapılmıştır. Girgin'in test- tekrar test yöntemiyle Duygusal Tükenme (DT), Duyarsızlaşma (DY) ve Kişisel Başarı (KB) alt ölçekleri için elde ettiği güvenirlik katsayıları sırasıyla .86, .68 ve .83 bulunmuştur. Cronbach- Alpha katsayıları ise sırasıyla .87; .63 ve .74'tür. Yüksek puan tükenmişliğin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi: Sadık (2000), tarafından geliştirilen bu ankette, yer alan problem davranış sayısı 61'dir. Öğretmenlerin bu ifadelerdeki durumu ne sıklıkta yaşadıklarını dörtlü yanıtlama seçenekleriyle işaretlemeleri istenmektedir. Yanıtlama seçenekleri: "Hiç (0)", "Ara sıra (1)", "Genellikle (2)" ile "Her zaman (3)" şeklinde ifade edilmiştir. Sadık'ın kullandığı "Öğrencilerde Problem Davranışları Algılama Anketi" objektif bir ölçme olmayıp daha çok istenmeyen davranışların algılanmasını ifade ettiği için anket sorularına verilen yanıtlar sürekli değişken olarak ele alınmıştır. Bunun için anketin madde toplam korelasyonuna bakılmış ve 41. maddeeksi (-.14) değer aldığı için anketten çıkarılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formula, cinsiyet, yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmada yaş, görev yapılan sınıf ve öğrenci sayısı ile ilgili toplanan veriler, çoklu karşılaştırma yapabilmek için yeterli sayıda olmadığından bu değişkenler kategorik hale getirilmiştir. Son şekli ile yaş, '25-34' ve '35 ve üstü', görev yapılan sınıf ; '1-3' ve '4-5', öğrenci sayısı ; '20-30' ve '31 ve üzeri' olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS 11.5 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Sürekli değişken olarak ölçülen problem davranışları algılama kategorik hale getirilmiştir. Bu işlem yapılırken, öğretmenlerin problem davranışları algılama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık, sivrilik değerleri bulunmuş ve bu puanların normal dağılıma uygun bir dağılım gösterdiği gözlenmiştir.

Problem davranışları algılama düzeyleri belirlenirken aritmetik ortalamadan 0.5 standart sapma alt ve üst değerleri kesme noktası olarak belirlenmiştir. Böylece örneklemdaki öğretmenlerin Problem Davranışları Algılama (PDA) puanı 63-88 arasında olanlar *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük (PDADD)*, 89-136 arasında puanı olanlar *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Orta (PDADO)* ve puanı 137-240 arasında olanlar *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek (PDADY)* olan öğretmenler olarak adlandırılmıştır.

Analizlerde önce bağımsız değişkenlere göre oluşturulan alt grupların her bir alt ölçek puanı için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra gruplar arasında farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için *İki Faktörlü Varyans Analizi (3X2)* tekniği kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda farklılığın kaynağını bulmak için *Scheffe-F* testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyleri ve cinsiyete göre MTE alt ölçek puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet ve Problem Davranışları Algılama Düzeyine Göre Öğretmenlerin MTE Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n” Değerleri

Alt Ölçekler	Cinsiyet	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Duygusal Tükenme	Kadın	21	16.10	4.70	123	16.84	3.68	19	18.84	5.09	163	16.98	4.04
	Erkek	21	14.52	2.23	127	16.57	3.95	21	21.62	6.11	169	16.94	4.51
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	Kadın	21	5.67	1.32	123	6.33	1.72	19	7.00	3.14	163	6.33	1.91
	Erkek	21	5.48	0.98	127	6.26	1.28	21	9.62	4.82	169	6.58	2.34
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	Kadın	21	15.71	5.26	123	18.82	5.51	19	20.68	4.22	163	18.64	5.47
	Erkek	21	16.76	7.91	127	18.83	5.35	21	22.33	6.19	169	19.01	5.96
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin “*Duygusal tükenme*”, “*Duyarsızlaşma*” ve “*Kişisel başarı*” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalamanın *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek* “erkek” öğretmenlere [DTE, $X=21.62$; DYE, $X=9.62$; KBE, $X=22.33$] ait olduğu anlaşılmıştır. “*Duygusal Tükenme*” ve “*Duyarsızlaşmada*” en düşük aritmetik ortalamayı *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük*

“erkek” öğretmenler elde ederken “*Kişisel başarıda*” “kadın” öğretmenler olarak belirlenmiştir[DTE,X=14.52; DYE, X=5.48; KBK, X =15.71].

Cinsiyetleri ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak “*duygusal tükenme*” alt ölçek puanlarının problem davranışları algılama düzeyi (F=16.93; p<.05) ve problem davranışları algılama düzeyiXcinsiyet (F=3.25; p<.05) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ancak, cinsiyete (F=.25; p>.05) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu ve PDAD yükseldikçe puan ortalamalarının dolayısıyla “*Duygusal tükenme*”nin yükseldiği görülmektedir. Problem davranışları algılama düzeyi ve cinsiyet etkileşimindeki farka bakıldığında, problem davranışları “*yüksek*” düzeyde algılayan “erkek” öğretmenler, problemi “*düşük*” ve “*orta*” düzeyde algılayanlar “*kadın*” ve “*erkek*” sınıf öğretmenlerinden daha fazla “*duygusal tükenme*” yaşamaktadırlar.

Tablo 2: Cinsiyetleri ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	557.79	2	278.90	16.93	.000
	Cinsiyet (B)	4.13	1	4.13	.25	.617
	AXB	107.03	2	23.52	3.25	.040
	Hata	5370.46	326	16.47		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	176.26	2	88.13	22.76	.000
	Cinsiyet (B)	26.23	1	26.23	6.77	.010
	AXB	64.54	2	32.27	8.33	.000
	Hata	1262.61	332	3.87		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	568.45	2	284.23	9.08	.000
	Cinsiyet (B)	34.73	1	34.71	1.11	.293
	AXB	29.01	2	14.51	.46	.630
	Hata	10210.46	326	31.32		
	Toplam	10827.21	331			

“Duyarsızlaşma” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyi ($F=22.76$; $p<.05$) , cinsiyet ($F=6.77$; $p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXcinsiyet ($F=8.33$; $p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu ve PDAD yükseldikçe puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Cinsiyete göre farkın kaynağına bakıldığında ise “erkek” öğretmenlerin puan ortalamaları “kadın” öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Problem davranışları algılama düzeyi ve cinsiyet etkileşimindeki farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, “duyarsızlaşma”, problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayan “erkek” öğretmenlerde; problemi “yüksek” düzeyde algılayan “kadın” öğretmenler ile problemi “düşük” ve “orta” düzeyde algılayan “kadın” ve “erkek” öğretmenlerden daha fazla görülmektedir.

“Kişisel başarı” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyine ($F=9.08$; $p<.05$) göre anlamlı farklılık gözlenirken; cinsiyet ($F=1.11$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXcinsiyet ($F= .46$; $p>.05$) etkileşimine göre puanlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağı incelendiğinde tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmıştır. “Kişisel başarı” alt ölçeğinde puan ortalamaları yükseldikçe “kişisel başarı” azalmaktadır. Buna göre, problem davranışları “düşük” düzeyde algılayan öğretmenler kendilerini, “orta” ve “yüksek” düzeyde algılayanlardan daha “başarılı” bulmaktadır.

Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyleri ve yaşlarına göre MTE alt ölçek puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi yaşlarına ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin “Duygusal tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel başarı” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalamanın Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek ve “35 ve üstü” yaşlardaki öğretmenlere [DT35yaş, $X=21.67$; DY35yaş, $X=9.72$; KB35yaş, $X=22.00$] ait olduğu anlaşılmıştır.

“Duygusal tükenme” alt ölçek puanında en düşük aritmetik ortalamayı Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük ve “25- 34” yaşlardaki öğretmenler elde ederken, “Duyarsızlaşma” ile “Kişisel başarı” da “35- üstü” yaş grubundaki öğretmenler olarak belirlenmiştir[DT25-34yaş, $X=14.73$;DY35yaş, $X=5.55$;KB25-34yaş, $X=15.71$].

Tablo 3: Yaşlarına ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n” Değerleri

Alt Ölçekler	Yaş	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Duygusal Tükenme	25-34	11	14.73	2.76	111	16.84	3.48	22	19.18	4.85	144	17.03	3.80
	35 ve üstü	31	15.52	4.02	139	16.59	4.07	18	21.67	6.58	188	16.90	4.62
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	25-34	11	5.64	1.29	111	6.37	1.70	22	7.27	1.96	144	6.45	1.75
	35 ve üstü	31	5.55	1.12	139	6.24	1.34	18	9.72	5.80	188	6.46	2.40
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	25-34	11	17.73	5.80	111	19.92	5.04	22	21.18	4.76	144	19.94	5.08
	35 ve üstü	31	15.71	6.95	139	17.96	5.57	18	22.00	6.10	188	17.97	6.04
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Yaşları ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak “*Duygusal tükenme*” puanları, yaş ($F=2.30$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXyaş ($F=2.02$; $p>.05$) etkileşimine göre farklılaşmadığı ancak; problem davranışları algılama düzeyine ($F=18.06$; $p<.05$) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağı incelendiğinde tüm grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. PDADY olanların “*Duygusal tükenme*” puanlarının, PDADO ve PDADD olanların “*duygusal tükenme*” puanlarından “*daha fazla*” olduğu bulunmuştur.

Tablo 4: Yaşları ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE'nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	599.06	2	299.53	18.06	.000
	Yaş (B)	38.09	1	38.09	2.30	.131
	AXB	66.88	2	33.44	2.02	.135
	Hata	5407.90	326	16.59		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	194.29	2	97.15	24.91	.000
	Yaş (B)	20.68	1	20.68	5.30	.022
	AXB	57.57	2	28.78	7.34	.001
	Hata	1271.22	326	3.90		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	435.29	2	217.64	7.12	.001
	Yaş (B)	41.58	1	41.58	1.36	.245
	AXB	67.36	2	33.68	1.10	.334
	Hata	9971.85	326	30.59		
	Toplam	10827.21	331			

“*Duyarsızlaşma*” puanları, problem davranışları algılama düzeyi ($F=24.91$; $p>.05$), yaş ($F=5.30$; $p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXyaş ($F=7.34$; $p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında PDADY olanların “*Duyarsızlaşma*” puanlarının, PDADO ve PDADD olanların puanlarından daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Yaş da ise, “*35 ve üstü*” yaşlarda bulunan öğretmenlerin ortalamaları, “*25-34*” yaşlardaki öğretmenlerin daha yüksek bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyi ve yaş etkileşiminde “*Duyarsızlaşma*”nın, problem davranışları “*yüksek*” düzeyde algılayan “*35 ve üstü*” yaşlardaki öğretmenlerde “*en fazla*” olduğu görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” puanları incelendiğinde de, problem davranışları algılama düzeyine ($F=7.12$; $p<.05$) göre puanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu; yaş ($F=1.36$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXyaş ($F=1.10$; $p>.05$) etkileşimine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında PDADY olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, PDADO ve PDADD olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptığı sınıf ve problem davranışları algılama düzeylerine göre MTE'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Görev Yaptığı Sınıf ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE'nin Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n” Değerleri

Alt Ölçekler	Görev Yapılan Sınıf	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	
Duygusal Tükenme	1-2-3	24	15.21	3.74	150	16.59	3.74	27	20.59	5.51	201	16.97	4.27
	4-5	18	15.44	3.79	100	16.86	3.93	13	19.69	6.41	131	16.95	4.30
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	1-2-3	24	5.58	1.18	150	6.23	1.46	27	8.33	3.97	201	6.43	2.10
	4-5	18	5.56	1.15	100	6.40	1.58	13	8.46	5.01	131	6.49	2.22
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	1-2-3	24	17.13	6.52	150	18.70	5.24	27	22.33	5.23	201	19.00	5.56
	4-5	18	15.06	6.84	100	19.02	5.70	13	19.92	5.41	131	18.56	5.97
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Tablo 5'e bakıldığında görev yaptığı sınıf ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin “*Duygusal tükenme*” ve “*Kişisel başarı*” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalamanın *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek* ve “1-3.sınıf”, “*Duyarsızlaşma*” da ise “4.-5.sınıfı” okutan öğretmenlere, ait olduğu anlaşılmıştır[DT1-3sınıf, $X=20.59$;DY4-5sınıf, $X=8.46$; KB1-3sınıf, $X=22.33$]. “*Duygusal tükenme*” alt ölçek puanında en düşük aritmetik ortalamayı *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük* ve “1-3 sınıfı”; “*Duygusal tükenme*” ve “*Kişisel başarı*” alt ölçek puanlarında ise “4.-5.sınıfı” okutan öğretmenler elde etmişlerdir[DT1-3sınıf, $X=15.21$;DY4-5sınıf, $X=5.56$; KB1-3sınıf, $X=15.06$].

Görev yaptığı sınıf ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Görev Yaptığı Sınıfı ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE'nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	477.94	2	238.97	14.25	.000
	Görev Yapılan Sınıf (B)	.69	1	.69	.04	.839
	AXB	10.55	2	5.28	.32	.730
	Hata	5465.92	326	16.78		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	169.50	2	84.75	20.78	.000
	Görev Yapılan Sınıf (B)	.33	1	.33	.08	.777
	AXB	.36	2	.18	.04	.957
	Hata	1329.80	326	4.08		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	492.47	2	246.24	7.91	.000
	Görev Yapılan Sınıf (B)	75.94	1	75.94	2.44	.119
	AXB	94.34	2	47.17	1.51	.221
	Hata	10147.95	326	31.12		
	Toplam	10827.21	331			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptığı sınıfa bağlı olarak “*Duygusal tükenme*” puanlarının problem davranışları algılama düzeyine ($F=14.25$; $p<.05$) göre farklılaştığı; görev yapılan sınıf ($F=.04$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXgörev yapılan sınıf ($F=.32$; $p>.05$) etkileşimine göre puanlarda anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farkın yönüne bakıldığında PDADY olan öğretmenlerin puan ortalamalarının PDADD olanlarından “*daha yüksek*” olduğu görülmektedir.

“*Duyarsızlaşma*” puanlarının, görev yapılan sınıf ($F=.08$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXgörev yapılan sınıf ($F=.04$; $p>.05$) etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yalnızca problem davranışları algılama düzeyine ($F=20.78$; $p<.05$) göre farklılık bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında grupların puan ortalamalarının birbirinden anlamlı biçimde farklı olduğu ve puan ortalamalarının yükseldikçe “*Duyarsızlaşma*”nın da yükseldiği görülmektedir.

“*Kişisel başarı*” puanları, problem davranışları algılama düzeyine ($F=7.91$; $p<.05$) göre anlamlı farklılık gözlenirken; görev yapılan sınıf ($F=.119$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXgörev yapılan sınıf ($F=.221$; $p>.05$) etkileşimine göre puanlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Problem davranışları algılama düzeyine yönelik farkın kaynağına

bakıldığında problem davranışları “düşük” düzeyde algılayan öğretmenler kendilerini, “orta” ve “yüksek” düzeyde algılayanlardan “daha başarılı” bulmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenci sayıları ve problem davranışları algılama düzeylerine göre MTE'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenci sayısı ve problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin “Duygusal tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel başarı” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalamanın *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Yüksek* ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenlere [DT31 üzeri, $X=22.00$; DY31 üzeri, $X=9.90$; KB31 üzeri, $X=21.76$] ait olduğu anlaşılmıştır.

“Duygusal tükenme” ve “Kişisel başarı” alt ölçek puanlarında en düşük aritmetik ortalamayı *Problem Davranışları Algılama Düzeyi Düşük* ve sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan öğretmenler elde ederken, “Duyarsızlaşma” da sınıfında bulunan öğrenci sayısı “20-30” olan öğretmenler olarak belirlenmiştir [DT31 üzeri, $X=14.75$; DY20-30, $X=5.55$; KB31 üzeri, $X=15.19$].

Tablo 7: Öğrenci Sayıları ve Problem Davranışları Algılama Düzeylerine Göre Öğretmenlerin MTE'nin Alt Ölçek Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve “n” Değerleri

Alt Ölçekler	Öğrenci Sayısı	Problem Davranışları Algılama Düzeyleri											
		Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
		n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
Duygusal Tükenme	20-30	26	15.65	3.78	124	16.52	3.78	19	18.42	3.81	169	16.60	3.83
	31 ve üzeri	16	14.75	3.66	126	16.88	3.85	21	22.00	6.72	163	17.33	4.68
	Toplam	42	15.31	3.72	250	16.70	3.81	40	20.30	5.75	332	16.96	4.28
Duyarsızlaşma	20-30	26	5.46	0.99	124	6.35	1.63	19	6.68	1.42	169	6.25	1.56
	31 ve üzeri	16	5.75	1.39	126	6.25	1.38	21	9.90	5.35	163	6.67	2.60
	Toplam	42	5.57	1.15	250	6.30	1.51	40	8.38	4.27	332	6.45	2.14
Kişisel Başarı	20-30	26	16.88	7.58	124	18.99	5.70	19	21.32	5.73	169	18.93	6.10
	31 ve üzeri	16	15.19	4.86	126	18.67	5.15	21	21.76	5.11	163	18.72	5.32
	Toplam	42	16.24	6.66	250	18.83	5.42	40	21.55	5.34	332	18.83	5.72

Sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve problem davranışları algılama düzeyi farklı öğretmenlerin MTE alt ölçek puanlarına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, öğretmenlerin “*Duygusal tükenme*” alt ölçek puanlarının, problem davranışları algılama düzeyine ($F=17.14; p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı ($F=3.50; p<.05$) etkileşimine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenirken, öğrenci sayısına ($F=2.60; p>.05$) göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Algılanan problem davranışların düzeyi yükseldikçe “*Duygusal tükenme*” artmaktadır. Problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı etkileşimine göre “*Duygusal tükenme*”, problem davranışları “*yüksek*” düzeyde algılayan “*31 ve üzeri*” öğrencisi olan öğretmenlerde “*en fazla*” görülmektedir.

Tablo 8: Öğrenci Sayıları ve Problem Davranışları Algılama Düzeyleri Farklı Öğretmenlerin MTE’nin Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenme	PDA Düzeyi (A)	561.04	2	280.52	17.14	.000
	Öğrenci Sayısı (B)	42.54	1	42.54	2.60	.108
	AXB	114.38	2	57.19	3.50	.031
	Hata	5333.70	326	16.36		
	Toplam	6055.41	331			
Duyarsızlaşma	PDA Düzeyi (A)	169.87	2	84.94	22.57	.000
	Öğrenci Sayısı (B)	53.48	1	53.48	14.21	.000
	AXB	94.93	2	47.47	12.61	.000
	Hata	1226.84	326	3.76		
	Toplam	1518.32	331			
Kişisel Başarı	PDA Düzeyi (A)	602.03	2	301.01	9.61	.000
	Öğrenci Sayısı (B)	11.44	1	11.44	.37	.546
	AXB	24.15	2	12.08	.39	.680
	Hata	10212.00	326	31.33		
	Toplam	10827.21	331			

“*Duyarsızlaşma*” alt ölçek puanları, problem davranışları algılama düzeyi ($F=22.57; p<.05$) , öğrenci sayısı ($F=14.21; p<.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı ($F=12.61; p<.05$) etkileşimine göre farklılaştığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre farklılığın kaynağına bakıldığında PDADY olanların “*Duyarsızlaşma*” puanlarının ortalaması, PDADO ve PDADD olanların “*Duyarsızlaşma*” puanlarının ortalamalarından “*daha fazla*”dır. Öğrenci sayısına göre farkın kaynağına bakıldığında ise, sınıfında “*31 ve üzeri*” öğrenci bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıfında “*20-30*” öğrenci bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı etkileşimindeki farklılığa bakıldığında “*Duyarsızlaşma*”nın, problem davranışları “*yüksek*”

düzye algılayan ve sınıfında “31 ve üzeri” öğrencisi bulunan öğretmenlerde “en fazla” olduğu görülmektedir.

“Kişisel başarı” ölçek puanlarının, problem davranışları algılama düzeyine ($F=9.61$; $p<.05$) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğrenci sayısı ($F=.37$; $p>.05$) ve problem davranışları algılama düzeyiXöğrenci sayısı ($F=.39$; $p>.05$) etkileşimine göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Problem davranışları algılama düzeyine göre PDADY olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, PDADO ve PDADD olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerden problem davranışları “yüksek” düzeyde algılayanlar kendilerini, “düşük” ve “orta” düzeyde algılayan öğretmenlerden “daha az başarılı” bulmaktadır.

TARTIŞMA VE YORUM

Problem davranışları algılama düzeylerine göre öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin “Duygusal tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel başarı” alt ölçek puanlarının her üçünde de farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin problem davranışları algılama düzeyi yükseldikçe “Duygusal tükenme”, “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel başarı” alt ölçek puanlarında da artış olduğu görülmektedir. Bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Sınıfta öğrenme çabası içerisinde bulunan öğrenciler yanında dersle ilgisiz, arkadaşlarının dikkatini dağıtan, dersi kaynatmaya çalışan, etkinliklere katılmayan, yaramazlık yaparak ilgi çekmeye çalışan öğrenciler olabilir. Bu tür problemlerle baş edemeyen öğretmenlerde tükenmişlik artabilmektedir. Buna karşın çeşitli öğrenci problemleriyle baş edebilen; sınıf yönetiminde etkili, zamanını en verimli biçimde kullanan, öğrencilerinin derse etkin katılımını sağlayan, grup çalışmasını uygulayan, istenmeyen davranışlara karşı anında ve doğrudan müdahale yöntemini kullanan aynı zamanda; hoşgörülü, olan öğretmenler de ise tükenmişliğin daha az olması beklenmektedir.

Problem davranışları algılama düzeyi ile cinsiyet ortak etkisine bakıldığında “Duygusal tükenme” ve “Duyarsızlaşma” boyutlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Problem davranışları düşük ve orta düzeyde algılayan öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin; buna karşın problem davranışları yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerden de erkek öğretmenlerin daha fazla “Duygusal tükenme” ve “Duyarsızlaşma” yaşadıkları bulunmuştur. Bu durumun olası nedeni günümüz koşullarında erkeklerin aile içindeki çocuk bakımı ve yetiştirilmesi konusundaki rollerinde yaşanan değişiklikten kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerini de kendi çocukları yerine koyan sınıf öğretmenleri öğrencilerinin başarısızlıkları, sınıfta sergiledikleri problem davranışlardan kendilerini sorumlu tutuyor olabilirler. Bu durum neticesinde de daha fazla “Duygusal tükenme” ve “Duyarsızlaşma” yaşıyor olabilirler. Problem davranışı algılama düzeyi ile yaşın ortak etkisine göre bulgular incelendiğinde, “Duyarsızlaşma” puanlarında farklılaşma olduğu gözlenmiştir. “35 ve üzeri” yaşlarda bulunup problem davranışları yüksek düzeyde algılayan öğretmenlerin, “25-34” yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla “Duyarsızlaşma” yaşadıkları görülmüştür. Değişen program gereği okullardaki çalışma koşullarının ağırlaşması, aşırı çalışma yükü, sürekli kendini yenileme gereksinimi, ekonomik sorunlar, mesleki beklentilerde yaşanan hayal kırıklıkları, kişisel hedeflere ulaşamama nedenleriyle sınıf öğretmenlerinin, ilerleyen yaşlarda mesleki deneyimlerin olmasına rağmen “Duyarsızlaşma” boyutunda tükenmişliği daha fazla yaşadıkları ifade edilebilir.

Problem davranışları algılama düzeyi ile öğrenci sayısı ortak etkisine göre elde edilen bulgular incelendiğinde de, “Duyarsızlaşma” ve “Duygusal tükenme” alt ölçeklerinde farklılık olduğu

belirlenmiştir. Sınıfında bulunan öğrenci sayısı “31 ve üzeri” olan ve problem davranışları *yüksek* düzeyde algılayan öğretmenlerin, “20-30” öğrencisi olan öğretmenlerden daha fazla “*Duyarsızlaşma*” ve “*Duygusal tükenme*” yaşadıkları bulunmuştur. Kalabalık sınıf ortamında öğrencilerin sınıf kurallarına uyumu, derse güdülenmesi ve katılımın sağlanması, öğrenci merkezli öğretim yapılması güç olacağı düşünülebilir. Tüm bu olumsuzlukların bir araya gelmesiyle kalabalık sınıflarda eğitim-öğretim yapan öğretmenler öğrencilerine kaba, ilgisiz ve mesafeli davranışlar gösterebilir ve zamanla hizmet verdiği bireylere karşı “*Duyarsızlaşma*” ve “*Duygusal tükenme*” yaşıyor olabilirler.

Cinsiyet değişkenine göre “*Duygusal tükenme*” ve “*Kişisel başarı*” alt ölçek puanları açısından “*kadın*” sınıf öğretmenleri ile “*erkek*” sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. “*Duyarsızlaşma*” şeklindeki tükenmişlik açısından ise, “*kadın*” sınıf öğretmenleri ile “*erkek*” sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve bu farkın “*erkek*” öğretmenlerde daha fazla olduğunu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Girgin (1995) ve Ok’un (2002) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Literatür bulguları incelendiğinde, tükenmişlik puanları ile cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar olduğu da görülmektedir. Değişik meslek gruplarında da olsa bayanların erkeklerden daha fazla “*duygusal tükenme*” yaşadıklarını gösteren araştırmalar (Ergin, 1992; Baysal, 1995; Gökçakan ve Özer, 1999; Ok, 2002) bulunmaktadır. Buna karşın Tümkaya (1996) araştırmasında erkeklerin, kadınlardan daha fazla “*Duygusal tükenme*” yaşadıklarını saptamıştır. Murat (2000), erkek ve kadın öğretmenler arasında “*Duyarsızlaşma*” açısından bir farklılık olmadığını belirtmiştir. “*Kişisel başarı’ya*” cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin kadınlara göre kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanırken (Murat, 2000; Ok, 2002); erkek ve kadınların “*Kişisel başarı*” açısından farklılaşmadığını belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Girgin, 1995; Baysal, 1995). Bazı araştırma sonuçlarına göre de cinsiyet ile tükenmişlik ölçeğinin her üç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı rapor edilmiştir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Gündüz, 2004; Oruç, 2007).

Yaşa göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, tükenmişliğin “*Duygusal tükenme*” ve “*Kişisel başarı*” puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. “*Duyarsızlaşma*” puanlarına baktığımızda ise, “25-34” yaşları arasında bulunan öğretmenlerin “35 ve üstü” yaşlarda olan öğretmenlerden daha az “*Duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Öğretmenlikte yaşın artmasıyla birlikte tükenmişliğin azaldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Girgin, 1995; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Çimen, 2007). Yaşın tükenmişlik düzeyini etkilemediği yönünde araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Oruç, 2007) Öğretmenler genç yaşlarda tükenmişlik yaşadıklarında başka bir mesleğe yönelebilmektedirler. Orta yaş ve üstü öğretmenler; eğitim politikası reformları ve sık yeniden yapılanma, müfredattaki gelişmelere adapte olamama, moral ve dayanışma yetersizliği, yetersiz ve güncel olmayan eğitim araç gereçleriyle ders yapma v.b. nedenlerden kaynaklanan bazı hayal kırıklıkları yaşayabilmekte ve zamanla çevresine soğuk ve kayıtsız tarzda yaklaşabilmektedir. Öğretmenler yaşadığı tükenmişlik nedeniyle öğrencilerle yapıcı iletişim kurmak; mutlu, neşe kaynağı öğretmen özellikleri göstermek yerine engelleyici ve zedeleyici; mutsuz, şüpheli, sürekli bağırarak ve tedirginlik gösteren olumsuz öğretmen özellikleri gösterecekleri düşünülebilir. İlerleyen yaşla birlikte öğretmenlerde işi savsaklama, sağlık sorunlarında artış ve günü kurtarma düşüncesinin belirmesiyle öğrencilerine, meslektaşlarına, aile bireylerine karşı duyarsızlaşarak tükenmişliklerinin artacağı söylenebilir.

Tükenmişlik ile görev yapılan sınıf değişkenine ilişkin araştırma bulgularına göre, “*Duygusal tükenme*” puanları açısından, “4-5”i okutan sınıf öğretmenlerinin “1- 3”ü okutan sınıf öğretmenlerine göre daha az “*Duygusal tükenme*” gösterdikleri ve “*Kişisel başarı*”larının da daha düşük olduğu ; “*Duyarsızlaşma*” puanı en az ve “*Kişisel başarı*” puanı en fazla olan öğretmenler “1-3”ü okutan sınıf öğretmenleri olarak bulunsa da, elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmasa da, “4-5”i okutan öğretmenlerin daha az “*Duygusal tükenme*” ve “*Kişisel başarı*” göstermeleri önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ders veren sınıf öğretmenlerin daha az tükenmiş olmalarının eğitim-öğretimin ilk yıllarında öğrencilerine kazandırmış olduğu etkili sınıf yönetimine ilişkin girişimlerinin ve uygulamalarının etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Sınıf öğretmenleri 1.sınıftan aldıkları öğrencileri 5.sınıfa kadar kendisi okutmaktadırlar. İlk yıllarda öğrencilere yönelik beklentilerini açıklık ve karalılıkla kazandıran öğretmenlerin ilerleyen yıllarda yapmaları gerekenin, izledikleri sınıf yönetimi stratejilerini mevcut ortam ve koşulları dikkate alıp güncelleyerek uygulamak olduğu düşünülebilir. İlköğretim öğrencileri için öğretmenlerinin görüşleri ve memnuniyeti her şeyden daha önemli olduğu için bu öğrencileri kontrol etmenin ve istenmeyen davranışlardan uzak tutmanın daha da kolaylaştığı söylenebilir. 4. ve 5. sınıfı okutan öğretmenlerin “*Kişisel başarı*”larının daha az görülmesinin olası nedeni, günümüz koşullarında öğrenciler arasında görülen şiddet olayları olabilir. Öğretmenler, ebeveynlerden ve toplumdan gelen çocukların terbiyesinde daha büyük bir rol almaları konusunda büyük baskı altında olabilirler. Sadece rehber öğretmenlerden değil, sınıf öğretmenlerinde de danışmanlık ve yardımda bulunmaları isteniyor olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin stres ve gerginlik içinde bulunduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin tüm bu zorluklar içerisinde çalışıyor olmasının, öğretmenlerin “*Kişisel başarı*”larında azalma yaşamalarına etken olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan, çocukların aileden sonra ilk kez karşılaştığı sosyal kurumun okul olduğu düşünülürse; 1.-2. ve 3. sınıfı okutan öğretmenlerin öğrencilerinin henüz küçük yaşlarda olmaları, uslu, öğretmenin beklentilerini birebir yerine getirmeye çalışan bireyler olmaları bu sınıfları okutan öğretmenlere avantaj kazandırabilmektedir.

Öğrenci sayısına göre tükenmişliğin “*Duygusal tükenme*” ve “*Kişisel başarı*” boyutları arasında anlamlı fark olmadığı; “*Duyarsızlaşma*” boyutunda ise anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Buna göre, sınıfında “20-30” öğrencisi bulunan öğretmenlerin “31 ve üzeri” öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinden daha az “*Duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmektedir. Girgin (1995), Baysal (1995), Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003), araştırmalarında öğretmenlerde yaşanan tükenmişliğin öğrenci sayısına bağlı olmadığını belirtmişlerdir. Gündüz (2004) ise çalışmasında, öğrenci sayısı açısından öğretmenlerin “*Duyarsızlaşma*” puanları arasında farklılık görülmediğini ancak; öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerde “*Duygusal tükenme*”nin arttığını ve “*Kişisel başarı*”nın da azaldığını bildirmiştir.

İlköğretimin I. kademesinde öğrenci sayısının az tutulmasında fayda olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmenler, çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniğinden faydalanabilir. Öğretmenler ve öğrenciler sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda kendilerini daha rahat hissederler. Böylece öğretmenler öğrencilerine daha kolay ulaşabilir, öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılımını daha yüksek düzeyde sağlayabilir, öğrencilerinin gelişimlerini kolaylıkla izleyebilirler. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkati başka noktalara kayabilir. Öğretmenler sınıf içinde her öğrenciyle ilgilenemeyeceğinden elinden gelenin en iyisini vermeye çalışırken zorlanma yaşıyor, fiziksel veya duygusal olarak tükenme hissediyor olabilirler.

Araştırma bulgularına bakılarak orta yaş grubunda bulunan öğretmenlerde daha fazla tükenmişlik görüldüğü için, öğretmenlere çağın gereği de göz önüne alınarak bu mesleğin riskleri ile öğrencilerde görülen problem davranışlar ve bu sorunlarla baş etme yolları konusunda konferanslar verilebilir. Aynı zamanda etkili sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin stres faktörleri, öğretmenlerde görülen tükenmişliğin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve başa çıkma yolları konularında hizmet içi eğitim kursları, seminerler düzenlenebilir. Ayrıca kurumlarında çalışan psikolojik danışmanların sadece öğrencilere değil, sınıf öğretmenlerine de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmaları yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerindeki tükenmişliğe etki eden faktörler, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Başar, Z. (1999). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime Giriş*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları, *Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması(s.143-154), *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara.
- Girgin, G. (1995). İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması), *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökçakan, Z ve Özer, R. (1999). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik (1.Basım)*, Rize: Vatan Matbaacılık, Rize Rehberlik ve Merkezi Müdürlüğü Yayınları No: 9.
- Gündoğdu, A. (2004). *Öğretmen Sorunları sı*, Ankara: Uyum Ajans.
- Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürkan, T. (1994). İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki (s.707- 715), *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 2.Cilt. Ç.Ü. Basımevi, Adana.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu, *İlköğretim-Online*, 2(1), 2-9.
- Maslach, C. ve Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout *Journal of Occupational Behaviour*, 2, (2), 99-113.
- Murat, M. (2000). Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ok, S. (2002). Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu, rol çatışması, rol belirsizliği ve bazı bireysel özelliklere göre incelenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sadık, F. (2000). İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem ve davranışlar, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 44- 60.
- Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türk, A. (2004). Öğretmenlerde tükenmişlik, *Eğitimcilerin Dünyası*, [http:// egitim1.sitemynet.com/sakarya/tuk1.htm](http://egitim1.sitemynet.com/sakarya/tuk1.htm) (13.07.2005)
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi (14. Basım)*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi, *Sınıf Yönetimi (1.Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.