

Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi*

Analyzing the Student Relationship Styles of the Primary School Teachers With High Burnout Level

Sema KARAKELLE**, Seçil CANPOLAT***

İstanbul Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimleri incelenmiştir. Araştırma Antalya İli ilköğretim okullarında branş öğretmeni olarak görev yapan 100 öğretmen arasından tükenmişlik düzeyi yüksek olarak belirlenen 25 kişi üzerinde yürütülmüştür. Tükenmişlik düzeyi Maslach Tükenmişlik Envanteri ile belirlenmiştir. Öğrencilere yaklaşım biçimini betimlemek için görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenci ile olumlu ilişki kurmadıkları, olumlu öğrenci davranışlarına not ekseninde yaklaştıkları, olumsuz öğrenci davranışları karşısında genellikle tek bir çözüm yolu düşündükleri ve azarlamayı tercih ettikleri, daha karmaşık gördükleri durumlarda sorunu okul yönetimine devrettikleri, öğrencinin ders içindeki olumsuz davranışlarını, olumsuz yetiştirilme biçimi ve gelişimsel özellikler gibi kendilerinin dışında nedenlerle açıkladıkları görülmektedir. Genel olarak tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin birden fazla çözüm yolu üretmekte güçlük çektikleri, mesleki yaşamlarında olupbitenleri kendilerinin kontrol edemeyeceği duygusuna sahip oldukları ve bıkkınlık yaşadıkları düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler: Tükenmişlik, öğrenci ile ilişkiler, öğretmen davranışları

Abstract

In this study, primary school teachers with high levels of burn out and their styles of student relationship are investigated. 100 teachers are chosen randomly from primary school teachers in Antalya. 25 out of 100 teachers are found to be experiencing high levels of burnout. Maslach Burnout Inventory is used for determining the burnout levels of the teachers. In order to describe their approaches to the student relationship, the teachers are interviewed. It is found out that the teachers cannot build positive relations with their students, they use grades to handle negative student behaviours, they usually prefer reprimands when faced with misbehaviours, in complex cases they prefer to hand over the responsibility to the school administration and they prefer to explain the negative student behaviours in terms of causes external to themselves such as bad rearing environments and developmental characteristics of the students. It can be assumed that the teachers with high burnout levels generally have difficulties in producing more than one solution to problems, feel themselves inadequate for controlling their professional lives and are tired of continuing their profession.

Key words: Burnout, Student Relationship, Teacher's Behavior

*

** Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE İstanbul Üniversitesi, Psikoloji Bölümü , semakara@istanbul.edu.tr

*** Uzm. Seçil CANPOLAT, İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisi.

Summary

Purpose

Teachers, besides their roles concerning the teaching process, undertake various roles that require well communication with their students, students' parents and school administrators. These roles and their requisites increase the emotional density of teachers and cause feelings of frustration, anxiety and conflict. These negative feelings that are experienced by teachers are explained in terms of the concept of burnout. The aim of this study is to examine the classroom management approaches of the primary school teacher with high level of burnout and the ways that they handle various problem behaviours in the classroom. Classroom management approach is considered as the teachers' relations with the students, organization of the teaching process and teachers' approach towards positive and negative student behaviours.

Results

1. What is the quality of the relationship between the students and teachers with high level of burnout?

76% of the teachers do not know their students individually. 16% of the teachers expressed that they don't know the names of the students but they can recognize their faces. The teachers stated that they do not know their students because the classes are very crowded. 60% of the teachers stated that they have a friendly relation with their students. The teachers who think that they have a friendly relation with the students describe this relation as talking with the students about subjects other than the school. The teachers who stated that they do not have a friendly relation with the students think that it's inappropriate to have a friendly relation with the students. 64% of the teachers do not talk about actual events in the classroom and 36% of the teachers talk about actual life when needed. Most of the teachers think that talking about actual events in the classroom will cause discipline problems.

2. How do the teachers with high level of burnout organize the teaching process?

68% of the teachers do not make any preparations before their classes and 32% of the teachers make preparation before their classes. Because they have been teaching the same subjects for years and they have enough experience about how to teach. 92% of the teachers think that they do not need to prepare a lesson plan. As they have been teaching the same subjects for several years, they believe that preparing a lesson plan is a useless labour. 80% of the teachers do not use any instructional technology in the classroom. 12% of the teachers rarely use instructional technology.

3. How do the teachers with high level of burnout approach students' positive behaviours?

All the teachers believe that positive student behaviours should be awarded. Most of them gives rewards and some of them prefer to praise the student verbally. 60% of the teachers prefer to use grades to award positive behaviours. 20% of the teachers praise verbally, 8% of the teachers give minuses or pluses and 12% prefers other types of rewards to award positive behaviours. Few teachers prefer verbal and other kinds of rewards.

4. How do the teachers with high level of burnout deal with behaviours problems in the classroom?

Three cases were introduced to the teachers and they were asked to talk about how their responses would be. The first case; While you were presenting the lesson you realized that one of your students was chewing a gum. You wanted him to take it out. After that you saw that the same student who was still chewing his gum. What would you do?" 88% of the teachers prefer scolding the student loudly and 8% of them prefers to send the student out of the classroom. Most of the teachers' believe that they can handle the problem by scolding the student and few

teachers believe that they should send the student out of the classroom so the administrators deal with the problem.

The second case; You saw a students drawing things on a piece of paper. She was not interested in the lesson. What would you do? 40% of the teachers prefer warning the student verbally, 28% prefers asking a question, 4% prefers changing the student's seat, 16% prefers trying different methods and 12% prefers staying disinterested. Most of the teachers prefer using only one type of manipulation style whereas 16% prefers trying various methods. Teachers' mostly prefers using humiliating or threatening stimuli in this case.

The third case; Even you had warned one of your students was still sabotaging the lesson. What would you do? 48% of the teachers prefer sending the student to the administration, 28% prefers talking to the parents, 12% prefers talking to the student outside the classroom. The rest (12%) suggests different kinds of manipulation techniques for this case. Most of the teachers prefer to hand over the situation to the administration and some prefer to handle the situation themselves.

And also, the teachers were asked What can be the causes of the Students misbehaviours? Most of the teachers (72%) believe that students' misbehaviours are due to the familial reasons. They suggest that most families have problems that have affect on the child and also the families do not know how to rear their children. 28% of the teachers believe that students' misbehaviours are due to developmental reasons.

Discussion and Conclusion

It's found that the teachers with high level of burnout do not have the necessary skills for classroom management, they do not have the effort to carry out the instructional processes effectively, they prefer using students' grades to reinforce good behaviours, they mostly prefer scolding when faced with simple misbehaviours and for more complex problem cases they prefer sending the student to the school administrators. These teachers do not hold the responsibility for students' misbehaviours, they believe that the students misbehave mostly because of bad rearing conditions or developmental reasons.

It can be said that these teachers with high level of burnout have difficulties in developing different solutions for classroom problems and they feel exhausted. The teachers' high level of burnout affects their professional roles and attitudes negatively. Previous studies claim that mostly new teachers have high level of burnout but in this study the teachers' with high level of burnout are found to be the old ones with several years of teaching experience. As these teachers also lack the necessary skills for classroom management and as no data are found about if they were the same at the very beginning of their teaching career it can both be said that the teachers who have high level of burnout do not have the necessary skills for classroom management and the teachers who do not have necessary skills for classroom management have high level of burnout. In fact, it's agreed upon that the burnout syndrome is a slowly developing symptom (Hellesoy at al ,2000; Izgar; 2001; Yaman and Ungan, 2002) and the inadequacy of individual's work performance increases the level of burnout (Halbesleben and Buckley, 2004). In this context, classroom problems due to the teachers' inadequate management skills can be a factor increasing the teachers' burnout level since these problems are the indicators of teachers' inadequate work performance. In other words, not being a good classroom manager both develops and increases the teacher's burnout level. In a study by Ben-Ari, Krole and Har-Even (2003), it was found that the teacher with low level of stress and burnout tend to use more complex instructional strategies. So it will be useful to examine inadequate classroom management skills as a factor that explains the teachers' burnout. In this study, it was also found that the teachers' with high level of burnout believes that "life is something that happens out of control". This kind of thinking resembles learned helplessness. So it can be relevant to look for the relationship between burnout and learned helplessness.

Giriş

Öğretmenlik mesleği, belirli bir bilimsel ve teknik donanımı ve aynı zamanda okul sistemini oluşturan farklı kesimler ile iletişim ve etkileşimi gerektiren profesyonel bir uğraşı alanıdır. Öğretmenler öğretim süreçlerine ilişkin rollerinin yanı sıra öğrenciler, veliler ve yöneticiler ile etkili iletişim kurmayı gerektiren pek çok diğer rolü de üstlenirler. Araştırmalar, öğretmenlerin yılın 200 gününü sınıflarında geçirdiklerini, günde 1000'den fazla kişiler arası etkileşim yaşadıklarını, günde ortalama 348-395 arası soru sorduklarını ve zamanlarının %70'ini düzeni sağlamaya, %30'unu soru sormaya harcadıklarını ortaya koymaktadır (Balay, 2003). Jeffrey ve Woods(1996), öğretim kalitesinin yalnızca teknik yeterlilikler bakımından tanımlandığını; oysa öğretimin teknik yeterlilikler kadar duygu yüklü bir iş olduğunu ileri sürmektedir. Karakelle (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin etkili bir öğretmeni, öncelikle öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, giyimine özen gösteren, yeniliklere açık, sabırlı, sorumluluk sahibi ve konu alanına hakim bir birey olarak tanımladıkları bulunmuştur. Etkili bir öğretmen için, kişisel özellik ve tutumlar ile öğrenci ilişkileri boyutları altında tanımlanan nitelikler, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve sunuş becerileri boyutlarından daha önemli kabul edilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda duygusal açıdan yoğun bir meslek olarak ele alındığını ortaya koymaktadır.

Çokluk (2000) öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıklarını düşündüklerini belirtmektedir. Stres kaynaklarından bazıları, yeterince planlanmamış ve eksik biçimde düzenlenmiş bir çevrede çalışmak, yetersiz ısıtma ve havalandırma sistemi, yetersiz parasal kaynak nedeniyle ortaya çıkan materyal ve araç-gereç yokluğu, yerel otorite düzeyinde alınan kararların tutarsızlığı ve makul olmayışı, özel eğitim gereksinimleri olan ve istenmeyen davranışlar gösteren çocukları yönetmede meslektaş desteğinin olmamasıdır (Smith ve Laslett, 1996). Gordon (2001)'a göre, sınıf disiplini sağlama düşüncesi de öğretmenlerde stresin önemli bir kaynağıdır. Bazı öğrenciler öğretmenlerin uyguladığı yönetim stratejilerine olumsuz tepkiler verdiklerinde, bu durum öğretmenlerde strese yol açmaktadır. Öğretmenlerin çoğunda, özellikle sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren çocuklar varken disiplini koruyamayacaklarına ilişkin bir endişe hakimdir (Smith ve Laslett, 1996). Öğretmenler mesleki deneyimlerini özellikle zor sınıflarda ortaya koymada güçlük çekmekte, özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler bu tür sınıflarda düzeni sağlama konusunda kaygı yaşamakta ve öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmekte güçlük çekmektedirler (Wragg ve Dooley, 1996).

Yapılan araştırmalar kaygılı öğretmenlerin öğretim sürecinde daha otoriter ve katı davrandıklarını; sınırlayıcı, keyfi ve bürokratik davranmaya eğilim gösterdiklerini; kişiler arası ilişkilerden uzaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerdeki yüksek kaygı düzeyi, öğrencilerle olan düşük iletişim ile ilişkili bulunmuştur (Bechen, 2000, Akt: Balay, 2003). Bu gibi durumlarda öğretmenler duygusal olarak bir boşunalık duygusu yaşamakta, çevrelerinden ve iş arkadaşlarından umutsuz bir biçimde uzaklaşma eğilimine girmektedirler (Katz ve Kahn, 1977). Öğretmenler tarafından yaşanan çatışma duygusunun sınıfı etkili yönetme becerilerini zayıflattığı, bu yüzden de eğitim ve öğretime ilişkin başarıyı olumsuz etkilediği kabul edilmektedir (İpek, 2000). Öğretmenlik mesleğinin üstlenilen roller ve bu rollerin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde iletişime dayalı beceriler kullanılması gereken bir meslek dalı oluşu, meslek elemanlarında duygusal yoğunluğu arttırmakta, sık sık hayal kırıklığı, kaygı, çatışma gibi duygular yaşanmasına yol açmakta ve çözüm bulunamadığında çaresizlik yaşanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik gibi yüz yüze ilişkilerle yürütülen mesleklerde çalışan kişilerin karşı karşıya kaldıkları bu tür olumsuzluklar tükenmişlik kavramıyla açıklanmaktadır. Tükenmişlik sendromu özellikle hekimler, hemşireler, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve öğretmenler gibi sağlık ve eğitim sektöründe çalışanlarda sık görülen bir olgudur. Tükenmişlik, stres, mesleki depresyon.. vb. kavramlar ile yakından ilişkili olmakla birlikte onlardan ayrı karmaşık bir yapı oluşturmaktadır. Maslach (1982) tükenmişliği 'iş gereği insanlarla yoğun bir iş ilişkisi içinde olan-

larda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromu" şeklinde tanımlamıştır.

Tükenmişlik sendromu; yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama duygusu ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar ile başlayarak psikosomatik hastalıklara ve işten ayrılmaya değin istenmedik çeşitli sonuçlar doğurmaktadır. Maslach ve Jackson (1986)'a göre tükenmişlik; fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe yaramama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme halidir. Maslach (1982), tükenmişliğin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma şeklinde üç ayrı durum halinde ortaya çıktığını belirtmekte ve böylece tükenmişlik sendromunu, Duygusal Tükenme; Duyarsızlaşma ve Düşük Kişisel Başarı boyutlarından oluşan üçlü bir model ile açıklamaktadır.

Bu modele göre; Duygusal Tükenme Boyutu, çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmeleri ile karakterize olur. Genel olarak enerji eksikliği ve duygusal yorgunluğun arttığı görülür. Bireyler ertesi gün yeniden işe gitmeyi tahammül edilmez bulurlar ve daha fazla dayanamayacaklarını düşünürler. Duyarsızlaşma Boyutu, çalışanların, birlikte çalıştıkları insanlar ve işlerine yönelik ilgisiz, soğuk, katı ve mesafeli bir tutum ile karakterize olur. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma, duyarsızlaşmanın belirtileri olarak kabul edilebilir. Düşük Kişisel Başarı Boyutu, çalışanların kendilerini iş performansları açısından olumsuz olarak değerlendirmeleriyle ilgilidir.

Birey işinde kendini yeterli bulmaz; işinde ve karşılaştığı kişilerle ilişkilerinde başarısızlıklar yaşayarak sevilmediğine dair bir duygu geliştirir. Bu değerlendirmeleri sonucu bireyler, kendileri hakkında olumsuz değerlendirmeler yapma eğilimi taşır. Kişi işindeki başarısından tatmin olamadığı için kendisini mutsuz hissedebilir (Maslach ve Jackson, 1986). Tükenmişlik sendromunun, işi savaştırma, işi bırakma eğiliminde artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor vb. yollarla izni uzatma eğilimi, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk eğilimi, sebepsiz hastalanma eğilimleri, işte yaralanma ve iş kazalarında artma gibi olumsuz davranışlarla sonuçlandığı (Çam, 1992); tükenmişliğe maruz kalan kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sonuçlar ve depresyon, kaygı, çaresizlik, özsaygının azalması, alınganlık gibi duygusal sorunlar yaşandığı (Torun, 1995) bilinmektedir.

Tükenmişlik sendromu ile ilgili araştırmalarda cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, evli olup olmama, çalışılan bölge ve kurumun türü gibi pek çok demografik değişken üzerinde çalışılmıştır. Genel olarak, kadınlar ile erkekler arasında tükenme boyutları/türleri bakımından farklar olduğu; eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığı; genç yaşlarda tükenmenin daha fazla görüldüğü; evlilerde bekârlara oranla daha fazla tükenme görüldüğü; şehir bölgeleri ve daha prestijli kurumlarda kırsal bölge ve prestiji düşük kurumlara oranla daha az tükenme görüldüğü bulunmuştur. Ayrıca çalışma saatlerinin uzunluğu, işi gereği uyku bozukluğu yaşama; iş statüsünün düşüklüğü, iş deneyimi azlığı gibi değişkenlerin tükenmişliği arttırdığı gösterilmiştir (Alimoğlu ve Dönmez, 2005; Barnett, Gareis & Brennan, 1999; Demir, Ulusoy & Ulusoy, 2003; Hellesoy, Gronhang & Kvistatein, 2000; Lackritz, 2004; Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001; Yaman ve Urgan, 2002). Son araştırmalarda, tükenmişlik yaratan koşulları dengeleyen bir değişken olarak kişilik yapısı üzerinde çalışılmaktadır. Bir kişilik özelliği olarak nörotisizm ile duygusal tükenme boyutu arasında pozitif, dışa dönüklük ve yeni deneyimlere açık olma ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutları arasında negatif ilişki olduğu bildirilmektedir (Halbesleben ve Buckley, 2004).

Tükenmiş öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar, tükenmişliği etkileyen temel faktörlerin diğer meslek gruplarına göre farklılık göstermediği doğrultusundadır. Tükenmişlik çalışmalarının yeni yönelimleri çerçevesinde tükenmiş öğretmenlerin kişilik özellikleri ve bağlama ilişkin değişkenlerin karşılaştırıldığı bir araştırmada, her iki faktörün de açıklayıcı olduğu bulunmuştur. Tükenmişlik üzerinde hem nörotisizm, içe dönük olmak ve yeni deneyimlere kapalı olmak gibi kişilik özellikleri ve hem de mesleği saygın bulmamak ve kırsal bölgelerde çalışmak

gibi bağlama ait değişkenler etkilidir (Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco-Ortiz, 2005). Bir kişilik özelliği olarak dayanıklılığa (hardiness) sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik ve stresin zararlı etkileriyle daha kolay baş ettikleri gösterilmiştir (Chan, 2003). Bir diğer araştırmada, tükenmişlik düzeyi düşük öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyon kaynaklarının idealler ve ahlaki sorumluluklar olduğu, bu tür motivasyon kaynaklarına sahip olanların daha az öğretme korkusu yaşadıkları bulunmuştur (Jaoul, Kovess & FSP-MGEN, 2004). Bu son bulgularla uyumlu olarak Türkiye’de yapılan araştırmalarda, mesleğini severek yapan, isteyerek seçmiş olan ve kendine uygun bulan öğretmenlerde duygusal tükenme düzeyi düşük bulunmuştur (Baysal;1995; Girgin, 1995).

Bu araştırmanın amacı, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerini incelenmek ve bazı sınıf içi sorun davranışları nasıl ele aldıklarını belirlemektir. Böylece tükenmişlik sendromunun mesleki performans üzerindeki etkileri incelenmiş olacaktır. Öğrencilere yaklaşım biçimi, öğrenci ile ilişkiler, olumlu ve olumsuz öğrenci davranışlarına yaklaşım açısından değerlendirilmiştir.

Yöntem

Örnekleme

Bu araştırma, Antalya il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinden seçkisiz olarak seçilen 100 branş öğretmenine uygulanan Maslach Tükenmişlik Envanteri sonucunda yüksek tükenmişlik gösterdiği belirlenen 25 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Tüm grubun alt ölçek puan ortalama ve standart sapma değerleri Kişisel Başarı için 20.42 (6.19); Duyarsızlaşma için 7.69 (4.72); Duygusal Tükenme için 16.14 (7.58) olarak bulunmuştur. Yüksek tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için grubun her bir boyuttan elde ettikleri puanların çeyreklik dağılımları hesaplanmış ve dağılımların birinci kartiline denk düşen deneklerden çıkan 25 kişinin tükenmişliklerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Tükenmişlik düzeyi yüksek grubun alt ölçek puan ortalama ve standart sapma değerleri Kişisel Başarı için 11.44 (4.02); Duyarsızlaşma için 15.20 (2.25); Duygusal Tükenme için 26.60 (2.73) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama yaşları 40 ve ortalama çalışma yılları 21 olup, % 64’ü kadın ve %36’sı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin belirlenmesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

1. Maslach Tükenmişlik Envanteri: Maslach ve Jackson (1986) tarafından geliştirilen bu envanter, tükenmişlik sendromunu Kişisel Başarı, Duyarsızlaşma ve Duygusal Tükenme olarak üç boyutta ele almaktadır. Envanter, 5’li likert tipi (0-4) cevaplanan 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği her boyut için bir alt ölçek ile değerlendirmektedir. Duygusal tükenme alt ölçeği, 9 maddeden oluşmuş olup kişinin işi tarafından tüketilmiş olma duygularını; Duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden oluşmuş olup kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık oldukları dikkate alınmaksızın ve duygudan yoksun şekilde davranışlarını; Kişisel Başarı alt ölçeği 8 maddeden oluşmuş olup, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla sorunların üstesinden gelme duygularını tanımlamaktadır. Duygusal Tükenme alt ölçeği için alınabilecek en yüksek puan 36; Duyarsızlaşma için 20; Kişisel Başarı için 32’dir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma ölçeklerinde puanların yüksekliği, Kişisel Başarı ölçeğinde ise düşüklüğü, tükenmişlik düzeyinin yüksekliğini ifade eder (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu,2001; Izgar, 2001).

MTE’nin güvenilirliği Maslach ve Jackson (1981) tarafından hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, duygusal tükenme (EE) , duyarsızlaşma (DP) ve kişisel başarısızlık (PA) alt ölçekleri için, sırasıyla .82, .60, .80’dir. Envanter, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Çam (1992) tara-

findan geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ergin (1992)'in yaptığı güvenilirlik çalışmasında, üç ayrı boyut için yaptığı iç tutarlık katsayıları EE .83, DP .65, PA .72 ; ve test /tekrar-test katsayıları ile aynı alt ölçekler için .83, .72, .61 olarak bulunmuştur. Çam (1992)'in çalışmasında ise Kuder Richardson 20 formülüne ve yarıya bölme tekniğine göre güvenilirlik katsayıları EE=.89, DP=.71 ve PA=.72 olarak bulunmuştur.

2. Görüşmeler: Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım biçimini sorgulamak üzere öğrenci ile ilişkiler, olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım ve sınıf içi sorunlara yaklaşım başlıkları altında 9 soru hazırlanmıştır. Görüşmelerin hepsi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin doğal bir sohbet havasında gerçekleşmesine özen gösterilmiştir.

İşlem

İlk aşamada seçkisiz yolla belirlenen 100 öğretmene, görev yaptıkları okullara gidilerek Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. İstatistiksel analizler sonrasında tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan 25 öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerle görev yaptıkları okullarda bireysel olarak ortalama 50-60 dakika görüşülmüştür. Görüşmeler esnasında not tutulmuştur. *Verilerin Kayıt ve Analizi*

Görüşmelerde tutulan kayıtlar, uygulama sırasına göre numara verilerek kodlanmıştır (K:1,K:2). Öğretmenlerin verdikleri cevaplar belirlenen boyutlar altında kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımları olarak hesaplanmıştır. Bulgular ilgili kategoriyle giren cevaplarla zenginleştirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerini incelemek amacıyla görüşme tekniği kullanılarak yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular belirlenen üç problem çerçevesinde ele alınmıştır.

1. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrenci ile ilişkileri nasıldır?

Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkiyi belirlemek için "Öğrencilerinizi bireysel olarak tanır mısınız?"; "Öğrencilerinizle arkadaşça bir ilişkiniz var mıdır?"; "Ders dışında öğrencilerle vakit geçirir misiniz?"; "Ders sırasında yeri geldiğinde güncel olaylardan söz eder misiniz?" şeklinde 4 soru yönlendirilerek görüşme yürütülmüştür. Sorulara verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Öğrencileri İle İlişkilerine İlişkin Verdikleri Cevapların Dağılımı

	f	%
1.Öğrenciyi Tanıma		
Tanıyanlar	2	8
Tanımayanlar	19	76
Kısmen	4	16
2.İlişki Kurma		
Evet	15	60
Hayır	10	40
3. Ders Dışı Vakit		
Vakit Geçirmeyenler	24	96
Vakit Geçirenler	1	4
4. Güncel Olaylar		
Söz edenler	16	64
Etmeyenler	9	36

Tablo1'de görüldüğü gibi, "öğrencilerinizi bireysel olarak tanır mısınız?" sorusu için tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin %76'sı öğrencilerini bireysel olarak tanımadıklarını dile getirmektedir. Yapılan görüşmelerde bir öğretmen şöyle demektedir: "Hayır, hepsini nasıl tanıyayım?, K:8." Bir diğer öğretmen ise "Öğrencileri tanımamız mümkün değil, çoğunun adını bile sene sonunda öğreniyoruz K:11." Öğretmenlerin %16' sını ise öğrencilerin isimlerini bilmediklerini, fakat belirli özelliklerine göre bazılarını ya da yüzlerini tanıdıklarını dile getirmektedir. Örneğin bir öğretmen "Çok çalışkan ya da yaramaz olanlar aklımda kalıyor K:9" demektedir; bir diğeri ise "Yüzleri hatırlarım, eski öğrenciler gelince yüzlerinden çıkarıyorum K:22" demektedir. İki öğretmen öğrencilerinin çoğunu tanıdığını dile getirmiştir. Öğretmenler öğrencilerini tanıyamama nedenlerini sınıfların kalabalık oluşuna bağlamaktadırlar. Bazı öğretmenler tanıyamama nedenlerini "...Sınıflar çok kalabalık, bir sınıfta elli kişiyi tanımak zaman alıyor, K:2" şeklinde açıklamaktadır. Bir öğretmen görüşlerini "Sınıfta kaç kişi var, hepsini tanıyamam, K:8" şeklinde ifade etmektedir.

Bu alt başlık altındaki ikinci soru "Öğrencilerinizle arkadaşça bir ilişkiniz var mıdır?" şeklinde yönlendirilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 60'ı öğrencileri ile arkadaşça bir ilişki kurduklarını düşünmektedir. Arkadaşça ilişkiyi tanımlarken şöyle demektedirler: "...Benimle rahat konuşurlar, K:19, K:10"; "...Ders dışı konularda da konuşuruz K:5"; "... Öyle sarılarak dolaşmayız ama sorunlarını anlatabilirler, K:16", "Benimle samimice konuşabilirler K:9."

Öğretmenlerin % 40'ı öğrencileriyle arkadaşça ilişki kurmadığını belirtmekte ve nedenlerini şöyle açıklamaktadır: "... Kurmam, sonra tepene çıkar öğrenci milleti. K:14"; "...Öğrencilerle mesafeli olmak lazım bence...K:13"; "...Kurmam, çok samimi olmamak lazım aslında...K:8." Öğretmenlerin ifadelerinden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileriyle arkadaşça ilişki kurabildiklerini düşünmekte ve bu ilişkiyi samimi bir şekilde ders dışı konularda konuşabilmek ve öğrencilerin sorunlarını paylaşabilmek olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin %40'ı ise kurmadığını belirtmekte ve bunu uygun bulmadığını dile getirmektedir.

Bu alt başlık altında incelenen üçüncü soru " Ders dışında öğrencilerle vakit geçirir misiniz" olarak ifade edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %96'sı öğrencileriyle ders dışında vakit geçirmediklerini dile getirmektedir. Bu durumun nedenlerini şöyle açıklamaktadırlar; "...Hayır, hiç geçirmem, kendi çocuğuma ayırırım o vakti, K:14"; "... Ders dışında vakit geçirmem. Aileme ve özel hayatıma da vakit ayırmalıyım. Bizim işimiz zaten eve de geliyor, K:1"; "...Zaten evim uzak, başka işlerim de var...K:23"; "... Geçirmiyorum, başım kaldırmıyorum artık, K:22", "... Hayır, onlarla gezilere falan zorunlu olmadıkça gitmem, K:18, K:13." Yalnızca 1 öğretmen okul dışında gezilere katıldığını, böylece ders dışı ilişki kurmakta olduğunu dile getirmektedir. Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin hemen tümü öğrenci ile ders dışında vakit geçirmediklerini dile getirmektedir. Bu durumu açıklarken genellikle kişisel yaşamlarını engelleyeceğini söylemektedirler. Bu başlık altındaki dördüncü soru "Ders sırasında yeri geldiğinde güncel olaylardan söz eder misiniz?" olarak ifade edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 64'ü ders esnasında güncel olaylardan söz etmediklerini belirtmektedirler. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar: "...Konuları yetiştiremiyorum, dikkat dağıtmamak için de girmiyorum güncel olaylara..K:24"; "... İyi sınıflarda bahsedirim; çünkü toparlayabiliyorum; ama diğerlerinde hayır...K:22 " ; "... Çünkü hemen söz almadan konuşmaya başlıyorlar ...K:7 " ; "... Ben konularımı ancak yetiştiriyorum. Zaten sınıf çabuk dağılıyor, pek girmiyorum güncel olaylara... K: 3 " ; "Güncel olayları pek tartışmıyoruz, özellikle yaramaz sınıflarda dikkat çabuk dağılıyor. Gündemi konuştuğuktan sonra sınıfı derse döndürmek zor oluyor, dikkati toplayamıyoruz. K:17"; "...Sınıflar çok kalabalık, çok gürültü oluyor K:9". Öğretmenlerin %36'sı ise ders esnasında yeri geldikçe güncel olaylardan söz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar; "...Yeri geldikçe, çok da konuyu dağıtmamak gerekir... K:5"; "... Güncel olaylardan bahsedirim, takip etmek lazım gündemi ..K:4" ; "...Özellikle TV programlarından, haberlerden falan konuşuruz. Bu çocukların sosyal yönünü de geliştiriyor...K:1." Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu

sınıfta güncel olaylardan bahsederek öğrencilerle ilişkilerini ve dersi zenginleştirmeyi, konuları yetiştiremeyecekleri ve “sınıfa hakim olamayacakları” endişesiyle düşünmemektedirler.

2. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım biçimleri nasıldır?

Öğretmenlerin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım biçimlerini belirlemek için “Öğrencilerinizin hoşunuza giden, olumlu bir davranışına nasıl tepki verirsiniz?” ve “Ne tür ödüller kullanırsınız?” şeklinde iki soru yönlendirilerek görüşme yürütülmüştür. Sorulara verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Olumlu Davranışlara Tepkilerinin ve Tercih Ettikleri Ödül Türlerinin Dağılımı

5- Olumlu Davranışa Tepki	f	%
Ödüllendirenler	20	80
Örnek Gösterenler	5	20
6- Kullanılan Ödül Türleri		
Not	15	60
Söz/Övgü	5	20
Artı-Eksi	2	8
Farklı Tür	3	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %80’i olumlu bir davranış karşısında öğrencilerini ödüllendirdiklerini belirtmektedirler. Olumlu bir öğrenci davranışı karşısında nasıl davrandıklarını söyle açıklamaktadırlar: “...Çocuğun hoşuna gidecek şeyler söylerim: Güzel, aferin...K:17”; “..Ödül veririm, aferin derim...K:20. K:6”; “Sözlerle onurlandırırım..K:24”; “...Aferin, çok iyi derim...K:4”; “...Yanına gider omzuna vururum...K:23.” Öğretmenlerin %20’si olumlu bir öğrenci davranışı karşısında örnek gösterme ve övgüyü tercih etmektedirler. Bu öğretmenler olumlu bir öğrenci davranışı karşısında ne şekilde davrandıklarını şöyle açıklamaktadırlar: “..Teşekkür ederim, K:21”; “..Siz de böyle olun derim, örnek gösteririm..K:5”; “...Sevecenlikle överim, örnek gösteririm..K:2.” Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri olumlu bir davranış gösteren öğrenciyi ödüllendirmeyi gerekli bulmakta; bazıları sadece ödüllendiririm demekte, bazıları ise övgü, örnek gösterme gibi sözlü ödülleri tercih etmektedir. Öğretmenlerin %60’i öğrencilerin olumlu bir davranışı karşısında ödül olarak not kullanmayı tercih etmektedir. Bu durumu şöyle ifade etmektedirler: “..5 veririm..K:25”; “...Sözlü notuna 5 veririm..K: 1”; “..İyi not veririm..K:14”; “..Notla ödüllendiririm..K:7.” Öğretmenlerin % 20’si ise söz ile ödül vermeyi tercih etmektedirler. Bu durumu şöyle ifade etmektedirler: “.. Sözlerle onurlandırırım..K:15”; “...Daha çok güzel, iyi...vs. derim..K:17.” Öğretmenlerin %8’i, artı ve eksi vererek bir çeşit puanlama sistemi kullandığını dile getirmiştir. Bu uygulamalarını şöyle açıklamaktadırlar: “... + veriyorum, sonra onlar nota dönüşüyor..K:13”; “..Benim artı - eksi listelerim var, + veririm...K:23.” Öğretmenlerin %12’si farklı tür ödüller kullanmayı tercih etmektedir. Örneğin “... Kitap hediye ederim ..K:2”; “... Geziye götürürüm...K:21”; “Teşvik ederim, mesela o haftaki ödev kontrolünü ona yaptırırım..K:24.” Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencinin olumlu davranışını not ile ödüllendirmeyi tercih etmektedir. Esasen artı-eksi kullananlar da daha farklı ve işlevsel bir yol tercih etmelerine rağmen yine notu kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin oldukça az bir kısmı sözlü ödülleri veya farklı uygulamaları tercih etmektedir.

3. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri, bazı sınıf sorunlarına nasıl yaklaşmaktadırlar?

Bu alt problem için öğretmenlere 3 sorun durum örneği sunulmuş ve nasıl müdahale edeceklerini anlatmaları istenmiştir. Birinci sorun durum şöyle ifade edilmiştir: “Sınıfta ders anlattığımız sırada öğrencilerden birinin sakız çiğnediğini gördünüz. Öğrenciden sakızı çıkarmasını istediniz ve öğrenci çıkardı. Siz dönüp tahtaya bir şeyler yazdınız. Sınıfa döndüğünüzde o öğrencinin tekrar sakız çiğnediğini gördünüz. Böyle bir durumda ne yaparsınız?” İkinci sorun

durum şöyle ifade edilmiştir; “Ders esnasında bir öğrenci kâğıtlara resimler çiziyor, arkadaşıyla konuşuyor. Dersle ilgilenmediğini görüyorsunuz. Böyle bir durumda ne yaparsınız?” Üçüncü sorun durum şöyle ifade edilmiştir: “Uyardığımız halde öğrencilerden biri dersi sabote etmeye devam ediyor. Böyle bir durumda ne yaparsınız?” Öğretmenlerin sorun durumlara yaklaşımlarına ve müdahale biçimlerine ilişkin tepkilerinin dağılımı ve olumsuz davranışların nedenleri hakkındaki açıklamaları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Sorun Durumlara Yaklaşım ve Müdahale Biçimlerinin Dağılımı

7/1. Sorun Durum	f	%
Yüksek Sesle Azarlamak	22	88
Sınıftan Atmak	3	12
8/2. Sorun Durum		
Sözle Uyarmak	10	40
Soru Sormak	7	28
Yerini Değiştirmek	1	4
Farklı Yollar Denemek	4	16
Tepki Vermemek	3	12
9/3. Sorun Durum		
İdareye Göndermek	12	48
Velisiyle Görüşmek	7	28
Dışarıda Konuşmak	3	12
Farklı Yollar Denemek	3	12
Tepki Vermemek		
10. Küçültücü Sözcük Kullanma		
Bazen	21	84
Hayır	4	16
11. Olumsuz Davranışların Nedenleri		
Ailevi Nedenler	18	72
Gelişimsel Nedenler	7	28

Görüldüğü gibi öğretmenlerin %88’i birinci sorun durumda öğrencilerini yüksek sesle, bağırarak azarlayacaklarını dile getirmektedirler. Nasıl tepkiler vereceklerini şöyle açıklamaktadırlar: “..Çıkar sakızı diye bağırırım her halde, önceden de uyarımışım, utandırırım sınıfta...K:5”; “..Üstüne yürürüm, bağırırım, sakızı çıkarttırırım...K:14”; “...Öyle bir bağırırım ki yutmak zorunda kalır...K:4”; “Kızarıyorum, terbiyesizlik yaptığımı söylerim, dışlarım..K:21”; “...Yani çıkarsana, anlamadın mı, sağır mısın ... falan derim...K:16”; “... Sakızını çıkarttırır, özür dilerim, bağırırım..K:20.” Öğretmenlerin %8’i ise böyle bir durumda sınıftan atmayı tercih etmektedirler. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar: “...Dışarı atarım, kaç defa uyarımışım, gitsin idareye ...K:23”; “...Sınıftan atarım, idareye gönderirim..K:25.” Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu böyle bir durumda olumsuz davranışı engellemek için bağırılmayı, kızılmayı ve küçük düşürmeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrenciyi sınıftan çıkartarak bu sorunu okul yönetiminin çözmesinin daha uygun olacağını düşünmektedir.

İkinci sorun durum karşısında, öğretmenlerin %40’ı böyle bir durumda öğrenciyi sözle uyaracağını belirtmektedir. Nasıl davranabileceklerini şöyle açıklamaktadırlar; “...İlgilenmiyorsa, bana bak, sus, dinle ..derim..K:19”; “...Uyarırım, ilgilen! Beni Dinle!...K:18”; “..Yine uyarırım, olmazsa atarım...K:16”; “...Uyarırım, notla korkuturum..K:13.” Öğretmenlerin % 28’i böyle bir durumda soru sormayı tercih etmektedirler. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; “...Bir soru sorarım dersle ilgili..K:20”; “...Konuyla ilgili bilemeyeceği bir soru sorarım...K:17”; “...Arka arkaya onu kaldırıyorum..K:4”; “Soru sorarım, bilemezse 1 veririm..K:9”;

"..Dersle ilgili bir soru sorarım, bilemezse azarlarım..K:11." Öğretmenlerin %4'ü dersle ilgilenmeyen bir öğrencinin yerini değiştirmeyi tercih etmektedir. Bu tepkilerini şöyle açıklamaktadırlar: "...Başka birinin yanına oturturum...K:10." Öğretmenlerin %16'sı birkaç farklı yol kullanmayı tercih etmektedirler. Bu öğretmenler şu tür müdahale biçimlerini tercih etmektedirler: "..Yakınına gider uyarırım... anlattığım konuyu tekrar etmesini isterim.... soru sorarım..K:21"; "Yerini değiştiririm: Ona yakında anlatırım konuyu, Dersle ilgisiz eşyaları toplatırım...K:2"; "...Arkalarında öne alırım ya da soru sorarım. K:15"; " Önce yerini değiştiririm. Sonra soru sorarak uyarırım. Aslında uyarmamızla bazı sınıflarda düzelme olmuyor, ders anlatamıyoruz. Sık sık düşük sözlü notu vermekle korkutuyoruz ama bir noktadan sonra o da bir işe yaramıyor. İdarenin de yapabileceği bir şey yok. Zaten bir süre sonra öğrencinin her dikkat dağıtıcı hareketini görmemeye başlıyorsunuz.. K:5." Öğretmenlerin %12'si böyle bir durumda herhangi bir tepki vermeyeceklerini dile getirmişlerdir. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar: "..Sessizse bir şey demem..K:3"; "...Başkalarını rahatsız etmiyorsa bir şey yapmam...K:6"; "...Rahatsız etmiyorsa, görmezden gelirim...K:22." Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenler bu sorun duruma müdahale biçimleri bakımından farklılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tek müdahale biçimi yeğlemekte, ancak %16'sı birkaç farklı yol tarif etmektedir. Tepkiler incelendiğinde görülmektedir ki uyarmayı ve soru sormayı tercih eden öğretmenler, bu müdahalelerinin arkasından genellikle küçük düşürücü ya da tehdit edici bir uyarı kullanmaktadırlar. 1. sorun durumunda da benzeri bir davranışın ortaya çıktığı düşünülürse, bunun olumsuz davranışlara müdahale için sık tercih edilen bir yol olduğu kabul edilebilir.

Üçüncü sorun durum için, öğretmenlerin % 48'i dersin öğrenci tarafından sürekli sabotaj edilmesi durumunda öğrenciyi müdür yardımcısına göndereceğini belirtmektedir. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; ".. Atarım sınıftan, idareden kâğıt alarak gelmesini isterim..K:20"; " Müdür yardımcısına gönderirim. ...K:6." Öğretmenlerin %28'i böyle bir durumda öğrencinin velisiyle görüşmeyi tercih etmektedir. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; "...Velisiyle görüşmeyi denerim..K:24"; "..Velisini çağırırım, korkuturum...K:18". Öğretmenlerin %12'si böyle bir durumda öğrenciyle sınıf dışında konuşmayı tercih etmektedirler. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; " ...Dışarıda özür diletirim..K:15"; "...Dışarıda konuşur korkuturum, biraz hırpalırım...K:14"; "..Dışarıda yalnız konuşurum K:3." Öğretmenlerin %12'si birkaç farklı yol önermektedir. Şöyle ki " Nedenini sorarım. Bağırırım, sınıfta utanmasını sağlarım ..K:21"; "Yalnız oturturum. Dersi yakınında anlatırım. Velisiyle görüşüp uyarırım ..K:2." Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere , öğrencinin dersi sistematik olarak sabotaj etmesi durumunda öğretmenlerin büyük bir kısmı müdür yardımcısına göndermeyi tercih etmekte; bir kısmı ise konuyu kendi sorunu olarak ele almakta ve çözümlenmeye çalışmaktadır. Ancak sorunu kendisi ele alan öğretmenlerin bir kısmı farklı başlangıç noktaları da olsa tehdit ve küçük düşürmeyi tercih etmektedirler.

Görüşmeler esnasında bağırarak, azarlamak gibi fiiller kullanıldığından öğretmenlere "Öğrencilerle konuşurken küçültücü, aşağılayıcı, hakaret sayılabilecek sözler kullandığınız oluyor mu? şeklinde bir soru yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin %84'ü öğrencilere yönelik küçük düşürücü sözcükler kullanabildiklerini belirtmektedirler. Bu davranışlarını şu şekilde açıklamaktadırlar: " Bazen ağzımızdan çıkıyor. Çileden çıktığımız anlar olabilir..her insan gibi, makine değiliz ki..K:20"; "Hak ederlerse olur tabii..durup dururken niye bağıralım.. .K14"; "Benimle zıtlıyorsa, küçültücü ifadeler ağzımdan çıkabilir..K:9"; "...olmuştur, ama öyle çok ağır küfürler falan etmem..K:10"; "Sinirle bazen ağzımızdan kaçan şeyler oluyor tabii...K:1"; "...Evet öyle anlar olur ki tutamazsınız kendinizi ..K:19." Öğretmenlerin %16'sı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar: "Sözlerim hakaret sayılmaz. Sana yakıştıramadım gibi, K:2; "...Terbiyesiz derim, hakaret sayıldığını düşünmüyorum..K:21"; " Böyle şeyler biraz aşağılayıcı sayılır...K:15."

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri azarlarken küçültücü ifadeler kullanabildiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin olumsuz davranışlara müdahale konusundaki yaklaşımları hakkında son olarak “Öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenleri sizce neler olabilir?” şeklinde bir soru yönlendirilmiştir. Tablo 3’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %72’si öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini ailevi nedenlerle açıklamaktadır. Öğretmenler çocukların olumsuz davranışlarının ailevi nedenlerini şöyle açıklamaktadırlar: “.. Evde kendilerini ifade edemiyorlar. Ailede söz hakları yok. Toplu yerlerde nasıl davranacaklarını aileden almıyorlar..K:21”; “Yaramaz olanlar genelde evde problemleri olanlar, anne-baba cahil, anlayışsız.K:5.”; “...Şımarıklık, evde çok şımartılıyor şimdiki..K:14”; “..Davranışları olumsuz olan öğrencinin yetişme tarzı yanlış oluyor...K:25”; “ ...Genelde ailelerden kaynaklanıyor. Özellikle bu çevre çok bilinçsiz. Çocuklarıyla hiç ilgilenmezler, K:4”; “Olumsuz davranışların sebebi eğitimsiz aileler..K:3”; “..Boşanmış ya da anlaşılamayan çiftler, çocuğu sorunlu büyütüyor..K:1”; “..Evde huzursuzluk, uyumsuzluk varsa çocuk da öyle oluyor. Evde dayak yiyen çocuk burada da arkadaşını dövüyor..K:18” ; “...Ailesi ölmüş, anne-baba ayrı çocuklar bizde sorunlar çıkarıyor...K:17” Bu açıklama biçimleri incelendiğinde, genellikle ailelerin sorunlara sahip oluşu veya çocuk yetiştirme tarzlarının doğru olmayışı şeklinde iki tür ailevi neden tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin %28’i öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini gelişimsel nedenlere ya da yaş özelliklerine bağlamaktadırlar. Öğretmenler bu nedenleri şöyle açıklamaktadırlar: “Çocuklar ergenlik dönemindedir, bir şeyleri ispat etmeye çalışıyorlar. Bunu da haylazlıkla gösteriyorlar..K:12” ; “..Bu yaşlar çok bunalımlı geçiyor. Ya çok hırçınlar ya çok içine kapalı. Hırçın olanlar sorun çıkarıyor..K:20”; “7-8’ler artık gençlik dönemine giriyor, herkese, her şeye itiraz..K:15”; “..Arkadaşlarının yanında havalı davranıp kendilerini kabul ettirmeye çalışıyorlar...K:8.” Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini boşanmış ya da geçimsiz ailelere sahip olmalarına veya aileleri tarafından iyi yetiştirilmemelerine bağlamakta, bir kısmı ise gelişimsel nedenlerle açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimleri incelenmiştir. Ancak bu araştırmanın sonuçları, tükenmişlik puanları yüksek olan bireyler seçilmiş olmasına rağmen, tükenmişlik düzeyi düşük bir grupta karşılaştırılması yapılamadığı için temkinli bir şekilde ele alınmalıdır. Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencileri tanımadığı, ders dışında öğrencileriyle vakit geçirmediği, sınıfa hakim olamama düşüncesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermediği ve önemli bir kısmının öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin öğrencileri ile iyi ilişkiler içerisinde olduğunun en iyi göstergesi, onun ders dışında öğrencileri ile birlikteliğinin süresi ve kalitesidir (Özden, 2002) Yine araştırmalara göre, öğretmenlerden kaynaklanan istenmeyen davranışların kökeninde, çocuğu yeterince tanıyamama ve gerçek durumuna uygun tepkiler ortaya koyamama eğilimi yatmaktadır (Başar, 1994). Öğretmenlerin bu eğilimlerini açıklama biçimleri incelendiğinde ise, çoğunluğunun öğrencileri tanımalarının mümkün olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Onlara olanaksız gözükse de bu durum, sınıfın kalabalık oluşu gibi “kendi kontrolleri dışında” bir nedenle açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta güncel olaylardan bahsederek öğrencilerle ilişkilerini ve dersi zenginleştirmeyi; konuları yetiştiremeyecekleri, sınıfa hakim olamayacakları endişesiyle düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileriyle arkadaşça ilişki kurabildiklerine inanmakta, bu tür bir ilişki kurmadıklarını belirten öğretmenler ise, bu durumu uygun bulmadıklarını (...Sonra tepene çıkar öğrenci milleti...K: 14) dile getirmektedirler. Bu görüşe sahip öğretmenlerin öğrencilerle yakınlık düzeyini doğru belirleyememekten ötürü endişe duydukları kabul edilebilir. Bu görüşler, tükenmişlik sendromuna sahip olan bireylerin yaşamlarıyla baş etmede kendi kontrollerinin olamayacağını düşünmeleri ve bu nedenle güçsüzlük ya da yetersizlik duygusuna kapılmaları ile açıklanabilir. Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşımları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu bir davranış gösteren öğrenciyi ödüllendirmeyi

gerekli bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu olumlu öğrenci davranışları karşısında ödül olarak notu tercih etmektedirler. Bazı öğretmenler artı-eksi kullandıklarını, ancak daha nesnel ve işlevsel bir yol tercih etmelerine rağmen yine notu kullanmış olmaktadır. Öğretmenlerin oldukça az bir kısmı sözlü ödülleri veya farklı uygulamaları tercih etmektedir. Tükenmişlik duygu durumu yaşayan bu öğretmenlerin öğrenci – öğretmen etkileşimini ders ve not ekseninde ele aldıkları; bir diğer ifade ile tek boyutlu yaklaşmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Bu tercih, öğrenci ile ilişkiler boyutunda görülen yakınlık kurmaktan endişe duyma tercihi ile uyumludur. Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz öğrenci davranışları karşısında bağırarak, kızarak veya küçük düşürmek gibi sert ve sözel tepkiler vermeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışları durdurmak için göz teması kurma, yakınlık kontrolü gibi sözsüz yöntemleri tercih etmedikleri görülmektedir. Araştırma bulguları, etkili öğretmenlerin dersteki zamanlarının %95'inde sözsüz yöntemlerle istenmeyen davranışları durduklarını; yüksek düzeyde göz teması kurulan sınıflarda istenmeyen davranışların daha az görüldüğünü; sözel uyarı yapılması gereken durumlarda ise alay veya öfke içermeyen bir ses tonu ve içerik ile yalnızca davranışı durdurmaya yönelik olduğu fark edilen uyarıların daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Balay, 2003; Başar, 2001; Erden, 2000; Tertemiz, 2000). Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrenciyi sınıftan çıkartarak sorun durumu okul yönetiminin çözmesinin daha uygun olacağını düşünmekte ve sorunun bir dış güç tarafından çözümlenmesine eğilim göstermektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin sorun durumlarla başa çıkabilme inancını kaybetmiş olmalarının göstergesi olarak da ele alınabilir. Öğretmenlerin sorun durumlara yaklaşım biçimleri bakımından dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, büyük bir çoğunluğunun tek bir müdahale biçimi önermekte olmalarıdır. Çok az sayıda öğretmen olası birkaç yol önermektedir.

Etkili bir öğretmenin en önemli üstünlüklerinden biri repertuar zenginliği olarak tanımlanmaktadır (Arends, 1991). Sorun durumlara müdahale açısından da repertuar zenginliğinin getireceği esnekliğin yararları açıktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara müdahale açısından esnek düşünmedikleri, olaylara tek boyutlu baktıkları kabul edilebilir. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz davranışları öğrencilerin boşanmış ya da geçimsiz ailelere sahip olmalarına veya aileleri tarafından iyi yetiştirilmemelerine bağlamakta; bir kısmı ise yaş dönemi özellikleri ile açıklamaktadır. İster ailevi sebepler isterse yaş dönemi özelliklerine dayalı açıklama biçimleri kullanılsın, her iki durumda da olumsuz davranışların nedeni, öğretmenlerin kendilerinin ve kendi kontrollerinin dışında bir neden ile açıklanmış olmaktadır. Ancak, olumsuz davranışlar ağırlıklı olarak gelişimsel özelliklerle ilgili ise, bu onların geçici olduğuna, eğer ailevi nedenlerden kaynaklanıyorsa kalıcı olduğuna ve değişmesinin güçlüğüne işaret edeceği düşünülebilir.

Aksoy (1999) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenler, istenmeyen davranışların en önemli nedenini, ailevi sorunlar, çocuklarının eğitimlerine anne ve babaların ilgisiz kalmaları, anne ve babaların çocuklarına yönelik olumsuz tutum ve davranışları, olumsuz televizyon yayınları ve diğer medyada gösterilen şiddet ve aşırı kalabalık sınıflar şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz davranışları kalıcı ve değiştirilmesi güç nedenlerle açıklamasının, kendilerinin bu konudaki çabalarının anlamsız olduğunu düşünmeleri ve böylece çaresizlik duygusu edinmeleri ile sonuçlandığı düşünülebilir. Sonuç olarak tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetim sürecine yaklaşım biçimleri incelendiğinde, genel olarak sınıf yönetimi süreçlerinde becerili olmadıkları, öğrencinin ders içindeki olumsuz davranışlarını, olumsuz yetiştirme biçimi ve gelişimsel özellikler gibi değişebilirlik düzeyi açısından farklı ancak her durumda kendilerinin dışında olan nedenlerle açıkladıkları görülmektedir.

Genel olarak tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin birden fazla çözüm yolu üretmekte güçlük çektikleri, mesleki yaşamlarında olupbitenleri kendilerinin kontrol edemeyeceği duygusuna sahip oldukları ve bıkkınlık yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu tür davranış ve tutum eğilimleri, tükenmişlik duygu durumu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin tükenmiş olmaları, diğer meslek gruplarında olduğu gibi onların mesleki rol ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak, tükenmişlik sendromunun mesleğe ilk başlayanlarda ve genç yaşlarda daha yoğun görüldüğü bi-

linmektedir. Bu araştırmada ise, tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin yaşlarının ve çalışma yıllarının yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf yönetiminde de becerili olmadıkları görülen bu öğretmenlerin, çalışma hayatlarının başlangıcında da böyle olup olmadıklarına ilişkin veri olmadığından, tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıfı iyi yönetemedikleri düşüncesi kadar, sınıf yönetiminde becerili olmayanların daha kolay tükendikleri düşüncesi de geçerli olabilir. Esasen tükenmişlik sendromunun zamanla ortaya çıkan bir belirti, yavaş gelişen bir süreç olduğu (Hellesoy ve diğerleri, 2000; Izgar; 2001; Yaman ve Ungan, 2002) ve bireyin iş performansının yetersizliğinin tükenmişliği arttırdığı kabul edilmektedir (Halbesleben ve Buckley, 2004). Bu çerçevede sınıf yönetimi yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan sorunlar, iş performansının yetersizliği konusunda geribildirim veren bir değişken olarak öğretmenlerde tükenmişliği arttıran bir faktör olabilir. Bir diğer ifade ile sınıf yönetiminde becerili olamama hem tükenmişliğin oluşmasını sağlayan ve hem de tükenme arttıkça olumsuzlaşmaya devam eden ve böylece tükenmişliği daha da arttıran bir değişken olarak ele alınabilir.

Ben-Ari, Krole ve Har-Even (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, düşük düzeyde tükenmişlik ve stres belirtileri gösteren öğretmenlerin daha karmaşık öğretim stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Bu çerçevede sınıf yönetimi yetersizliğinin öğretmenlerde tükenmişliği açıklayan bir faktör olarak incelenmesi ve bu konuda boylamsal bir çalışma yürütülmesi bilgi verici olabilir. Böyle bir çalışmada, tükenmiş ve tükenmemiş öğretmenlerin izlenerek karşılaştırılmasının, alana zenginlik katacağı düşünülebilir. Bu araştırmada, "olaylar üzerinde bireylerin kontrollerinin zayıf olması ya da hayatın bireyin kontrolü dışında oluşagelen bir şey olması" tükenmiş öğretmenlerin davranışlarına yön veren bir örüntü olarak gözükmektedir. Bu düşünce biçimi, öğrenilmiş çaresizlik halini hatırlatmaktadır. Bu bakımdan öğrenilmiş çaresizlik ile tükenmişlik ilişkilerinin araştırılması, konuya yeni boyutlar getirecektir.

Kaynakça

- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. (2001) *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyum ve Kişilik*, Nobel Yayınları, Ankara
- Alimoğlu, M.K. & Dönmez, L. (2005) Daylight Exposure and The other Predictors of Burnout Among Nurses in a University Hospital, *International Journal of Nursing Studies*, Article in Press, Available online 17 Ekim 2004, Science Direct, Elsevier
- Aksoy, N. (1999) Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İzlenebilecek Temel Yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları*, S:2, Ekim.
- Barnett, R.C., Gareis, K.C. & Brennan, R.T., (1999) Fit as a Mediator of the Relationship Between Work Hours and Burnout, *Journal of Occupational Health Psychology*, Cilt:4, Sayı:4, S:307-317.
- Balay, R. (2003) *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, Ankara : Sandal Yayınları .
- Başar, H. (2001) *Sınıf Yönetimi*, 5.Bs., Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, A. (1995) *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ben-Ari, R., Krole, R. & Har-Even, D. (2003) Differential Effects of Simple Frontal Versus Complex Teaching Strategy on Teachers' Stress, Burnout and Satisfaction, *International Journal of Stress Management*, Cilt:10, Sayı:2, S:173-195.
- Cano-Garcia, F.J., Padilla-Munoz, E.M. & Carrasco-Ortiz, M.A., (2005) Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout, *Personality and Individual Differences*, Cilt:38, Sayı:4, S:929-940.
- Chan, D.W., (2003) Hardiness and Its Role in the Stress-Burnout Relationship among Prospective Chinese Teacher in HongKong, *Teacher and Teacher Education*, Cilt:19, Sayı:4, S:381-395.
- Çam, O. (1992) Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması, *VII. Psikoloji Kongresi, Bilimsel Çalışmaları Bildiri Kitabı*, S:155-156.
- Çokluk, Ö. (2000) *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar*, Editör : C. Elma ve K. Demir, Ankara, Anı Yayıncılık .

- Demir,A., Ulusoy, M.& Ulusoy, M.F.,(2003) Investigation of Factors Influencing Burnout Levels in the Professional and Private Life of Nurses, *International Journal of Nursing Studies*, Cilt:40, Sayı:8, S:807-827.
- Ergin, C. (1992) Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. *VII.Psikoloji Kongresi, Bilimsel Çalışmaları Bildiri Kitabı*, S:143-154.
- Girgin, G. (1995), İlkokul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gordon , D. G., (2001) Classroom Management, *Music Educators Journal* , Cilt:88, Sayı:2.
- Halbesleben, J.R.B.& Buckley, M.R., (2004) Burnout in Organizational Life, *Journal of Management*, Cilt:30, Sayı:6, S:859-879.
- Hellesoy, O., Gronhang, K. & Kvistatein, O., (2000) Burnout: Conceptual Issues and Empirical Findings from a New Research Setting, *Scandinavian Journal of Management*, Cilt:6, Sayı:3, S:233-247.
- Izgar, H. (2001) *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.
- İpek, C., (2000) Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar*, Editör: C. Elma , K. Demir, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Jeffrey, B.&Woods, P. (1996) Feeling Deprofessionalised: The Social Construction Of Emotions During An Ofsted Inspection, *Cambridge Journal Of Education*, Cilt:26, Sayı:3.
- Jaoul,G., Kovess, V. &FSP-MGEN (2004) Teacher's Burnout, *Annales Medico-psychologiques,revue psychiatrique*, Cilt:162, Sayı:1, S:26-35.
- Karakelle, S. (2005) Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:30, Sayı:135.
- Katz, D. , Kahn, R. L. (1977) *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Lackritz,J.R. (2004) Exploring Burnout Among Universty Faculty: Incidence, Performance and Demographic Issues, *Teaching and Teacher Education*, Cilt:20, Sayı: 7, S: 713-729.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986) *Maslach Burnout Inventory Manual* , 2 Ed. , Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press .
- Maslach, C. (1982) *Burnout , The Cost Of Caring*, New Jersey, Prentice Hall.
- Maslach,C., Shaufeli, W.B.& Leiter,M.P.(2001) Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, Sayı:52, S:397-442.
- Özden, Y. (2002) Sınıf İçinde Öğretme ve Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi, *Sınıf Yönetimi* Editör: E. Karip, Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Smith, C. J., Laslett, R. (1996) *Effective Classroom Management: A Teacher Guide* , 2nd Edition, London And Newyork : Routledge .
- Tertemiz, N. (2000) Sınıf Yönetimi ve Disiplin, *Sınıf Yönetimi* , Editör : L. Küçükahmet , Ankara, Nobel Yayın Dağıtım .
- Torun, A. (1995) *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Wragg, E.C.&Dooley, P.A. (1996) *Class Management During Teaching Practice* , *Classroom Teaching Skills* , Edited By E. C. Wragg) , London : Routledge .
- Yaman, H., Urgan, M. (2002) Tükenmişlik: Aile Hekimliği Asistan Hekimleri Üzerine Bir İnceleme, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), S: 37-44.

Makale Geliş: 12 Nisan 2007

İncelemeye Sevk: 30 Haziran 2007

Düzeltilme: 12 Eylül 2007

Kabul: 27 Eylül 2007