

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK
YAŞANTILARI VE YETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SİBEL ÇİMEN

ANABİLİM DALI: EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI: EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ

DANIŞMAN: PROF. DR. CEVAT CELEP

KOCAELİ, 2007

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

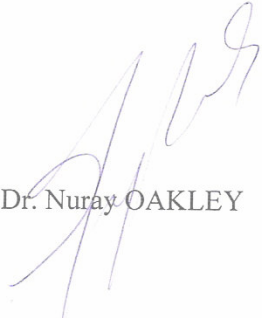
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK YAŞANTILARI
VE YETERLİK ALGILARI

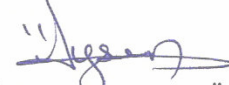
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Sibel ÇİMEN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Kurulu Tarihi ve No: 28,02,2007-2007/06


Prof. Dr. Cevat CELEP


Prof. Dr. Nuray OAKLEY


Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZYURT

KOCAELİ, 2007

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, Kocaeli ili, Gebze ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak tükenmişlik yaşantıları ile mesleki öz yeterlik algıları incelenmektedir.

Bu araştırmanın yürütülmesine, istatistiksel analizlerin yapılmasına ve çalışmanın yazılmasında pek çok kişinin yardımı olmuştur. Öncelikle hayatımın her aşamasında yanımda olan ve beni destekleyen canım annem Esin ÇİMEN'e, ablam Gülseren GÖK ve eşi Ahmet GÖK'e, kardeşim Serdar ÇİMEN'e ve sevgili eşim Mesut KAYA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresince bilgi ve eleştirileri ile çalışmama katkısı büyük olan Bölüm Başkanımız Sayın Prof. Dr. Cevat CELEP'e de ayrıca çok teşekkür ediyorum. Yüksek lisans çalışmamızda bizlere emeği geçen öğretim üyelerimiz Sayın Yrd. Doç.Dr.Şüheyda DOYURAN'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZYURT'a da teşekkür ediyorum.

Kocaeli, Ocak 2007

Sibel ÇİMEN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
ŞEKİLLER ve TABLOLAR LİSTESİ.....	VII
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Varsayımlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	8
Yeterlik.....	8
Yeterliğin Gelişimi.....	11
Yeterlik ve Güven.....	12
Toplumsal Biliş Kuramı.....	12
Yeterlik Kaynakları.....	14
Performans Deneyimleri.....	14
Gözlemsel Deneyimler.....	15
Sözel İkna.....	17
Psikolojik Uyarımlar.....	18
Yeterliğin Etkileri.....	18
Yeterlik ve Eğitim.....	20
Öğretmen Yeterliği.....	21
Genel- Kişisel Öğretme Yeterliği.....	28
Öğretmen Yeterliğinin Etkileri.....	29
Tükenmişlik.....	32
Stres ve Tükenmişlik.....	34
Tükenmişliğin Boyutları.....	35
Duygusal Yorgunluk.....	35

Duyarsızlaşma.....	36
Azalan Kişisel Başarı.....	37
Tükenmişle İlgili Yaklaşımlar.....	38
Tükenmişliğin Modelleri.....	41
İş Talep Kaynak Modeli.....	41
Talep Kontrol Modeli.....	42
Kaynakların Korunması Modeli.....	42
Dönüşümsel İş Stresi Modeli.....	43
Stres-Zorluk Çıktı Modeli.....	44
Tükenmişliğin Öncülleri.....	44
Kişisel Özellikler.....	44
Cinsiyet.....	44
Yaş.....	45
Medeni Durum.....	45
Eğitim Seviyesi.....	46
Beklentiler.....	46
Baş Etme Seçimleri.....	46
Örgütsel Özellikler.....	47
Rol Belirsizliği.....	47
Rol Çatışması.....	47
Sosyal Destek.....	48
İş Yüğü.....	49
Ödül ve Ceza.....	49
Sınıf Boyutu.....	50
Disiplin Problemleri.....	50
Adalet Yokluğu.....	50
Kontrol Eksikliği.....	50
Tükenmişliğin Etkileri.....	51
Psikolojik Tepkiler.....	51
Fizyolojik Tepkiler.....	51
Davranışsal Tepkiler.....	51
Tükenmişliğin Önlenmesi.....	52
Öğretmen Tükenmişliği.....	54

Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenleri.....	57
Öğretmen Tükenmişliğinin Etkileri.....	59
Öğretmen Tükenmişliğinin Önlenmesi.....	60
İlgili Araştırmalar.....	63
3. BÖLÜM YÖNTEM.....	67
Araştırmanın Modeli.....	67
Evren ve Örneklem.....	67
Veri Toplama Aracı.....	67
Verilerin Toplanması.....	68
Verilerin Analizi.....	68
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	69
Kişisel Özellikler.....	69
Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantılarına İlişkin Yaklaşımları.....	72
Öğretmenlerin Yeterlik Algılarına İlişkin Yaklaşımları.....	73
Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları Etki Eden Bağımsız Değişkenler	75
Öğretmenlerin Yeterlik Algılarına Etki Eden Bağımsız Değişkenler	83
Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik, Veli-Öğrenci Sorumluluğu, Meslektaşları Arasındaki İşbirliği ve Okul Desteği Algılarına İlişkin Yeterlik Algıları Ve Tükenmişlik Yaşantıları.....	91
Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları İle Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	101
Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar.....	103
5. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
Sonuç.....	105
Öneriler.....	109
Araştırmacılara Öneriler.....	110
Kaynakça.....	111
EKLER.....	125
EK 1.Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları ile İlgili Görüşleri.....	126
EK-2.Öğretmenlerin Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri	127
EK-3. Anket Formu.....	128
EK-2. Araştırmacının Özgeçmişi.....	134
EK-3. Araştırma İzni	135

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK SEVİYELERİ İLE ÖZ YETERLİK ALGILARI

Öğretmen tükenmişliği, öğretmenin duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesi anlamına gelen ve öğretmen etkililiğini etkileyen bir tür olgudur. Ülkemizde öğretmen tükenmişliğinin dikkate alınmaması ve tükenmişliğin önlenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmaması büyük bir eksikliktir. Bu araştırma, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlik algıları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkisini saptayarak, öğretmen tükenmişliğinin önlenmesinde eğitim yönetimine yeni katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 Eğitim-öğretim yılında, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki toplam 96 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma anketi araştırma örneklemine alınan 30 okulda, 390 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini ölçmek için öğretmen tükenmişliği anketi, öz yeterlik algılarını ölçmek için ise öğretmen yeterlik anketleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, “yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi ve regresyon” istatistik çözümleme yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda yapılan regresyon analizi öz yeterlik üç boyutunun tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: “Tükenmişlik” “Duygusal Yorgunluk” “Duyarsızlaşma”

“Azalan Kişisel Başarı” “Yeterlik” “Öğretmen Yeterliği”

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' BURNOUT LEVELS AND PERCEIVED SELF-EFFICACY BELIEFS

Teacher burnout which has a great influence on teachers' effectiveness refers to a decline in well being that is caused by chronic stress in work situation. Although its negative affect, it is seemed to be important deficiency in this area its not to be taken into consideration and not to be taken any precautions to alleviate and prevent teacher burnout. With this study it is thought to be offered an explanation about the prevention of teacher burnout by investigating teachers' burnout levels, their efficacy beliefs and the relation between teachers' burnout level and their perceived self efficacy beliefs

Teachers participated are chosen from primary schools in Kocaeli, Gebze district in 2006-2007. A sample of 390 teachers completed a questionnaire. In the study two questionnaires were used. The Maslach Burnout Inventory for teachers was used to assess the teachers' burnout level and Teachers' Self Efficacy Scale was used to assess teachers' perceived efficacy beliefs. In analyses, Arithmetic average, standart diverge, difference of two avarage (t) test and regression, which are methods of statistic were used.

Regression analyses showed that self-efficacy beliefs for each of the three domains weren't related to the emotional exhaustion dimension of burnout, but significantly positively related to the personal accomplishment dimension. Also the results showed that student engagement dimension of self efficacy beliefs was negatively related to the depersonalization dimension of burnout.

Key Words: "Burnout" Depersonalization" "Reduced Personal Accomplishment"
"Emotional Exhaustion" "Efficacy" "Teacher Efficacy"

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı.....	13
Şekil 2. Öğretmen Tükenmişliği Modeli.....	55

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yaş Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	69
Tablo 2. Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	69
Tablo 3. Mesleki Hizmet Yılı Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	70
Tablo 4. Okulda Geçen Hizmet Yılı Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	70
Tablo 5. Görev Türü Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	70
Tablo 6. Ders Türü Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	71
Tablo 7. Ders Sayısı Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	71
Tablo 8. Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri.....	72
Tablo 9. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Tablo 10. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Tablo 11. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 12. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 13. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 14. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Girdiği Farklı Ders Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81

Tablo 15. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 16. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 17. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Tablo 18. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 19. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 20. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 21. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 22. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Girdikleri Farklı Ders Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 23. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 24. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 25. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 26. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Yeterlik	

Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 27. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Veli Sorumluluğuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	94
Tablo 28. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Veli Sorumluluğuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 29. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sorumluluğu Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	96
Tablo 30. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sorumluluğu Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 31. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Meslektaşlarının İşbirliğine Yatkınlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 32. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Meslektaşlarının İşbirliğine Yatkınlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 33. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Okul Yönetimi Desteği Algısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 34. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Okul Yönetimi Desteği Algısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 35. Öğretmen Yeterliği Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 36. Öğretmen Yeterliği Eğitimsel Stratejiler Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 37. Öğretmen Yeterliği Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	102

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tükenmişlik sosyal hizmet veren mesleklerde görülen bir tür hastalıktır. Ancak yapılan araştırmalar tükenmişliğin diğer mesleklerle karşılaştırıldığında en çok öğretmenler arasında yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Travers ve Cooper (1993)'ın öğretmenlerin herhangi bir kişi ya da müşteri merkezli mesleklerde çalışan diğer işgörenlerden–doktorlar ve hemşireler gibi- daha yüksek seviyede stres yaşadıklarını buldukları araştırması bunlara bir örnektir.

Öğretmenlerin mesleklerinde daha bilgili ve etkili olmaları bakımından günden güne artan bir baskı vardır. Bunun yanında öğretmenlerin akademik uzmanlığın ötesinde kendilerinden beklenen bir çok sorumluluk bulunmaktadır. Bunlardan biri yapılan devlet sınavlarında öğrenci başarılarında öğretmenlerin sorumlu tutulmalarıdır. Diğer öğretmenlerin bir çok duygusal ve davranışsal sorunlara sahip öğrencilerle çalışmasıdır. Bunun ötesinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada kaynaklarının yetersiz olmasıdır. Yani öğretmenlere yeterli destek ve kaynak sağlanmadan tüm bu sorunlarla başa çıkmaları beklenmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları hiç de şaşılabilecek bir sonuç değildir. Tükenmişliğin, yetersiz destek ile kalabalık sınıflarda, yetersiz materyallerle ve maddi imkansızlıklarla mesleklerini fedakarlıklarla sürdüren öğretmenlerde görülmesi pek de şaşırtıcı bir sonuç değildir.

Tükenmişlik sadece öğretmenleri değil, bulaşıcı bir hastalık olması dolayısıyla okul ortamındaki diğer işgörenleri ve öğrencileri de etkilemektedir. Bu dolayısıyla okulun da etkililiğini ve verimini düşürecektir. Bu nedenle öğretmen tükenmişliği ciddi bir şekilde ele alınması gereken ve bir çok sorunun temelinde yatan önemli bir kavramdır.

Problem Durumu

Tükenmişlik aldatıcı yapısı vurgulanarak, birey ve çevresi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan psikolojik erozyonun yavaş ve gizli gelişen süreci olarak tanımlanır (Brenninkmeijer, 2002).

Pines ve Anderson (1988)'a göre ise, tükenmişlik duygusal açıdan talepkar durumlara uzun süre maruz kalmaya bağlı olarak gelişen akılsal, ruhsal ve fiziksel yorgunluk sendromu' dur.

Spesifik belirtileri ile onu tanımlamak mümkün değildir çünkü tam anlamıyla 130 belirtisi vardır (Schaufeli ve Enzmann, 1998). Ancak öğretmenlerin tükenmelerine neden olan belli başlı nedenlerinden bir kaçı arasında öğrencilerin disiplinsizliği (Pines, 2002), kişisel özellikler ve rol çatışması, rol belirsizliği (Byrne, 1984; Wilkerson ve Bellini, 2006), sosyal desteğin olmayışı (Maslach ve Jackson, 1984; Vanderbergh ve Huberman, 1999; Schaufeli ve Greenglass, 2001) gibi örgütsel özellikler yer alır.

Tükenmişlik Maslach tarafından birbirine bağlı ama kavramsal olarak farklı özelliklere sahip olan üç ana semptomla kavramlaştırılmıştır. Tükenmişliğin ilk belirtisi genellikle kişinin içinden geçirdiği duygusal olarak yorulduğu hissidir (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986). Maslach duygusal yorgunluğu tekrar dolma olanağı olmadan kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi olarak tanımlar. Bu ise, kişi işinin duygusal yüklerini taşıyamayacağını düşündüğünde gerçekleşir (Houkes, Janssen, Junge ve Nijhuis, 2001). İkinci boyut olan duyarsızlaşma müşterilerinin ihtiyaçlarını karşılarken duygusal kaynaklarının tükendiğini hisseden bireylerin, bununla mücadele etmek için insanları nesne gibi algılayarak kendini müşterilerinden uzaklaştırma çabasıdır. Üçüncü ve son boyut olan azalan kişisel başarı, işgörenin iş performansı ile ilgili kendini negatif olarak değerlendirmesidir (Schaufeli, Maslach ve Marek, 1993).

Öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli strese kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal

yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri ayrıca daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa öğretmen isteksizleşir. Öğrencilerin çalışmalarına karşı daha fazla ilgisizleşebilirler (Kyriacou, 2000).

Okulda kronik strese maruz kalan öğretmenler fiziksel, psikolojik ve davranışsal öğeleri içeren tükenmişliğin belirtilerini sergilerler. Sergilenen fiziksel belirtilerden bazıları soğuk algınlıkları, baş ağrıları, uyku problemleri, ülser, yüksek tansiyon, kas ağrıları, aşırı alkol ve sigara tüketimi (Pines, 2002). Psikolojik tepkiler ise depresyon, umutsuzluk, mutsuzluk hayal kırıklığı ve anlamsızlıktır (Friedman, 1991). Davranışsal tepkiler işe gelmeme, öğrenci ve arkadaşlarıyla artan sorunlar performans düşüklüğüdür (Leiter, 2005).

Burke, Greenglass ve Schwarzer (1996) yeterlikleri ile ilgili şüphe duyan öğretmenlerin tükendiklerini belirtmişlerdir. Bandura (1997)' ya göre yeterlik, bir kişinin belirli görevi başarmak için kendi kapasitesi ile ilgili beklentileri ve inançları tarafından oluşur. Ayrıca bu beklentiler sadece belirli bir davranış ya da performansta bulunup bulunmayacağını değil aynı zamanda harcanılacak çaba miktarını ve engellerle karşılaşıldığında davranışın ne kadar sürdürüleceğini belirler. Yeterlik inançları, davranışı bir çok bakımdan etkiler. İnsanların yaptıkları seçimleri ve izledikleri eylemleri etkiler. Bireyler kendilerini güvenli hissettikleri görevlerde yer alırlar.

Yeterlik inançları aynı zamanda kişinin bir aktivitede ne kadar çaba sarf edeceğini, zorluklar karşısında ne kadar dayanacağını belirler. Yeterlik hissi fazla oldukça çaba, direniş de fazla olur (Pajares ve Schunk, 2005).

Kişinin yeterlik algıları dört kaynaktan etkilenir.

a) Önceki deneyimler : Bireyler davranışlarının etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları onların yeterlik inançlarının yaratılmasına yardım eder (Pajares, 1997).

b) Gözlemsel deneyimler : Kişi diğerlerini gözlemler ve gözlemlerini kendisi ile ilgili inançlarını oluştururken bir bilgi kaynağı olarak kullanır.

c) Sözel onay: Bir yöneticiden ya da iş arkadaşlarından gelen spesifik performans geribildirimi, hatta öğretmenler odasında yapılan genel bir konuşma sözel onay kapsamı içine girebilir (Fives, 2003).

Öğretmen yeterliği önemli anlamlar içeren basit bir kavramdır. Bir öğretmenin yeterlik inancı, öğrenci katılımı ve öğrenmesinde arzulanan çıktıları oluşturma ile ilgili kendi yeteneklerinin yargısıdır (Tschannen-Moran, 2002).

Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler daha planlı ve düzenli olma eğilimi gösterirler. Ayrıca yeni fikirlere açıktırlar ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotları denemeye isteklidirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği eforu etkiler. Öğretmeye büyük tutku duyarlar (Tschannen-Moran, 2002). Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler daha az devamsızlık yapar, mesleği bırakmaya daha az eğilimlidir. Uzun süre mesleklerini sürdürürler. Başarısızlıklar onu depresyona itmez aksine zorluklara yenilenen çabalarıyla karşılık verirler (Ross ve Bruce, 2005).

Düşük yeterlik ise gerginlik, performans kaygısı, başarısızlık beklentisi üretir. Negatif yeterlik inançlarına sahip öğretmenler kendi yeteneklerinden şüphe duyarlar. Sonuç olarak kapasitesinin üstünde olarak algıladıkları çalışmalardan uzak durmaya eğilimlidirler. Zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını azaltır ya da vazgeçerler (Flores ve Clark, 2004).

Şimdiye kadar yapılan bir çok çalışmada tükenmişlik yaşantısının örgütsel ve yönetimsel boyunu ele alınmış ve tükenmişliğin kaynağını bu kavramlar altında araştırılmıştır. Bunun ötesinde yaş, cinsiyet gibi kişilik özellikleri üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. Ancak ülkemizde öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde yeterli çalışma yapılmamıştır. Öğretmenlerin sınıf kontrolü, öğrenciye yaklaşımları ve meslektaşları ile ilişkileri gibi bir çok faktörü etkileyen algılanan yeterlik inançları ve tükenmişlik yaşantı seviyeleri eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesini ; öğretmenlerin algılanan yeterlik seviyeleri ile tükenmişlik yaşantıları arasında bir ilişki var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı tükenmişlik yaşantıları ile yeterlik algılarını öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmektir.

Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına uygun olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin yeterlik algısı tükenmişlik düzeylerini ne derece etkilemektedir?
- 2- Öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları, cinsiyet, yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu, istihdam şekli, branş, ders yükü, farklı derse girme sayısı, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen yeterlik algısı mesleki yeterlik, veli sorumluluğu, öğrenci sorumluluğu, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği ve okul yönetimi desteği algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğretmen tükenmişlik yaşantı düzeyleri mesleki yeterlik, veli sorumluluğu, öğrenci sorumluluğu, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği ve okul yönetimi desteği algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik kendisini ve aile hayatını etkilediği kadar, kaçınılmaz olarak öğretim çevresini (öğrenci, veli, okul) de etkiler (Guglielmi ve Tatrow, 2000).

Tükenen bireyler işe gelmeme, verimi azaltma davranışları ve işten ayrılma niyeti sergilerler ki bu da okul işleyişini aksatır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Ayrıca tükenmişlik, işgörenlerin ayrılması, yeni işgörenlerin eğitim bedeli ve

zamanı, negatif üretkenlik ve etkililik bakımından ele alındığında örgütlere pahalıya mal olmaktadır (Maslach, 1982).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ile öğretmen yeterlik algılarının ayrı ayrı değişkenlerle ilişkileri incelenmiş olmasına rağmen öğretmenlerin yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, alanyazındaki bu eksikliği kapatması bakımından önem taşımaktadır. (Başören, 2005: Güven, 2006)

Öğretmenin etkililiği, öğrenme ortamı oluşturan sınıf disiplinini sürdürme, kaynakları kullanma, öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak ailesel çabayı desteklemeyle ilgili yeterlik inançları tarafından belirlenmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin yeterlik algılarının seviyelerinin belirlenmesi ve yeterlik algılarının tükenmişlik yaşantılarıyla ilişkili olup olmadığının bulunması, yaşanan tükenmişlik yaşantısının anlamlandırılmasında yardımcı olması ve öğretmen etkililiğinin artırılmasında yapılacak faaliyetlerde ışık tutması beklenmektedir.

Öğretmenlerin tükenmelerine neden olan etkili kaynağın belirlenmesi hiç şüphesiz ki tükenmişliğin sayılan fiziksel, psikolojik ve davranışsal olumsuz çıktıların giderilmesine, bunların oluşmasını engelleyici tedbirlerin alınmasına ve bu sayede öğretmenlerin daha sağlıklı, daha etkili çalışmasını sağlayacak imkan ve koşulların oluşturulmasına yardımcı olması beklenmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, öğretmen yeterliliğinin arttırılması ve tükenmişlik yaşantılarının azaltılması için yapılacak çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada, anketi yanıtlayanlar gerçek duygu ve dūřüncelerini yansıtmışlardır.
2. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler amaca uygundur.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki şekilde sınırlandırılmıştır.

1. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağı Gebze ilçesinde, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görevli bulunan ilköğretim okulları öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramların işlevsel tanımları aşağıda verilmiştir.

Tükenmişlik: Yorulma, yıpranma

Yeterlik: İstenilen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğinin yargısı.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL DAYANAKLARI

Bu bölümde alanyazında geçen tükenmişlik, öğretmen tükenmişliği ve öğretmen yeterlik algısı kavramları açıklanacaktır.

Yeterlik

Yeterlik kavramı ilk önce “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı yayımda Bandura tarafından tanıtılmıştır. 1986’da kavram insan davranışının sosyo-bilişsel teorisi içine yerleştirdi. Bandura 1997 yılında “Self Efficacy : The Exercise of Control” da yayımlamış ve öz yeterliğin insanın başarı ve refahını düzenleyen diğer sosyo-bilişsel faktörlerin uyum içinde işlediği kişisel ve kolektif merkez teorisi içinde olduğunu belirtmiştir (Pajares, 1997).

Bandura (2001)’ya göre yeterlilik kişinin tecrübelerinin, yeteneklerinin ve düşüncelerinin bir yolda birleştiği bir kavramdır. Bir diğer tanımda Bandura, yeterliği istenilen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğinin yargısı olarak tanımlamıştır.

Yeterlik önem ve yaşam koşulları üzerinde algılanan kontrol ile ilgilidir. Kişinin sahip olduğu becerilerin ölçümü değildir ancak sahip oldukları becerilerle farklı koşullar altında ne yapabilecekleri ile ilgili sahip oldukları inançlardır (Irizzary, 2002 ; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002 ; Hammond ve Feinstein, 2005).

Bireylerin yetenekleri hakkındaki görüşleri, davranış şekillerini etkiler. Bu nedenle insanların nasıl davranacakları yetenekleri ile ilgili inançları tarafından, önceki performanslarının sonuçlarından daha iyi tahmin edilebilir. Bu, insanların yeteneklerini aşan görevleri başaracakları (sadece başaracaklarına inanarak) anlamına gelmez. Bir tarafta inançlar diğer tarafta sahip olunan bilgi ve beceriler arasında uyum gerektirir. Yani yetenekler ile ilgili öz algılar bireylerin sahip

oldukları bilgi ve beceriler ile ne yapacaklarını belirlemeye yardım eder (Pajares, 1997). Yeterlik inançları “yapabilmek” ile ilgili sorulardan oluşur (Flores ve Clark, 2004). “iyi yazabilir miyim?”, “Araba sürebilir miyim?”, “Bu problemi çözebilir miyim?” gibi kendilerine yönelttikleri bu sorulara verilen cevaplar söz konusu eylemi yada görevi başarıp başaramayacaklarına ilişkin ne derece güvene sahip olduklarını açığa çıkarır (Pajares ve Schunk, 2001).

Bandura, algılanan yeterliğin nasıl düşündüğümüzle, nasıl güdülendiğimizle ve duygularımızla nasıl başa çıktığımızla ilgili bilişsel işleyişimizi beslediğini belirtmiştir (Hammond ve Feinstein, 2005).

Yeterlik inançları şu şekilde oluşur. Bireyler bir davranışta bulunur, eylemelerinin sonuçlarını yorumlar ve bu yorumları benzer alandaki davranışlarda yer almak için yetenekleri ile ilgili inançları yaratmak ve geliştirmek için kullanır (Pajares, 1997).

Ayrıca Bandura, yeteneklerimize olan inançlarımızın davranışımızı, motivasyonumuzu ve en nihayetinde başarı yada başarısızlığımızı etkilediğini geliştirmiş ve savunmuştur (Henson, 2001).

İnsan başarısı, kişisel motivasyonu gerçek olandan ziyade bireyin inançlarına dayanır. Bireyler davranışlarının, istenen çıktıları üretmeyeceğine inanmadıkça harekete geçmek ya da zorluklar karşısında direnmek için çok az güçleri olacaktır. Bu nedenle, bireylerin nasıl davranacakları, gerçekte ne yapabileceklerinden ziyade yetenekleri ile ilgili inançlarıyla daha iyi tahmin edilebilir. Bu algılar bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerle ne yapacağının belirlenmesine yardım eder. Bu, insanların davranışlarının bazen gerçek yetenekleriyle bağdaşmadığını ve davranışlarının niçin benzer bilgi ve becerilere sahip olsalar da diğerlerinin davranışlarından farklılaştığını açıklar (Pajares ve Schunk, 2005b).

Yeterlik inançları içeriğe özgüdür. Tüm durumlar için insanlar kendilerini eşit olarak yeterli hissetmeyebilir (Tschannen- Moran ve Gareis, 2004). Bu yeterlik inançları belirli bir görev yada işin içeriğine göre değişmektedir. Örneğin araba

sürme yeterliğimiz ağır bir şehir trafiğinde mi yoksa bir kasaba yolunda mı sürdüğümüze göre ya da sürdüğümüz araba türüne göre değişir (Pajares ve Schunk, 2001).

Yeterliğin tanınması ve ölçümü sosyal bilimler araştırmacıları için önemlidir. Yüksek yeterliğe sahip bireylerin daha fazla çaba sergilemeye eğilimli olduğu, zor koşullarda bile çabalarını sürdürmeye kararlı oldukları belirtilmektedir. Bu nedenle bir kişinin öz yeterliğinin tanınması ve artırılması zor koşullarda bile daha sıkı ve etkili çalışmalarını sağlayan bir strateji halini alır (Roberts, Henson, Tharp ve Moreno, 2001).

Yeterlik inancı bireyin bilgi, becerileri ile davranışları arasında bir dengeleyici olarak görev yapar. Çok boyutlu olarak düşünülen bir yapı olan yeterlik iki öğeye sahiptir. Çıktı beklentileri sarf edilen bir çabanın beklenen bir çıktıyla sonuçlanacağı dair genel bir inançtır. Yeterlik inancı ise kişinin bir davranışı görevi yada beceriyi yerine getirecek kişisel kapasitesi ile ilgili inancıdır (Tobin, Muller ve Turner, 2006).

Davranışın, sadece belirli bir eylemin istenilen çıktılara neden olacağı inancıyla değil aynı zamanda bireyin o eylemi yerine getirecek yeteneğe sahip olduğu inancından etkilendiği düşünülür. Örneğin bir kişi bir eylem için gerekli olan yeteneğe sahip olduğunu düşünmüyorsa, o kişi benzer davranışlarda bulunmaz (Giallo ve Little, 2003).

Yeterlik önemlidir ama başarıdaki tek etken değildir. Diğer önemli etkiler beceriler, bilgi, çıktı beklentileri ve çıktılarının algılanan değerlerdir. Yüksek yeterlik, gerekli bilgi ve beceri eksik olduğunda yeterli performansı üretmeyecektir. Çıktı beklentileri önemlidir çünkü insanlar negatif çıktılara neden olacağına inandıkları faaliyetlerde yer almazlar. Çıktıların algılanan değeri bireyin çıktıları ne kadar istediğini ifade eder. Birey istediği çıktı varsa daha fazla motive olur. Değer, öğrenmenin önemi ile ilgili öğrenenin inancıdır. Davranışı etkiler çünkü öğrenenler değer vermedikleri faaliyetlere az ilgi gösterirler (Schunk, 2003 ; Schunk, 1990).

Yeterlik dinamiktir ve öğrenme oluşurken değişir. Örneğin bir öğrenci öğrenme durumuna çeşitli yeterlik seviyeleriyle girer. Ayrıca iyi not alma, öğretmeni memnun etme, materyali öğrenme gibi farklı amaçları vardır. Görevi yerine getirirken performansları hakkında bilgi edinirler ve bu ipuçlarını yeterliklerini ölçmek için kullanırlar. Algılanan ilerleme motivasyonu sağlar. Düşük ilerlemenin algılanması eğer birey daha iyi nasıl çalışacağını biliyor ise; daha sıkı çalışarak, yardım alarak vs. yeterliği azaltmaz (Schunk, 1990).

Cinsiyet farkı üzerinde yapılan araştırmalar bayanların daha katı (masculen) olarak nitelendirilen görevlerde erkeklere oranla daha düşük yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Kız ve erkek öğrenciler ilköğretim döneminde matematik dersinde benzer yeterlik algılarına sahipken, ortaokul ya da lise dönemlerinde farklar oluşmaya başlamaktadır. Buna göre lisede okuyan erkek öğrenciler daha yüksek yeterliğe sahipken kız öğrenciler çok başarılı olsalar da yeteneklerini küçümsemektedirler. Bu tür farklar ev, kültür, eğitim ve medyanın etkisiyle oluşabilir. Aileler çoğunlukla kızlarının akademik yeterliklerini azımsarlar ve onlarla ilgili daha düşük beklentilere sahip olurlar. Özellikle matematik ve fen alanını erkeklere has bir alan olarak gördüklerinden kız öğrenciler liseye başladıklarında bu algılar nedeniyle ilgilerini kaybederler (Pajares ve Schunk, 2005b).

Yeterliğin Gelişimi

Çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren aileler çocukların yeterlik algılarını farklı şekillerde etkileyen tecrübeler sağlarlar. Aile yapısındaki çocukların çevresiyle etkili etkileşimine olanak veren değişkenler, çocuğun bilişsel gelişimi ve öz yeterliğini etkiler.

İlk yeterlik kaynaklarını çocuğa ailesi sağlar. Zamanlarını çocuklarıyla öğrenerek geçiren, çocuklarının merak etmesini, araştırmasını ve keşfetmesini destekleyen, yaşayarak öğrenmesine izin veren aileler çocukların bilişsel gelişimine yatırım yaparlar ve yeterlik algılarının oluşmasına olanak verirler. Aileler, kendileri de aynı zamanda yeterlik bilgisi sağlarlar. Çocuklarına zorluklarla mücadele etme

yollarını gösteren, onlara model olan aileler onların yeterlik duygularını güçlendirirler. İleriki dönemlerde bu modellerin yerini arkadaşları almaktadır (Pajares ve Schunk, 2005b).

Yeterlik ve Güven

Bazen yeterlik algısı “güven” le aynı anlamda kullanılsa da yeterlik güven teriminden bir çok yönden farklıdır. Güven araştırmacılar tarafından genel bir özellik türü olan “öz inanç”ı tanımlamak için kullanılmaktadır. Yeterlik ise sosyo -yapısal ağ- içinde bilişsel gelişimi doğuran insan davranışının, sosyo-bilişsel teori içine dikkatle yerleştirilmiştir. Ayrıca bireyler bir görevde başarısız olacaklarına çok emin olabilirler. Yeterlik ise istenilen başarıyı oluşturacak/sağlayacak yeteneklere sahip olduğuyla ilgili pozitif bir inançtır (Pajares ve Schunk, 2004).

Toplumsal Biliş Kuramı ve Yeterlik

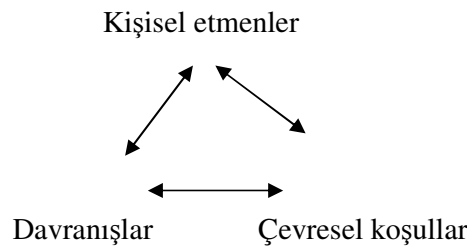
1940’ ların başlarında öğrenme kuramcıları (Neal Miller ve John Dollard gibi) sosyal öğrenme kuramları öne sürmeye başladılar. Bu kuramlar sosyal süreçlerin insan öğrenmesi ve işleyişinde oynadığı rolü vurgulamakta yararlı idi ancak yeni tepkilerin yaratılmasını dikkate almamışlardı. 1962’te Bandura ve Richard Walters daha öncekilerin öğrenme kuramlarını genişleten sosyal öğrenme kuramını öne sürmüştür. 1970’lerde ise Bandura varolan öğrenme kuramlarında anahtar bir öğenin eksik olduğunun farkına varmıştır (Pajares ve Schunk, 2005a).

Bandura, 1986 yılında yayımladığı *Social Foundations of Thought and Action* adlı kitabında bireylerin, düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sisteme sahip olduklarını yazmıştır. Bu öz sistem bilişsel ve etkili yapıları barındırmakta, sembolleştirme, diğerlerinden öğrenme, alternatif stratejiler planlama, davranışları düzenleme, öz yansımada bulunma gibi yetenekleri kapsamaktadır (Pajares, 1996). Bu öz sistem her kişinin yeteneklerini oluşturan tecrübe ve inançlarından oluşur (Irizzary, 2002).

Sosyal biliş teorisine göre özle ilgili düşünce, bilgi ve eylem arasındadır ve öz yansıma aracılığıyla bireyler kendi tecrübelerini ve düşünce süreçlerini değerlendirirler (Pajares, 1996). İnsanların bildikleri, başarılarının iyi birer göstergesi değildir çünkü yetenekleri hakkındaki görüşleri davranış şekillerini etkiler. Sonuç olarak insanların nasıl davranacakları yetenekleri ile ilgili inançları tarafından, önceki performanslarının sonuçlarından daha iyi tahmin edilebilir (Pajares, 1997).

Sosyal biliş kuramında birey çevresel ya da biyolojik güçler tarafından kontrol edilen tepkisel bir varlık olmaktan ziyade önlemsel ve öz düzenleyici varlıklar olarak görülmektedir (Pajares ve Schunk, 2005a).

Bu yaklaşıma göre insan işleyişi, kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin dinamik bir etkileşiminin ürünüdür. İnsanların davranışlarını nasıl yorumladığı, çevrelerini ve sahip olduğu kişisel faktörleri bilgilendirir ve değiştirir. Bunun karşılığında bir sonraki davranışı hakkında bilgi verir ve onu değiştirir. Bu Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik kavramının kuruluşudur. Buna göre biliş, etki ve biyolojik olaylar biçimindeki kişisel faktörler, davranış ve çevresel etkiler etkileşim içindedirler (Pajares ve Schunk, 2005b). Bu üçlü etkileşimde, bireyler sosyal kökenli olduklarından ve sosyo-kültürel etkilerden etkilendiğinden kendi çevrelerinin ve sosyal sistemlerinin hem ürünleri hem de üreticileri olarak görülürler (Pajares, 1996).



Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı (Pajares,1996)

Bu teoriye göre bu üç kavram karşılıklı etkileşim içindedir. Kişisel faktörler ve davranışlar birbirini etkiler. Birçok araştırma, öğrencilerin yeterli inançlarının görev, çaba, dayanıklılık gibi başarı davranışları etkilediğini belirtmiştir. Bunun aksine öğrenci davranışları da yeterli inancını değiştirebilir. Öğrenciler bir görev

üstünde çalışırken amaçlarına ne kadar yaklaştıklarına dikkat ederler. Bu ilerleme onların başarılı olduklarını düşünmelerini sağlar ve bu öz yeterliği artırır (Schunk, 2003).

Davranış ve çevre arasındaki etkileşimde yine eğitim bakımından açıklanacak olunursa, kendini yeterli olarak algılayan öğrenciler, kendilerine bir çalışma düzeni oluştururlar. Çevresel faktörler oluştuğunda onları ortadan kaldırmak için çabalarlar. Diğerlerinin ise davranışları çevresel faktörler tarafından etkilenirler. Örneğin ders çalışırken arayan arkadaşlarından daha sonra aramalarını istemek yerine telefonda konuşurlar (Hammond ve Feinstein, 2005). Kişisel ve çevresel faktörler de birbirlerini etkilerler. Yüksek yeterliğe sahip bireyler üstlendikleri görevi bir meydan okuma olarak görecektir ve onun üstesinden gelmek için hevesle çalışacaktır. Bu sayede üretken bir sınıf çevresi yaratacaktır. Düşük yeterliğe sahip olanlar ise görevden kaçınacaktır (Schunk, 2003).

Yeterlik Kaynakları

Yeterlik inançlarının üstündeki ana etkiler, yeterlik bilgisinin dört kaynağının yorumlanması olarak düşünülebilir. Bunlar performans deneyimleri, gözlemsel deneyimler, psikolojik uyarılma ve sözel iknadır.

a) Performans Deneyimleri : Yeterlik kaynaklarının en etkilişi kişinin kasıtlı davranışlarının yorumlanan sonucudur. Bireyler çeşitli faaliyetlerde ve görevlerde yer alırlar ve eylemlerinin sonuçlarını yorumlarlar. Bu yorumları sonraki faaliyet ve görevlerinde başvurmak üzere yeteneklerinin algılarını oluşturmak için kullanırlar ve bu inançlarla uyum içinde hareket ederler (Pajares ve Schunk, 2005b).

Daha açık bir ifadeyle bireyler eylemlerinin etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları öz-yeterlik inançlarının yaratılmasına yardımcı olur. Başarılı olarak yorumlanan çıktılar yeterliği artırırken, başarısızlıklar ise düşürür (Pajares, 1997).

Bir birey sadece kolay başarıları elde etmişse eylemlerinin sonuçlarını hemen almayı bekler ve başarısızlıklar karşısında kolayca demoralize olur (Tschannen v.d., 2004)

Önceki tekrarlanan başarısızlıklar özellikle en fazla olumsuz etkiye sahip olanlardır. Ancak daha önce elde edilen başarılar sayesinde güçlü bir yeterlik duygusu oluşturulmuşsa ara sıra yaşanan başarısızlıklar yeterlik üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip değildir (Oettingen, 2002).

Performans deneyimleriyle yeterlik hissi geliştirmek, varolan hazır alışkanlıkları benimsemek anlamına gelmez. Bundan ziyade bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçları kullanmayı ifade eder. Örneğin sürekli değişen yaşam koşullarını yönetmek için uygun eylemleri yaratmak ve uygulamaktır (Tschannen v.d., 2004).

Gerçek performanslar yeterliği ölçmede en güvenilir bilgiyi sağlar. Çünkü bu performanslar bireyin yeteneklerinin belirleyicileridirler (Pajares ve Schunk, 2004).

Eğitim bakımından açıklanacak olursa tecrübeler bireylerin söz konusu eylemi gerçekten gerçekleştirdikleridir. Kişi bir sınıfta öğretmenlik yaptığında ya da bir çocuğu eğittiğinde yeterlik inançlarıyla ilgili veri elde eder. Yeterlik inançları bireyin her tecrübesindeki başarısı ya da başarısızlığı ile biçimlenir (Fives, 2003).

b) Gözlemsel Deneyimler: Diğer bir kaynak bireylerin diğerlerini gözlemlediği ve bu gözlemleri, özlere ile ilgili biçimlenen inançların bilgi kaynağı olarak kullandığı gözlemsel deneyimlerdir (Fives, 2003).

Performans deneyimlerinden daha zayıf olmasına rağmen gözlemsel deneyimler, kendi yeteneklerinden emin olmadıklarında ya da konuyla ilgili sınırlı tecrübeye sahip olduklarında işgörenlerin başvurdukları önemli bir kaynaktır (Pajares, 1997).

Burada gözlenen diğer bireylere benzerlik yeterliği ölçmede anahtardır. Kendilerine benzeyenlerin başardığını görmek bireyin yeterlik algısını arttıracak ve onu motive edecektir. Başkalarının başardığını görmek yeterliği arttırır ve bireyleri denemeleri için cesaretlendirebilir çünkü insanlarda “başkaları yapabiliyorsa ben de yapabilirim” eğilimi vardır (Pajares ve Schunk, 2004).

Kişinin gözlemsel deneyimlerinin bir kısmı aynı zamanda diğer bireylerle yapılan sosyal karşılaştırmaları kapsar. Bu karşılaştırmalar yeterlik algılarının gelişimde etkilidirler (Pajares, 1997).

Genelde önceki performans deneyimleri yeterlik inançlarının oluşması ve sürdürülmesi için en iyi bilgi kaynağı olsa da sosyal karşılaştırma bilgisi, özellikle tanıdık olmayan görevlerle ilgili yeterlik inançlarının geliştirilmesinde kritik bir rol oynar. Bu gibi durumlarda modellerin ya da arkadaşların başarıları ya da başarısızlıklarını izlemek yeterlik inançlarını oluşmasına yardımcı olan bilgi türünü sağlar (Pajares ve Schunk, 2001).

Modellerin etkileri içerikle ilgilidir. Kişinin yaşamındaki önemli bir model hayatın alacağı yönü etkileyecek öz inançların oluşmasını sağlar. Bu gözlemin etkileri farklıdır. Eğer gözlemci modelle aynı becerilere sahip olduğunu düşünüyorsa modelin başarısızlığı birey üstünde olumsuz bir etkiye sahiptir. Diğer tarafta, gözlemci kendini daha üstün görüyorsa modelin başarısızlığı olumsuz bir etkiye sahip değildir (Pajares, 1997). Örneğin öğrenciler yeterlik bilgilerini sosyal karşılaştırmalarla edinirler. Benzer arkadaşlarının görevi yerine getirdiğini gözlemleyenler, kendilerinin de yapabileceklerine inanmaya eğilimlidirler (Schunk, 2003).

Modeller kişinin yeteneklerini standart bir yargılama olanağı sağlar. İnsanlar performans deneyimi olmadan diğerlerinin başarıları ve başarısızlıklarını gözlemleyerek yeterlik algılarını oluşturabilirler. Bu gözlemsel deneyim ile diğerlerinin başarıları yeterlik hissini arttırırken başarısızlıkları seviyenin düşmesine neden olabilir (Oettingen, 2002).

c) Sözel ikna : Bireyler yeterlik inançlarını diğer bireylerden aldıkları sözel ikna sonucu olarak da yaratır. Bu iknalar diğerlerinin sağladığı sözlü yargılardır. Güçsüz bir kaynaktır ama bireyin öz inançlarının gelişiminde önemli bir rol oynar (Pajares, 1997).

Sözel ikna da ikna eden kişi çok önemlidir. Yargıda bulunan kişi o konu hakkında uzman, güvenilir ve etkili olmalıdır (Oettingen, 2002 ; Pajares ve Schunk, 2005b). Bu kişilerin övgüleri hedef kişiyi gerçekdışı olarak gösteriyorsa başarısızlık tecrübeleri yeterlikteki artışı hızla silecektir (Oettingen, 2002). Sözel ikna bir arkadaş konuşmasını, yöneticiden alınan belli bir performansla ilgili geribildirim, öğretmenler odasında ya da medyada öğrencileri etkileme yeteneği ile ilgili genel bir konuşmayı kapsayabilir. Sözel ikna yeterlik üzerinde sürekli bir etki yaratmada sınırlı güce sahip olsa da bireyin görevde yer almasını, yeni stratejiler kullanmasını ya da başarılı olmak için daha sıkı şekilde denemesini sağlar (Hoy, 2000). Bireyler diğerlerinden başarabileceklerine, gerekli yeteneğe sahip olduklarına ilişkin bilgiyi sık sık edinirler. Olumlu geribildirim yeterliği arttırsa da performans düşükse bu artış uzun sürmeyecektir (Pajares ve Schunk, 2004).

Sözel ikna diğerleri gibi olumlu ya da olumsuz olabilir. Öğretmenlerin ailelerinden, iş arkadaşlarından ya da öğrencilerin kendilerinden aldıkları geribildirimler, öğretmenlerin başarısız olduklarına ve pes etmeleri gerektiğine inandırabilir (Fives, 2003).

Öğrenciler açısından bakılacak olunursa, yeterlik bilgisinin önemli kaynaklarından biri öğrencilerin akademik kariyerleri süresince aldıkları sözel onaydır. Önemli kişilerden alınan sözlü mesajlar çaba sarf etmede ve başarmak için gerekli direnci sürdürmede öğrencilere yardımcı olur. Yeterlik teorisine göre olumlu mesajlar kendilerini yeterli hisseden öğrenciler üzerinde en fazla etkiye sahiptir. Yeteneklerine güvenmeyen öğrencilerde ise daha az etkilidir. Mesajlar bireyleri bir konuda yeterli olmadıklarına inandırmada kullanıldıklarında yeterlik inançlarını azaltırlar. Örneğin bayanlar matematik gibi erkek ağırlıklı bir alana ait olmadıklarına ilişkin sosyal bir mesaj aldıklarında o alanda yeterli olmadıklarına inanırlar (Pajares ve Zeldin, 1999).

d) Psikolojik uyarılar: Bireyler fiziksel ve psikolojik göstergelerden de yeterli bilgisi elde ederler. Fiziksel durumlarda acı ve yorgunluğun yaşanması ya da terleme, kalp atışının hızlanması yetersizlik belirtisi olarak görülebilir. Ayrıca depresyon gibi ruh halleri de yeterli duygusunu etkiler. Pozitif duygular içinde insanlar kendilerini yeterli olarak algırlar, bunun aksine depresif olduklarında ise yetersiz hissederek (Oettingen, 2002).

Gerginlik, stres ya da heyecan duyguları gibi duygusal göstergeler de yetersizlik bilgisinin sağlanmasında etkilidir. Bireyler düşüncelerini değiştirme yeteneğine sahiptirler bunun karşılığında yeterli inançları psikolojik durumlarını etkiler (Örneğin kalabalık bir grubun önünde konuşurken kişinin kendini gergin hissetmesi ya da sınavda her şeyi birden unutması gibi) (Pajares,1997; Schunk, 2003).

Duygusal göstergeler kişinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlandığında yeterlikleri azalır. Tam tersine bireyin bu tür durumlarda daha rahat olduğunu fark etmesi daha yeterli hissetmesini sağlayabilir (Pajares ve Schunk, 2004). İnsan vücudu gizli kalmış duyguları sahibine bildirir. Terleyen avuç içleri ve karında uçuşan kelekler bireylerin görevlerinde nasıl yaptıkları ya da kişinin gerekli becerilere sahip olmadığına ilişkin bilgi verir (Fives, 2003 ; Schunk, 1990).

Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrudan yeterlik algısını etkilemez. Fakat bu bilgiler bilişsel olarak değerlendirilir. Yeterlik değerlendirmesi bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal faktörleri birleştirip, tartıştığı bir sonuç çıkarma sürecidir. Yeterlik algılarını biçimlendirirken insanlar yeteneklerinin algısı, harcanılan çaba, üstlenilen görevin güçlüğü, destek alma gibi etmenleri göz önünde bulundurabilirler (Pajares ve Schunk, 2004).

Yeterliğin Etkileri

Yeterlik inançları etkilerini dört süreçte üretirler. Bunlar bilişsel, güdülenme, etkileme ve seçme süreçleridir (Evers v.d., 2002). Yeterlik inançları öz

düzenleyici ve motivasyon süreçlerini çeşitli yollarla etkilerler. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

a- Yeterlik algıları bireylerin seçimlerini, izledikleri yolu ve davranış kalıplarını etkiler. Bir çok insan kendini yeterli ve güvenli gördükleri görevleri üstlenirler. Diğer türlü görevlerden ise kaçınırlar. Tecrübeler insanların yapmayı seçtikleri ise, kişinin seçimlerini etkileyen öz inançları tecrübeyi tanımlamada önemli bir paya sahiptir (Pajares, 1997).

b- Yeterlik inançları hedefler üzerindeki etkisi aracılığıyla motivasyonu etkiler. Bireylerin ne tür zorlukları üstleneceği, ne kadar çaba sarf edeceği ve zorluklar karşısında ne kadar direneceği kısmen yeterlik inançlarına dayanır. Engeller, zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaşıldığında yeteneklerinden şüphe duyanlar çabalarını azaltır ya da pes ederler. Diğerleri ise bu görevlerin üstesinden gelmek için çabalarını arttırırlar (Bandura, 2000).

c- Yeterlik duygusu ne kadar fazla olursa, bireyin çabası, engeller karşısındaki direnci de o kadar fazla olur. Bandura'ya göre yeterlik, faaliyet seçimini, çabayı ve kararlılığı etkilemektedir. Bir çok araştırma gerekli becerilerin olduğunda bu etkilerin elde edildiğini ortaya çıkarmıştır. Yine de gerekli becerilere sahip bir insan da yeteneklerini sergilemeyebilir. Örneğin bir çalışmayı uygulamak için gerekli yeteneklere sahip olduğunu düşünen ve kendini yeterli hisseden bir öğrenci üstlendiği görevi isteksizce yapabilir çünkü motivasyonu düşüktür (Pajares ve Schunk, 2004).

d- Yeterlik inançları aynı zamanda bireylerin bir görevde yer aldıklarında yaşadıkları stres ve gerginliğin derecesini etkiler. Ayrıca yeterlik inançları bireylerin düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük yeterliğe sahip bireyler yaşadıkları engelleri olduklarından daha zor olarak algırlar. Bu inanç stresi, depresyonu arttırırken sorunu çözmelerini sağlayacak görüşleri daraltır. Yüksek yeterlik, diğer taraftan, zor görevler üstlenildiğinde olaylara daha sakin yaklaşılmasını sağlar (Pajares, 1996). Mesleki talepleri gerçekleştirmede algılanan yeterlik, stres seviyesini ve iş görenlerin fiziksel sağlığını etkiler. Düşük yeterliğe

sahip olanlar baş etme yeteneklerini aşan iş taleplerinin yükü nedeniyle fiziksel ve duygusal olarak stres yaşarlar (Bandura, 2000).

e- Güçlü yeterlik inançları kişinin başarısını bir çok açıdan etkilemektedir.

Güçlü yeterlik duygusuna sahip olanlar zor görevleri kaçınılacak tehlikeler olmaktan ziyade, üstesinden gelinecek meydan okumalar olarak görür. Faaliyetlerde daha içsel ilgiye sahiptir, kendine daha güçlü hedefler koyar, onlara sıkıca bağlanır, zorluklar karşısında güvenlerini daha kolay tazelerler. Başarısızlıklarını sergiledikleri çabanın yetersizliğine ya da sahip oldukları bilgi ve becerilerin eksikliğine bağlarlar (Pajares, 1996 ; Pajares ve Schunk, 2005a ; Pajares, 1997).

Yeterliğin etkisi olumlu olduğu kadar olumsuz da olabilir. Bandura'ya göre öncelikle öğrenciler gerekli becerilere sahip olmayacaktır ve bunları sergilemek için düşük yeterliğe sahip olacaklardır. Zamanla beceri kazandıkça yeterlikleri artacak buna bağlı olarak da çaba ve dayanıklılıkları da artacaktır. Beceriler kazanıp, yeterlikleri arttığında, öğrenci hedeflerini gerçekleştirmek için daha az çaba harcayacaktır. Bir diğer deyişle yeterlik ve beceri geliştikçe, çaba ve ısrar düzeyi düşebileceğinden yeterlik olumsuz bir etkiye sahiptir (Pajares ve Schunk, 2004).

Yeterlik ve Eğitim

Yeterlik inançları eğitim araştırmalarında, özellikle akademik motivasyon ve öz düzenleme çalışmalarında dikkati çekmiştir. Bu alanda yeterlik araştırmacıları üç alan üzerinde yoğunlaşmıştır. İlki yeterlik inançları ve kariyer seçimleridir (özellikle matematik ve fen alanında). Bu alandaki veriler gençlerin kariyer gelişimleri ile ilgili bilgi sağlamıştır. İkinci alan öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve çeşitli öğrenci çıktılarıyla ilgili olan öğretmenlerin yeterlik inançlarıyla ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Üçüncü alanda ise araştırmacılar, öğrencilerin yeterlik inançlarının diğer motivasyon yapıları, akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir (Irizzary, 2002).

Öğretmen Yeterliği

Öğretmen yeterliği orijinal olarak Rotter'ın kontrol odağı çalışmasını kullanan Rand araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Bu anlam Ashton, Olejnk, Crocker, Mc Auliffe, Guskey, Rose ve Medway tarafından genişletilmiştir. Buna alternatif olarak ikinci bir dal Albert Bandura'nın çalışmasından doğmuştur. Bu kavram içinde Bandura'nın sosyal biliş teorisi ve yeterlik yapısı tanımlanmıştır ve bu Ashton, Gibson ve Dembo gibi araştırmacılar tarafından sürdürülmüştür (Fives, 2003).

Rotter'ın kontrol odağı teorisi, öğretmen yeterliğinin yapı olarak kavramsallaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre kişinin kontrol odağı, içinde bulunduğu durumda başarılı olmasını sağlayacak davranışları gerçekleştirme yeteneğine olan inancını etkilemektedir (Henson ve Kogan, 2001).

Kontrol odağı, istenilen çıktının algılanan nedeninin, kendi kontrollerinde olduğuna dair bireyin inancını ifade etmektedir. Rotter'ın içsel ve dışsal kontrol olan sosyal öğrenme teorisine göre, zor ya da motivasyonu düşük öğrencilere öğretmede kendilerini yeterli gören öğretmenler içsel kontrol odağına sahiptirler. Diğer taraftan kendi öğretme yeteneklerinden ziyade çevrenin öğrenci öğrenmesinde daha etkili olduğunu düşünenler dışsal kontrol odağına sahiptirler (Brouwers ve Tomic, 2001).

Rand örgütü öğretmenin kontrol odağını ölçmek için iki madde geliştirmiştir. Çevresel faktörlerin öğretmenin gücünden fazla olduğunu belirten ifade genel öğretme yeterliğini, öğrencinin öğrenmesini zorlaştıran faktörlerin üstesinden gelmede öğretmenin gücünün önemini belirten diğer ifade ise kişisel öğretme yeterliği olarak adlandırılmıştır (Brouwers ve Tomic, 2001 ; Fives, 2003).

Bunlar ;

a- Öğretmen öğrenci üzerinde fazla etkili değildir. Çünkü öğrencinin motivasyonu ve performansı aile çevresine dayanır.

b-Eğer çok çabalarsam, en zor ya da motivasyonu düşük öğrencilere bile anlatabilirim (Henson, 2001).

İlk madde öğrencinin aile/ çevre tecrübelerinin karşısında öğretmenin güçsüzlüğünü ifade ederken, diğer madde çevresel koşulların etkisine rağmen öğrencilere ulaşma gücünü vurgulamaktadır. Bunu temel alarak Rose ve Medway, Öğretmen Kontrol Odağı Anketi ve Öğrenci Başarısı Sorumluluğu Anketini geliştirmiştir (Fives, 2003).

Bu öğeler öğrenci motivasyonu ve öğrenmesinin öğretmenin kontrolü altında olduğuna inanıp inanmadıklarını ölçmeye yöneliktir. Bu öğeler 70'lerin sonu ve 80'lerin başında bir çok araştırmaya rehberlik etmiştir (Henson, 2001).

Araştırmanın diğer dalı ise Bandura'nın sosyal biliş teorisine dayandırılmıştır. Öğretmen yeterliğinin nasıl ölçüleceğine ilişkin karmaşalar yaşanırken Bandura kendisinin hazırladığı Öğretmen Yeterlik Ölçeğini önermiştir. Bu ölçümün amacı çok spesifik ya da dar olmadan öğretmen yeterliğinin çok öğeli resmini sağlamaktır ancak çok az araştırmada bu ölçek kullanılmıştır (Hoy, 2000). Birçok araştırmacı Bandura'nın sosyo bilişsel teorisini öğretmenlere uyarlamıştır. Bunların ilk sıralarında ise Ashton ve Webb gelmektedir. Bunlar daha önceleri Rand araştırmacıları tarafından kullanılan iki maddenin aslında Bandura'nın sosyo bilişsel teorisinin çıktısı ve yeterlik beklentisi boyutlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Henson ve Kogan, 2001 ; Flores ve Clark, 2004).

Ashton ve Webb (1986) öğretmen yeterliğini oluşturan iki yapı olan genel öğretme yeterliği ve kişisel öğretme yeterliğini farklı tanımlamıştır. Onlara göre öğretmenin kontrol duygusu (genel öğretme yeterliği) ile yeterlik duygusu (kişisel öğretme yeterliği) arasında yakın ilişki vardır. Öğretmenler için kontrol duygusu, engelleyen faktörleri dikkate almaksızın öğrencinin öğrenmesinin etkileyebileceğine ilişkin çıktı beklentisine sahip olmasıdır. Bandura' nın ve Rand araştırmacılarının iki kavramın ilk birleştirenleri arasında Gibson ve Dembo bulunmaktadır. Onlara göre Rand maddelerinin her biri bir beklenti türünü yansıtmaktadır (Fives, 2003).

Rand'ın iki maddeli ölçeğinin güvenilirliğini ve geçerliğini geliştirmek için Gibson ve Dembo otuz maddeli bir ölçek geliştirmiştir. Bu araştırmacılar iki faktörü yorumlamak için Bandura'nın sosyal biliş teorisini kullanmışlardır. Onlara göre bu iki öge sosyal biliş teorisinin çıktı ve yeterlik beklentileri boyutlarıyla ilişkilidir. Bandura'ya göre motivasyon, kişilerin eylemleri gerçekleştirmek için sahip oldukları yeterlik yargıları (yeterlik beklentileri) ve bu eylemlerin olası sonuçları ile ilgili inançları (çıktı beklentileri) tarafından belirlenmektedir (Hoy, 2000; Henson, 2001).

Ross (1998)'a göre 1998'e kadar gerçekleştirilen çalışmaların yarısında öğretmen yeterliği Gibson ve Dembo'nun Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile ölçülmüştür. Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin gelişiminde Gibson ve Dembo, öğretmen yeterliği yapısındaki iki boyutun altını çizdiğini belirtmiştir. İlki genel öğretme yeterliği, aile geçmişi gibi dışsal faktörlere karşılık genel olarak öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecini pozitif olarak etkileme yeteneğine inancı olarak adlandırılmıştır. Kişisel öğretme yeterliği olarak adlandırılan diğer boyut ise öğretmenin kendi yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir (Brouwers ve Tomic, 2001).

Bu iki eğitsel kavramı genelleştirmede Schriver ve Czerniak (1999) yeterliği kişinin öğretme yeterliğinin öğrencinin başarı seviyesi ve davranışlarındaki pozitif değişikliklerle ilişkili olduğuna dair inanç olarak tanımlamaktadır. Çıktı beklentisi ise öğretmenin tüm diğer faktörlere rağmen öğrenci öğrenmesini etkileyebileceğine dair inançtır.

Gibson ve Dembo'nun geliştirdiği Öğretmen Yeterlik Ölçeği (TES) ampirik olarak ilk bilgi toplama çabasıdır. Daha sonra öğretmen yeterliğini ölçmek için diğer testler geliştirilmiştir. Fen öğretme yeterliğini ölçmek için Riggs ve Enochs'un geliştirdiği Kişisel Bilim Öğretme Yeterliği bunlardan biridir (Henson ve Kogan, 2001). Rich, Live ve Fischer (1996) 'a göre genel öğretme yeterliği eğitim sisteminin öğretmenin haricindeki olumsuz etmenlere rağmen öğrencinin akademik başarısını güçlendirebileceğine ilişkin inançtır.

Daha sonra Gibson ve Dembo'nun oluşturduğu ölçekle ilgili bir çok soru ortaya çıkmıştır. Guskey ve Passaro kişisel öğretme yeterliği ve genel öğretme yeterliği faktörlerinin yeterlik ve çıktı teorisi ile ilgili olmadığını ancak iç ve dış kontrol odağıyla ilgili olduğunu belirtmişlerdir (Henson, 2001). Daha sonra Tschannen-Moren öğretmen yeterliğini ölçmek için üç alt ölçeğe sahip yeni bir ölçek tanıtmıştır. Alt ölçekler 1- eğitimsel stratejiler yeterliği 2- sınıf yönetimi yeterliği 3- öğrenci katılımı yeterliğidir (Friedman ve Kass, 2002). Son on yılda öğretmen yeterliğinde farklı bir yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Cherniss (1993) öğretmen yeterliğinin incelenirken incelenmesi gereken üç alanı belirtmiştir.

a) Görev: Mesleki rolün teknik boyutlarını içerir. Yani öğretmenin öğretirken öğrencileri motive etme ve disiplin etme becerisini ifade eder. Öğretmenlik mesleğinde, derse hazırlanma, öğrenci performansını düzeltme ve öğrenci faaliyetlerini kapsar.

b) Kişilerarası alan : Öğretmenin diğerleriyle uyum içinde çalışma yeterliğidir. Örgüt üyeleri, öğrenciler ya da müşteriler arasındaki güzel ve yardımsever ilişkilerin oluşturulması ve sürdürülmesi ile ilgili çalışmaları kapsar.

c) Örgütsel alan: Öğretmenin sosyal ve politik güçlerini etkileme yeterliğidir. Mesleki rolün politik öğelerini ifade eder. Örgüt içindeki politik güçleri etkilemek için düzenlemiş aktivitelerdir (Friedman ve Kass, 2002 ; Brouwers ve Tomic, 2001 ; Friedman, 2003).

Friedman ve Kass (2002) öğretmen yeterliğinin kavramsal bir modelini oluşturmuşlardır. Sınıf ve Okul Kapsamı diye adlandırılan bu kavramda öğretmenin okul içindeki işleyişi iki ana alandan oluşmaktadır. İlki öğretmenin öğrencilerle çalıştığı yer olan sınıftır. Sınıfta öğretmen bilgi verir ve eğitmen görevi görür. Bu çevredeki tehditlerle, güvenli ve etkili bir mücadeleyle başa çıkabilir. Diğer ise öğretmenin örgütün bir üyesi olarak çalıştığı yer olan okuldur. Örgütün bir bireyi olarak öğretmen, okulla ilişkili görevlerde aktif katılım ve etki arar. Her iki içerikte

öğretmen profesyonel görevlerini gerçekleştirmek ve kişilerarası ilişkilere katılmak zorundadır. Bu modelde öğretmen yeterliği kavramı hem öğretmenin yer aldığı sosyal sistemleri (sınıf ve örgüt) ve bu sistem içindeki öğrenciler, iş arkadaşları ve yöneticiler gibi kişileri kapsamaktadır (Friedman, 2003).

Öğretmen yeterliği öğretmenin öğrenci davranışı ve akademik başarılarını etkileyebileceğine dair inançları ifade etmektedir (Friedman, 2003).

Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy ise öğretmen yeterliğini bir öğretmenin zor ya da motivasyonu düşük öğrenciler arasında bile öğrenci katılımı ve öğrenmesinin arzulanan çıktıları elde edebilme yeteneğinin yargısı olarak tanımlamışlardır (Henson, 2001). Bir diğer deyişle öğretmen yeterliği öğretmenin öğrencinin öğrenmesine yardım edecek gerekli yeteneklere sahip olduğuna dair inancıdır (Tobin, Muller ve Turner, 2006).

Öğretmen yeterliği öğrencilerin öğrenebileceği ve öğretmenlerin etkili olabileceklerine olan inançlarına dayanmaktadır. Etkili hisseden öğretmenler öğrenci davranışı ve başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Marks, 1995). Pozitif öğretmen yeterliği ise kişinin, öğrencinin ailevi geçmişi ve yeteneklerini dikkate almadan öğrencilere öğretme ve motive etme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Flores ve Clark, 2004).

Araştırmacılar öğretmenlerin kişisel yeterlik inançlarının eğitimsel faaliyetlerini ve eğitimsel süreçlerine karşı uyumlarını etkilediğini ifade ederler. Örneğin hizmet öncesi öğretmenlerin yeterlik duyguları, öğrencileri kontrol etme inançları ile ilgilidir (Pajares ve Schunk, 2005b).

Düşük yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerin motivasyonları ile ilgili karamsar bir görüşü içeren geleneksel bir görüşe sahip olmaya eğilimlidir, katı bir sınıf yönetimi benimserler. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler öğrencileri için tecrübeler yaratır halbuki düşük eğitimsel yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerin bilişsel gelişimini ve kendi yetenekleriyle ilgili öğrenci yargılarını küçümserler (Pajares, 1997).

Bandura öğretmenlerin yeterlik algılarının öğretmenin konuyu öğretme yeterliğinden daha fazlasına dayandığını belirtmiştir. Buna göre sınıf disiplinini sürdürme, kaynakları kullanma ve öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak ailesel desteği sağlamada yeterlik inançları tarafından belirlenmektedir (Friedman ve Kass, 2002). İnsanlar genellikle belirli bir alanda bilgi sahibi olan bir öğretmenin o konuyu öğretmede güvenli olacağını düşünür. Gerçekte konu hakkında sahip olunan bilgi, sınıfta o konuyu öğretme yeteneğine duyulan yeterlik algısıyla ilişkili değildir (Burton, Bamberty ve Boundy, 2005). Güvenli öğretmenler, öğretme yeteneklerine güvenmeyenlere oranla akademik çalışmalarda öğrencilerin dikkatini daha etkili çekmeye eğilimlidir. Buna ek olarak daha az yeterli öğretmenler stresli sınıflara karşı daha zaafıdırlar ve stresle mücadele ederken daha etkisiz stratejiler kullanmaktadırlar (Giallo ve Little, 2003).

Öğretmen yeterliğini ölçmek için yapılan araştırmaların çoğunda genel olarak öğretme beceri ve yetenekleri üzerinde durulmuştur. Oysaki yeterlik durumsal ve konuya özgüdür. Öğretmen yeterliği içeriğe ve konuya özel bir kavramdır. Bir öğretmen matematik öğretirken öğrenci öğrenmesinde etkili olduğuna güvenilebilir ama sosyal dersleri öğretirken kendini yetersiz hissedebilir (Giallo ve Little, 2003; Roberts v.d., 2001).

Birçok çalışma öğretmen yeterliğini etkileyen değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin Newman ve arkadaşları (1989), bilgi paylaşımının ve desteğin öğretmen yeterliği üstünde en fazla etkiye sahip olan değişkenler olduğunu belirtmişlerdir (Tobin v.d., 2006).

Öğretmenlerin yeterlik inançlarının gelişimindeki en güçlü etkilere biri öğrenciyken ve işe başladığında edindiği deneyimlerdir. Bandura yeterlik teorisinde yeterliğin öğrenmenin ilk aşamalarında değişebilir ve geliştirilebilir olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenliğin ilk yılları öğretmen yeterliğinin uzun vadeli gelişiminde kritik olabilir (Shaughnessy, 2004).

Öğretmen öğrenci ilişkisi karmaşık olduğundan öğrenci başarısı ve öğretmenlerin kişisel özellikleri arasında doğrudan bir ilişki göstermek zordur.

Ancak Anita Woolfolk Hoy öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenin yeterlik hissi öğrenci başarısı ile ilgili birkaç kişisel özellikten biridir (DiGiulio, 2004).

Öğretmen yeterlik inançları diğerleriyle karşılaştırıldığında başarısız öğrencilerin yeterlikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin başarısız öğrencilerin motivasyonlarında önemli etkiye sahip olduğu bunun aksine öğrencilerin yüksek yeterliğe sahip bir öğretmenle kendi yeterliklerini arttırma şansına sahip olduğunu saptanmıştır (Alderman, 2003).

Öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki dolaylıdır. Öğretmen yeterliği sayısız öğretmen davranışını etkiler, bunun karşılığında öğrenci başarısı etkilenir. Gibson ve Dembo yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilere cevapları doğrudan vermekten ya da diğerlerinin cevaplamasına izin vermekten ziyade çabalayan öğrencilerin doğru cevaplarına ulaşmasına yardım ederken ısrarcı olduklarını bulmuştur (Goddard ve Goddard, 2001).

Midgley, Feldloufer ve Ercles (1989) yaptıkları çalışmada yüksek yeterliğe sahip matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin matematik dersinde başarı beklentilerinin yüksek olduğu elde edilmiştir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerde ise öğrenciler matematiği olduğundan daha zor olarak görmektedirler.

Öğretmen yeterliğinin kavramlaştırılması öğretmenin rolünün genişliğine dayanmaktadır. Bir çok çalışmada yalnızca öğretmenin eğitim verdiği sınıfı kapsar. Bazılarında öğretmen yeterliği sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı öğelerini içine alır. Bu yüzden alanyazında öğretmen yeterliği ve profesyonel bir disiplin olarak öğrencilerin bilgi, değer ve davranışını biçimlendirme yeteneği algısı üzerine yoğunlaşmıştır (Friedman ve Kass, 2002).

Hizmet süresi üç yıldan az olan elli dört ilkokul öğretmeni ve yirmi beş son sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmalar öğretmenin yeterliği ve etkili davranış yönetimi teknikleri kullanması arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin düşük yeterliğe sahip öğretmenler olumsuz davranışlar karşısında daha fazla

sinirlenebilir. Uygun olmayan yönetim teknikleri kullanabilir, sık sık öğrencileri diğer okul personeline gönderebilir. Buna karşılık yeterli öğretmenler zor öğrencilerin de öğretiler olabilir olduğuna inanır, onlara daha fazla destek verir ve davranış yönetiminde önlemler yaklaşım kullanır (Giallo ve Little, 2003).

Genel-Kişisel Öğretim Yeterliği

Öğretmenlerin kontrol duyguları (genel öğretme yeterliği) ve yeterlik duygusu (kişisel öğretme yeterliği) arasında yakın ilişki olduğu görülmektedir. Yine de bunlar ayrı kavramlar olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler bakımından kontrol duygusu dışsal faktörleri dikkate almaksızın öğrenci öğrenmesini etkileme çıktısının beklentisine sahip olmaktır. Diğer taraftan yeterlik duygusu kişisel öğretme yeterliğini belirler. Özellikle pozitif öğretme yeterliğine sahip öğretmenler kişisel bir etki ve güce sahip olduklarına ve öğrenci öğrenmesini etkileyebileceklerine inanırlar (Flores ve Clark, 2004).

Genel Öğretme Yeterliği: Genel öğretme yeterliği öğretmenlerin engelleyici, desteklemeyen aile çevrelerinden gelen motivasyonu düşük, çalışılması zor öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceğine dair inançtır (Bandura, 2001). Bir başka deyişle öğretmenin değişiklik yaratma yeteneğine olan inancı önemli ölçüde öğretmenin haricinde olan dışsal faktörlerle sınırlıdır (Fives, 2003). Bandura'nın çıktı beklentisi kavramıyla ilişkilidir. Çevresel kavramlar dikkate alındığında kişinin başarılı olabileceği inancıdır. Çevresel faktörlerden gelen baskılara rağmen sınıftaki öğrenmeyi etkileyebileceği inancına sahip olmasıdır (Burton v.d., 2005).

Kişisel Öğretme Yeterliği: Kişisel öğretme yeterliği ise bireysel olarak öğretmenin bu türü öğrencilere ulaşabileceklerine dair inancıdır (Bandura, 2001). Kişisel öğretme yeterliği kişinin başarabileceklerine dair daha spesifik bireysel bir inanç olarak düşünülmektedir (Fives, 2003).

Kişisel öğretme yeterliği tanımları iki öge üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar bireyin eylemi gerçekleştirme yeteneği ve bu eylemlerin öğrenci öğrenmesini etkileme gücüdür. Soodak ve Podell (1996) tarafından yapılan kişisel öğretme yeterliği tanımına göre kişisel öğretme yeterliği öğrenmeyi arttıracak öğrenci

davranışını başarılı bir şekilde yönetmek için gerekli eylemleri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin öğretmenin inancıdır (Fives, 2003).

Kişisel öğretme yeterliği kişinin motivasyonunu, düşünce süreçlerini ve enerji harcama isteğini idare eder (Wheatly, 2002).

Yeterlik inançları bir kere oluştu mu değişmeye karşı dirençlidir. Uygulamanın ve öğrenilenin kişisel ve genel öğretme yeterliğinde farklı etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Genel öğretme yeterliği gözlemsel tecrübelerde ya da sosyal iknada değişmeye eğilimlidir. Oysaki mesleki deneyimler kişisel öğretme yeteneğinde daha büyük bir etkiye sahiptir. Genel öğretme yeterliği mesleki tecrübeye bir düşüş gösterir. Bu genç öğretmenlerin olumlu bakış açılarının, öğretmenlik mesleğinin karmaşası ve gerçekleriyle karşılaştığında yok olmasıyla açıklanabilir (Bandura, 2001).

Öğretmen Yeterliğinin Etkileri

Yirmi yılı aşkın süredir araştırmacılar öğretmenlerin öğrencileri eğitme yeterlik algılarının öğrenci başarısını arttıran öğretmen davranışlarıyla pozitif ilişki içinde olduğunu göstermişlerdir. Bu ilişki ilk Armor ve arkadaşları tarafından Los Angeles'taki öğrencilerin okuma kazanımları çalışmasında belirlenmiştir. Bu puanları kullanarak Armor özel bir okuma programında yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek okuma puanlarına sahip olduklarını bulmuştur (Goddard ve Goddard, 2001).

Yeterlik inançları hedefler üzerindeki etkisi sayesinde motivasyonu etkilemektedir. İnsanların hangi zorlukları üstleneceği, ne kadar çaba sarf edeceği ve zorluklar karşısında ne kadar dayanacağı kısmen yeterlik inançlarına dayanmaktadır. Engeller, zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaştığında yeteneklerinden şüphe duyanlar çabalarını azaltır ya da pes ederler. Diğerleri ise üstesinden gelmek için çabalarını arttırırlar (Bandura, 2000).

Düşük yeterlik öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve dirençlerini etkilemektedir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenler yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınabilirler. Öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmaz, materyal bulmada çok az çaba harcar, öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak yollar aramazlar (Schunk, 1990). Yeterliklerinden şüphe duyan öğretmenler başarısızlık senaryolarını gözlerinin önüne getirirler ve olayların ters gideceğine inanırlar (Wheatly, 2002).

Schunk (1989) yeterlik kavramını öğretmen davranışlarını açıklamakta yararlı bir kaynak olarak görmüştür. Buna göre düşük yeterliğe sahip bir öğretmen yeteneklerini aştığını düşündüğü faaliyetlerden kaçınır, öte yandan yüksek olan ise daha zorlayıcı faaliyetler geliştirmeye eğilimlidir (Tobin v.d., 2006).

Düşük yeterlik hissi daha az çaba, kolayca pes etme anlamına gelir ki bunlar kötü öğrenci yani eğitim çıktılarına neden olur ve bunun sonucu olarak yeterlik azalır (Wheatly, 2002). Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarmasına yardım ederler (Schunk, 1990).

Yeterlik öğretmen davranışıyla ilişkilidir. Ashton ve Webb (1986) yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin daha olumlu sınıf çevresine sahip olduklarını, öğrencilerin fikirlerini desteklediklerini, onları daha az eleştirdiklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirtmişlerdir. Yüksek yeterlik övgü kullanımı, öğrencilere bireysel ilgi, öğrencilerin öğrenme gelişimlerinin kontrol edilmesi ile pozitif ilişkilidir (Schunk, 1990).

Öğretmen yeterliği ve öğrenci performansını inceleyen çalışmalar bu iki kavramın aralarında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örneğin yeterliği yüksek olan öğretmenler başarı testlerinde daha başarılı performans sergileyen öğrencilere sahiptir (Tobin v.d., 2006).

Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler daha az devamsızlık yapar, mesleği bırakmaya daha az eğilimlidir. Uzun süre mesleklerini sürdürürler. Başarısızlıklar

onu depresyona itmez aksine zorluklara yenilenen çabalarıyla karşılık verirler (Ross ve Bruce, 2005).

Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler öğrencilerini ve fikirlerini kabul ederler. Eleştirmek yerine öğrencilerinin iyi yönlerini överler. Zamanlarını etkili kullanırlar, başarısız öğrencilerle daha fazla vakit geçirirler ve asla vazgeçmezler. Sınıflarında diğer öğretmenlerden daha fazla akademik faaliyetlerle zaman geçirirler (Brownell ve Pajares, 1999).

Ayrıca ailelerle iletişim kurar, okul müdürü ve yönetimle pozitif ilişki kurmaya çalışır. Güne iyi hazırlanır ve üretken bir yolla becerilerini kullanır. Diğer taraftan düşük yeterliğe sahip öğretmenler başarılı olacaklarını düşünmezler ve bu yüzden yetersiz hazırlanırlar ya da hazırlanmazlar dolayısıyla bu diğer alanlardaki performanslarını etkiler (DiGiulio, 2004).

Olumlu yeterliğe sahip bireyler öğrenci çıktılarını etkileyebileceklerine inanırlar. Diğerleri ise öğrenci çıktılarını etkilemek için çok az şeyin yapılabileceğini ya da kendilerinin gerekli beceriye sahip olmadıklarına inanırlar (Wheatly, 2002).

Yeterlik inançları etkilerini dört süreçte üretir. Bunlar bilişsel, motivasyonel, etkili ve seçim süreçleridir. Bu süreçler öğretmenlerin işleyişlerini etkiler. Örneğin öz şüpheyne sahip öğretmenlerde bu süreçler motivasyonunu, faaliyetlerini, düşünce kalıplarını ve çevrenin seçimini olumsuz olarak etkileyeceklerdir. Kısacası bu öğretmenler kendilerini mesleki açıdan yetersiz algırlar. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin yeni eğitimsel uygulamaları kullanmaya daha eğilimlidir. Sadece çok iyi birer planlayıcı değil aynı zamanda işleriyle ilgili iyi düzenleyicilerdir. Ayrıca yeni eğitim uygulamalarını daha çabuk benimserler (Cherniss, 1993).

Algılanan yeterlik çıktı beklentilerinde de önemli rol oynar. Beklenen çıktılar verilen durumlarda çoğunlukla bireylerin ne kadar iyi performans sergileyebileceklerine dair inançlarına dayanır. Yüksek yeterliğe sahip bireyler iyi performansları sonucunda güzel çıktılar kazanmayı umarlar, kötü performans sergileyeceklerini düşünenler olumsuz çıktılar beklerler (Bandura, 2000).

Bunların yanında bir çok çalışma öğretmen yeterliğinin sayısız önemli değişkenle ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu değişkenler arasında düzenli ve planlı öğretme, faaliyet temelli öğrenmenin kullanımı ve öğrenci merkezli öğretme yer alır. Ayrıca öğretmen yeterliği arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl yaklaşımın benimsendiğini, eğitsel reformlara olumlu yaklaşıldığını, öğretmenin doyumu ve okula veli katılımının arttığı belirtilmektedir (Goddard ve Goddard, 2001).

Tükenmişlik

1970'lerin başlarında bir psikiyatrist olan Freudenberger, sağlık merkezinde çalışan işgörenlerin işlerine karşı tutkularını ve motivasyonlarını kaybettiklerini gözlemlemiş ve tükenmişliği, sosyo-klinik bir problem olarak tanımlamıştır (Stalker ve Harvey, 2000). 1974 ve 1975'teki makalelerinde sağlık sektöründe çalışan gönüllü işgörenlerin tepkisini tanımlamak için ilk kez tükenmişlik terimini kullanmıştır (Gwyther, 2000). Bu makalelerde tükenmişlik yaşanan bir keyifsizlik olarak görülmüş ve duyguların yıpranması olarak tanımlanmıştır (Dworkin, 2001). Aynı zamanlarda bir sosyo-psikoloji araştırmacısı olan Maslach ise iş yerinde “duygusal uyanma”yı çalışırken kamu hizmetinde çalışanların kendileri ve müşterileri/hastaları arasına duygusal bir mesafe koymak için kullandıkları bilişsel stratejilerle ilgilenmiştir (Stalker ve Harvey, 2000).

Tükenmişlik kavram olarak klinik psikolog Freudenbergerin yazılarında ortaya çıkmıştır. Freudenberger için tükenmişlik kamu hizmetleri mesleklerinin (memurlar, akıl sağlığı çalışanları, hemşireler ve öğretmenler gibi) bir hastalığını temsil eder ve yorulma, yıpranma duygularıyla tanımlanmaktadır. İşinde bir çok stresle karşılaşan işgören duygusal olarak yorulur ve amaç ve başarı duygularını yitirir. Maslach'ın görüşüne göre, stres altındaki bireyler iş çevresi nedeniyle kendilerini duygusal olarak tükenmiş hissederler, kendilerine ya da yardım etmek istedikleri kişilere hiçbir faydaları olmadığını düşünürler ve gelişemedikleri, öğrenemedikleri, daha iyi olamadıkları için kendi mesleki başarısızlık duygularından dolayı müşterilerini, hastalarını ya da öğrencilerini suçlamaya başlarlar (Dworkin, 2001).

Shirom (1989) tükenmişliği duygusal, fiziksel ve bilişsel yorgunluğun bileşimi olarak görmektedir. Pines ve Anderson'a göre ise, tükenmişlik duygusal açıdan talepkar durumlara uzun süre maruz kalmaya bağlı olarak gelişen akılsal, ruhsal ve fiziksel yorgunluk sendromudur. Eitzon tükenmişliğin aldatıcı yapısını vurgulayarak onu, birey ve çevresi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan psikolojik erozyonun yavaş ve gizli gelişen süreci olarak tanımlamaktadır (Brennkmeijer, 2002).

Tükenmişlik akıl yorgunluğu durumunu tanımlamak için kullanılan bir metafordur. İşe katılımın erozyona uğramasıdır (Shaufeli ve Bakker, 2004).

Tükenmişlik kolaylıkla anlaşılan, başvuru alan, tanınan fakat tanımlanması zor olan bir metafordur. Spesifik belirtileri ile onu tanımlamak mümkün değildir çünkü tam anlamıyla 130 belirtisi vardır. Gerçekte tükenmişliğin tanımlanmasının bu kadar zor oluşunun nedeni onun çeşitli, farklı alt türleridir. Örneğin kendinden emin davranışı ifade eden aktif tükenmişlik ya da çekilmeyi ifade eden pasif tükenmişlik (Shaufeli ve Enzmann, 1998). İşine büyük beklentilerle başlayanlar zamanla bunları gerçekleştiremediklerinin farkına varırlar. Amaçları ile başarıları arasında oluşan büyük farka katkı sağlayan bir çok neden vardır.

Bunlardan bazıları şöyledir;

- a) Gerçek bir eğitim verilmediğinden sahip olunan gerçek dışı beklentiler
- b) Örgütsel politika ve prosedürler yüzünden bireyin yaşadığı zorluklar
- c) Yetersiz kaynaklar
- d) Yardım etmeyen iş arkadaşları
- e) Kişinin çalışmaları hakkında geribildirim alamayışı (Jackson ve Schuler, 1985).

Tükenmişlik, işgörenin üyesi olduğu örgütün, mesleki rolünde işgöreni destekleyecek gerekli kaynakları (geribildirim, ödül, özerklik) sağlayamadığında ve bireyin işe katılarak yaptığı yatırıma örgütün adalet ve güven duygusu ile karşılık veremediğinde oluşan bir durumdur. Bu koşullarla oluşan stres yorgunlukla sonuçlanır. Örgütü tarafından hayal kırıklığına uğratılan işgören, işine karşı

ilgisizleşir ve çekilme davranışı sergiler. Buna ek olarak örgüt yeterli desteği sağlayamadığında işgörenin yeterlik duygusu azalarak başarısız olduğu hissine kapılacaktır. Sonuç olarak bu durum işe katılımını azaltacak ve zamanla kişiyi tüketecektir (Maslach ve Leiter, 1997).

Marriott (2003) ise tükenmişliğin uzun süreli bir etkiye sahip olduğunu belirtir. Hayal kırıklığı ve öz şüpheyile oluşmuş ve izolasyonla beslenmektedir. Ona göre “kendinizi yenilmiş hissediyor ve devam edemeyeceğinizi tekrarlıyorsanız, hiçbir şey için enerjiniz kalmadıysa ve vazgeçerseniz daha iyi olacağını düşünüyorsanız siz tükenenlerdensiniz.”

Friedman’a göre tükenmişliğin gelişimi, stres kaynaklarının oluşumundan strese verilen reaksiyona kadar uzana iki yolu içermektedir. Bu yollardan biri “bilişsel yol” dur. Kişisel ve mesleki başarısızlık duygusunu kapsayan bu yolda kendini gerçekleştirme beklentisi kişisel başarısızlığın oluşumuna neden olur ve bunu mesleki başarısızlık hissi takip eder. Sonuç olarak birey işlevsel (baş etme mekanizmaları) ya da işlevsel olmayan (siniklik, katılık) tepkiler geliştirir. “Duygusal yol” olarak adlandırılan ikinci yolda ise önce aşırı yük hissi oluşur.

Çeşitli stresli olayların sonucu olarak birey işini aşırı sıkıcı bulur ve duygusal yorgunlukla beraber hayal kırıklığı duygusunu yaşar (Friedman, 2000).

Stres ve Tükenmişlik

Tükenmişlik daima stres araştırmaları içinde kavramlaştırılmıştır. Stres ve tükenmişlik kavramları farklı köklere sahip olsalar da çoğu zaman aynı anlamda kullanılmışlardır. Stres, çevre ile birey arasındaki etkileşimin sonucu olarak algılanır. Tükenmişlik ise motivasyonu yüksek ve adanmış bireylerin tutkularını kaybettikleri sürecin en son aşamasıdır (Pines, 1993).

Stres hayatındaki tüm alanını kapsarken tükenmişlik içeriğe özeldir ve kişinin içinde enerji kaynaklarının tükendiğini belirtmesidir (Shirom ve Melamed, 2005).

Tükenmişlik uzun süreli stres tepkisi olarak görülmektedir. Tükenmişlik kronik stres kaynaklarına yavaş tepki verirken, strese bu tepki çok kısa zamanda gelişir ve bu kaynak yok olduğunda belirtilerde yok olur. Oysaki tükenmişlikte bu tepkiler devam eder. Ayrıca tükenen bireylerin depresyondakilerden farkı hala hayatlarında bir şeylerden zevk alabilmeleridir (Brenninkmeijer, 2002).

Densten (2000)'e göre ise stres kaynakları (rol çatışması, belirsizliği vb.) kısa dönemde strese neden olmaktadır. Uzun dönemde ise bu stres kaynakları tükenmişliğe neden olan bir etkiye sahip olabilirler.

Maslach ve Marek (1993)'e göre tükenmişlik, kuramsal olarak üç farklı bakış açısından ele alınmaktadır. Bunlar, birey temelli yaklaşımlar, kişilerarası temelli yaklaşımlar ve örgüt temelli yaklaşımlardır. Birey temelli yaklaşımların odak noktası, tükenmişliğin belirtileri ve tükenmişliğin kişisel özellikleridir. Kişilerarası temelli yaklaşımlar, tükenmişleri ve onların hizmet verdiği kişilerin arasındaki ilişkileri, kendilerine çalışma alanı olarak alır. İşgörenlerde tükenmişliği sonuçları, örgüte etkileri açısından son dönemlerde örgütsel yaklaşımlar bağlamında ele alınmaktadır.

Tükenmişlik Boyutları

Tükenmişlik Maslach tarafından birbirine bağlı ama kavramsal olarak farklı özelliklere sahip olan üç ana semptomla kavramlaştırılmıştır (Malan, Rothman ve Rothman, 2001).

Duygusal Yorgunluk: Tükenmişliğin ilk belirtisi genellikle kişinin içinden geçirdiği, duygusal olarak yorulduğu hissidir. Nasıl hissettikleri tarif etmeleri istenildiğinde, duygusal olarak yorgun öğretmenler, tükendiklerini, ilgilerinin en son noktasında olduklarını ve fiziksel olarak yorgun hissettiklerini ifade etmektedirler (Schwab, Jackson ve Schuler, 2001).

Duygusal olarak tükenmiş bireylerde sabah uyanmak, işte yeni bir gün geçirmenin endişesini beraberinde getirir. İşinde tutkulu ve idealist olan birine

duygusal yorgunluk beklemediği bir anda gelebilir, ama patronu ya da arkadaşı bunu çalışmaya verilen doğal bir tepki olarak görür. Onların tepkisi ise “kendini yorma” “Tatile ihtiyacın var” dır (Jackson ve Schuler, 1983).

Maslach duygusal yorgunluğu tekrar dolma olanağı olmadan kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu ise, kişi işinin duygusal yüklerini taşıyamayacağını düşündüğünde gerçekleşir (Houkes, Janssen, Junge ve Nijhuis, 2001).

Yorgunluk, fiziksel ve duygusal açıdan tükenmiş olma duygusu, iş stresine verilen ilk tepkidir. Yorulan kişiler kendilerini dinlenmemiş hissederler (Guglielmi ve Tatrow, 1998).

Duygusal yorgunluk iş doyumsuzluğu, işe gelmeme ve işi bırakma niyetinin önemli bir belirleyicisidir. Duygusal yorgunluk yaşayan bir birey için yaşadığı ilişkiler, sahip olduğu destek çok önemlidir. Bu, kişinin çaba sarf etmeyi sürdürme ya da psikolojik ve fiziksel olarak çekilmeye karar vermesinde etkilidir (Cropanzano, Mohler ve Byrne, 2004).

Duyarsızlaşma: Duyarsızlaşma gene aynı belirti kümesini ifade etmesine rağmen daha sonraları “siniklik” olarak yeniden adlandırılmıştır. Bu boyut için verilen bu ad birkaç problemi de beraberinde getirmiştir. Siniklik terimi bireylerin örgütlere, kişilere, gruplara ya da nesnelerin güvensizliğini, hayal kırıklığını kapsayan negatif tutumları ifade etmek için kullanılmıştır. Buna göre siniklik verilen ikinci tepkidir. Duygusal olarak yorgun öğretmenler, iş arkadaşlarına ve öğrencilerine karşı ilgisizleşir ve kendileri ve diğerleri arasına mesafe koyarak stresle mücadele ederler. “Yansız tarafsız bir ilgi” geliştirirler, sinikleşir ve örgütteki diğerlerine karşı duyarsızlaşırlar (Mearns ve Cain, 2003).

Duyarsızlaşma müşterilerin ihtiyaçlarını karşılarken, duygusal kaynaklarının tükendiğini hisseden bireylerin bununla mücadele etmek için insanları nesne gibi algılayarak kişinin kendini müşterilerinden uzaklaştırma çabasıdır (Maslach, 1984). Duyarsızlaşma, insanlara nesne gibi davranmayı gerektiren, katı bir tutum geliştirme

eğilimi olarak tanımlanır. Bu olumsuz tutum kendisini farklı şekillerde göstermesine karşın, bu daha çok önceleri çok ilgilendikleri bir kişiden nefret etme ya da küçük görme şeklinde kendini gösterir (Gwyther ve Noone, 2000). İnsanların böyle bir tutumu benimseme nedeni kendilerini yorgunluktan ve hayal kırıklığından koruma güdüsüdür (Guglielmi ve Tatrow, 1998).

Bununla beraber, seçilen bu yol yetersizdir. Stresi azaltmaktansa artırır çünkü müşterilerle ilişkileri yok eder ve kişiler arası problemleri artırır. Sonuç olarak kişi amaçlarını gerçekleştirmek için daha az çaba gösterecektir. Bu nedenle kişisel başarı yok olur. Yetersizlik ve öz şüphe gelişir (Schaufeli ve Peeters, 2000).

Azalan Kişisel Başarı: Azalan kişisel başarı (azalan kişisel yeterlik olarak ta bilinir) iş hakkındaki yok olan yetenek algıları ifade eder (Taris v.d., 2005). Bir diğer tanımla kişinin iş performansı ile ilgili kendini negatif olarak değerlendirmesidir (Schaufeli, Maslach ve Marek, 1993). İş görenler bir zamanlar yaptıkları kadar iyi şekilde görevlerini yerine getiremeyeceklerini düşünür (Halbesleben ve Buckey, 2004). Yetersizlik hissi yaşayan kişiler için başarılar önemsiz, projeler ise boğucudur (Guglielmi ve Tatrow, 1998).

Aslında tükenmişlik duygusu ve tutumu kapsayan iki boyutlu bir kavram olarak görülebilir. Schaufeli ve Van Dierendonck (1993) çalışmalarında bu modeli destekleyecek kanıtlar bulmuşlardır. Buna göre duyguyu içeren birinci boyut şikayetler ve psikolojik zorlukları içeren duygusal yorgunluk ögesidir. Tutumu içeren ikincisi ise bir yandan hastalara, müşterilere ya da öğrencilere diğer yandan işine ve performansına karşı olumsuz tutumları kapsayan ve daha özgün olan davranış boyutudur.

Tükenmişlikte araştırmacıların tartıştığı bir diğer konu da hangi boyutun daha önce yaşanıldığıdır. Golembiewski, Munzenrider ve Stevenson (1986) sunduğu modelde bireyler öncelikle başarısızlığı yaşarlar, daha sonra ilgisizleşirler. En son boyut ise duygusal yorgunluktur. Leiter ve Maslach (1988) modelinde ise iş çevresinin sosyal ve psikolojik taleplerinin bir sonucu olarak oluşur. Bununla başa çıkmak için kendini diğerlerinden uzaklaştırır ve onlara soğuk, sinik bir tepki verir.

Diğerlerine karşı tutumu soğuk ve mesafeli olduğunda kendi performansına karşı olumsuz bir tutum geliştirir.

Daha önceden de belirtildiği gibi bir çok birey kariyerlerine fark yaratma beklentileri içinde başlarlar. İşteki bir ya da iki sene sonunda, bu beklentileri karşılayamadıklarının farkına varırlar. Örgütün işleyişi ve politikaları, yetersiz kaynak, işbirlikçi ve rekabetçi olmayan iş arkadaşları ve geribildirim eksikliği gibi özellikler bireylerin amaçlarına ulaşmalarında onları yorar ve bir çok işgören yaşadıkları hayal kırıklıkları nedeniyle kendilerini başarısız ve sorunlu olarak düşünmeye başlarlar. Bu, duygusal yorgunlukla birleşince, düşük kişisel başarı hissi motivasyonu düşürür ve sonunda kötü deneyimlerin yaşanmasına neden olur. Sosyal psikologlar bu olguyu öğrenilmiş acizlik olarak tanımlarlar (Schwab v.d., 2001).

Tüm bu boyutlara Farber da dördüncü bir boyut eklemiştir. Bu “önemsizliktir” Farber’a göre günümüzde varolan tükenmişlik duygusu zorunluluklar, şikayetler, artan dışsal baskılar, yetersiz finansal ödüller ve gelişim olanakları ile karakterize edilmektedir (DivTatar ve Horenczyk, 2002).

Tüm bunların aksine, Golembiewski, Boudreau, Munzenrider ve Lou ilgisizleşmeyi tükenmişliğin ilk aşaması olarak görür. Azalan kişisel başarı ikinci, duygusal tükenme üçüncü ve son aşamadır (Brenninkmeijer, 2002).

Tükenmişlik İle İlgili Yaklaşımlar

Bu bölümle tükenmişlik ile ilgili yaklaşımlar sunulmaktadır.

Sosyal Karşılaştırma: Buunk ve arkadaşları (2006) kişinin iş arkadaşları ile kendi arasında yaptığı karşılaştırma süreçlerinin tükenmişliğin gelişimde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler, öğretmenler odasında dersler ve öğrenciler hakkında konuşurken sosyal karşılaştırmaya neden olan işleyişleri ile ilgili bilgi sağlarlar.

Sosyal karşılaştırma iki türlü olabilir. İlki yukarı karşılaştırmadır. Bireyler kendileri ve kendilerinden daha başarılı olanlar arasındaki benzerlikler üzerinde yoğunlaşır, kendilerini başkalarında görmeye çalışır ve diğerlerinin durumunu elde edilebilir olarak algırlar. Ancak bunun tam tersine arkadaşlarını onları yenen bir rakip olarak görebilir, bu duygu onlarda kıskançlık ve hayal kırıklığı uyandırabilir ve birey kendini daha başarısız algılayabilir. Aşağı karşılaştırmada ise, birey kendisini daha başarısız kişilere benzer olarak görür, başkalarının başarısızlığı onlar için olası bir gelecektir ki bu olumsuz duygular yaşamasına neden olur (Halbesleben ve Buckley, 2006).

Buunk ve arkadaşları (2006) 558 ilk ve ortaokul öğretmeniyle yapmış olduğu araştırmasında kendini daha başarısız olanlarla özdeşleştirip daha başarılı olanlarla karşılaştıranların daha çok tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Ayrıca kendilerini başarısız olanlara benzetenler arkadaşlarının durumunu “korkulan öz” olarak görürler. Bu motivasyonlarını ve beklentilerini düşürerek belki de korktuklarının gerçekleşmesine neden olacaktır.

Yabancılaşma: Sosyologlar tükenmişliği farklı şekilde ele alırlar. Onlara göre tükenmişlik güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, izolasyon ve uzaklaşma gibi boyutları kapsayan bir tür yabancılaşmadır. Bu kavrama göre bireyler rol performansları üzerinde anlaşılmayınca ve örgütteki rol beklentilerini belirleyemeyince güçsüz olduklarını hissederler, bu onları daha sonra anlamsızlığa sürükler. Buna tepki olarak birey kendini ilişkilerinden çekerek izole eder. Örgütsel rolüne katılmasının, öz kavramıyla tutarlı olup olmadığını sorgulamaya başlar. Buna ek olarak örgütün kuralsızlıkla özdeşleştiğini hisseder. Kuralın olmadığını ya da kurala uymanın işlevsiz olduğunu düşünür (Dworkin, 2001).

Tüm sene boyunca 43 öğretmeni inceleyen Blase, her öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını öğrenme, değerler, kişisel problemlerin çözülmesi gibi şekillerde değişik alanlarda sınıflandırdığını bulmuştur. Öğretmen sınıflandırdığı bu öğrenci ihtiyaçlarını hedeflere dönüştürmekte ve örgütün talepleri ve farklı stres kaynaklarıyla mücadele ederek bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu tanımladığı amaçlara ulaşamayınca hayal kırıklığı, başarısızlık, kendini başarısız

olarak değerlendirme gibi duyguları yaşar. İlk başta daha fazla çalışarak mücadelesini sürdürmeyi dener ancak başarısızlığı çabasını azaltmasına neden olur. Bu doyumsuzluk büyür ve bireyi tüketir (Betoret, 2006).

Eşitlik: Eşitlik yaklaşımına göre insanlar diğerleriyle olan ilişkilerini girdi ve çıktı bakımından değerlendirirler. İlişkilerinde karşılık arama eğilimindedirler ve kendini çıkarlar bakımından dengesiz bir ilişkide bulan kişi stres yaşar. Kişinin ilişkisindeki yatırım ve çıktıları diğer kişinin yatırım ve çıktılarıyla oransal olduğunda karşılıklılık oluşur (Bakker v.d., 2000)

Sosyal Değişim: Sosyal değişim yaklaşımında ise eşitlik kuramı üzerinde durulur. Buna göre stres girdiler ve çıktılar arasındaki dengesizlikten kaynaklanır. İlişkilerde alan ve veren olmak üzere iki taraf bulunmaktadır. Bu iki taraf ilişkiye farklı beklentilerle başlarlar. İlk başlayan çabalarına karşılık olarak bazı ödüller bekler ve bu beklentiler her zaman karşılanmayabilir. Bu durumda bireyler aldıklarında daha fazla yatırdıklarını düşünürler. Bu durum ise kişinin duygusal kaynaklarını tüketmektedir (Taris v.d., 2003).

Varoluşsal Yaklaşım: Son olarak varoluşsal yaklaşım modeline göre ise tükenmişliğin kökeninde bireyin hayatının anlamlı olduğu, yaptıklarının sonuç olarak kendilerinin önemli olduğuna inanma ihtiyacı vardır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kötü davranışlarının niçin tükenmişliğin en önemli kaynağı olduğunu da açıklıyor. Buna göre disiplin problemleri, öğretmenin etkililiğini azaltıyor. Diğer bir deyişle bu tür öğrenciler, öğretmenlerin işlerinden varoluşsal önem duygusunu elde etmelerini imkansız kılıyorlar. Benzer olarak öğrencinin derse ilgisizliği ve katılmaması da öğretmen tükenmişliğinin güçlü nedenleri arasındadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin bu tür tutumlarının öğretmene kendini önemsiz olduğunu hissettirmesidir (Pines, 2002).

Bilişsel-Davranışsal Yaklaşım: Bilişsel-davranışsal yaklaşıma göre tükenmişlik gerçek iş koşullarıyla örtüşmeyen yanlış beklentilerin sonucu olarak gelişir. Bunlar ;

1) Pekiştirme beklentileri: Belirli iş çıktılarının anlamı ve değerini kapsar. (Örneğin bir öğretmen devamlı sınıfta soru soran öğrencilerle çalışmak isterken diğeri sessiz bir sınıfı daha tatminkar bulur) .Bu tür beklentiler karşılanmadığında tükenmişlik oluşur.

2) Çıktı beklentileri: Çeşitli iş çıktılarına neden olan davranışlardır. Öğretmen ne kadar iyi anlatsa da öğrencilerin zayıf alacaklarını umar. Ne kadar çabalasa sonuç değişmeyecektir. Bu öğretmen “öğrenilen çaresizliği” yaşar. Çünkü kişinin davranışı ile elde edilen çıktı arasında bağ yoktur. Bireyde düşük öz saygı ve depresyon gelişir.

3) Yeterlik beklentisi: Öğretmen öğretmek için kişisel yeterliği olmadığını hissettiği için tükenebilir (Schaufeli ve Enzmann, 1998).

Tükenmişlik Modelleri

Bu bölümde tükenmişlik modelleri açıklanmaktadır.

İş Talep Kaynak Modeli: İlk ortaya çıktığında iş taleplerinin duygusal tükenmişlikle, iş kaynaklarının yokluğunun ise işgörenin işe katılmamasıyla sonuçlandığını belirtmiştir. Daha sonraları bu kavram Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş ve içine iki süreç eklenmiştir. Bunlar enerji tükenmesi süreci ve motivasyon artışı sürecidir. Ayrıca kaynakların olumsuz olarak da tükenmişlikle ve tükenmişliğin negatif olarak adanmışlıkla –ki bu motivasyon sürecinin en son noktasıdır- ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Schaufeli ve Bakker, 2004).

Kaynaklar örgüt seviyesinde bulunabilir. (maaş, kariyer olanakları, iş güvenliği vb.) Kişilerarası ilişkiler (yönetici-arkadaş desteği, takım iklimi), iş organizasyonu (işin açıklığı, karara katılım), görev seviyesi(performans geribildirimi, görev kimliği, önemi, otonomi) . İş talepleri ve kaynakları negatif ilişki içindedir. Sosyal destek ve geribildirim gibi aşırı iş kaynağı iş talebini azaltabilir ya da duygusal olarak talepkar ilişkiler ve iş baskısı iş kaynaklarının hareketliliğini imkansızlaştırabilir (Bakker ve Demerouti, 2004).

İş yükü, kişisel çatışmalar belirli taleplerin varolduğu ve otonomi, destek, karara katılım gibi belirli kaynakların olmadığı durumlarda tükenmişlik oluşur ve tükenmişlik fiziksel hastalıklar, işi bırakma, işe gelmeme, örgütsel adanmışlığın azalması gibi olumsuz çıktılara neden olabilir (Schaufeli ve Bakker, 2004).

Bakker ve arkadaşları (2005) yaptıkları araştırmalarda yüksek iş taleplerinin, iş görenin ruhsal ve fiziksel kaynaklarını yordugunu ve bunun enerji tükenmesi ve çeşitli sağlık sorunlarına yol açtığını, diğer taraftan iş kaynaklarının sınırlı olmasının, bireyin motivasyonunu düşürerek sinik bir tutum geliştirmesine ve fazla rol performansının düşmesine neden olduğunu bulmuştur.

Talep Kontrol Modeli: Talep kontrol modeli Karasek ve Theorell tarafından geliştirilmiş ve daha sonra sosyal destek eklemesiyle Johnson ve Hall tarafından genişletilmiştir. Buna göre psikolojik kötüleşme ve fiziksel sağlık bozukluğunun, artan iş talepleri, kontrol eksikliği ve sosyal destek eksikliğinden kaynaklandığı tahmin edilebilir (Pomaki ve Anagnostopoulou, 2003).

Kaynakların Korunması Modeli: Shirom (1989) 'a göre insanlar değer verdiklerini elde etme ve koruma güdüsüne sahiptir. Burada bireylerin değer verdikleri şeyler, kaynak materyal, sosyal ve enerji kaynakları gibi çeşitli türlerde olan kaynaklar olarak adlandırılmaktadır.

Kaynakların korunması modeli birey tarafından talep ve kaynak arasındaki dengenin nasıl algılandığını açıklayan psikolojik mekanizmayı açıklar. Bu teori genel stres teorisi olarak da adlandırılır ve iki ilke üzerinde kurulmuştur. İlki kaybetme korkusu ilkesidir. Bir şeyin değeri elde edildikten sonra artar. Elde etmenin sevinci onu kaybetme korkusunu beraberinde getirir. İkincisi bağışlama etkisi ilkesidir. Kaybın önemi, kaybedilebilecek maddeye yüklediğimiz öneme göre değişir. Madde ne kadar önemli olursa kaybetmek de o kadar korkutucudur (Hobfoll, 1993).

Bu teoriye göre bireyler değer verdikleri kaynakları elde etmek ve korumak için çalışırlar (ör. İş sahibi olma, iyi bir evlilik, para, öz saygı, beceri, sağlık).

Koşullar kişinin bu kaynaklara ulaşmasını ya da elindeki kaynakları korumasını tehdit ettiğinde stres oluşur (Grandey ve Crapanzano, 1999).

Bu modele göre psikolojik stres üç koşul altında oluşur.

a-Kaynaklar(elde edilmek istenen hedefler) tehdit edildiğinde

b- Kaynaklar azaldığında ya da kaybolduğunda

c-Birey kaynaklarını yatırıp karşılığını alamadığında stres oluşur.

Bu modeldeki üç ilkedен ilki “kaybın üstünlüğü” dır. İnsanlar kendilerini, olabilecek kayıplardan korumaya eğilimli olduklarından, “kaybetmeye” kazanmaktan daha duyarlıdırlar (Friedman, 2000).

İkinci ilke “kazancın ikinci önemi” dir. Kaynaklardaki kazanç / artış stres çıktıları bakımından kayıptan daha önemsiz görünse de gerçekte öyle değildir. Çünkü kazancın çok olması kayıp şansını azaltır. Örneğin iyi bir evliliğe ve güçlü öz saygıya sahip olan bir kişi işini kaybettiğinde düşük özgüvene sahip olan ve toplumdan izole edilmiş bir diğerine oranla daha az depresyon ve ailevi sorunlar yaşayacaktır (Hobfoll ve Freddy, 1993).

Üçüncü ilkeye göre birey kaybı önlemek ve daha fazla kazanmak amacıyla kaynaklarına yatırım yapar. Karşılığını alamadığında ise stres yaşar. Örneğin özellikleri arttırmak için işine para ve zaman yatıran bir kişi bunun karşılığında terfi olmayı bekler. Bu gerçekleşmediğinde elde etmeyi umduğu statü ve maaşı kaybı olarak algılar (Hobfoll ve Freddy, 1993).

Ayrıca Lee ve Ashforth (1996) kaynakların korunması teorisinde işe gelmeme, geç gelme, kötü performans, işi bırakma planı, adanmışlığın azalması gibi çıktıların kaynak kaybından sonuçlandığını belirtmektedirler.

Dönüşümsel İş Stresi Modeli: İş stresi “ kişinin sahip olduğu talep algıları ve bu taleplerle mücadele edecek yeteneklerinin algıları arasındaki dengesizlik ve eşitsizlik” olarak tanımlanır. Bu tanım kaynakların korunması modelindeki (COR)

tanımla benzerdir ancak burada vurgu, kaynaklara olan tehdit algısında değil bununla baş etme yeteneği algısı üzerindedir (Cox v.d., 1993).

Bu model stresin birey ve çevre arasındaki etkileşiminden sonuçlanmaktadır. Üç süreçten oluşur. Birinci süreç “ilk değerlendirme” dir. Bu süreçte birey bir olay oluşunca ya da bir talep ortaya çıkınca bunun önemini kendi çıkarı bakımından değerlendirir. Bu olayın kendine bir tehdit olduğunu algılar. İkinci süreçte yani ikinci değerlendirmede bu tehditin üstesinden gelecek baş etme kaynakları değerlendirilir. Üçüncü aşamada mücadele yöntemi uygulanır. Stres, kaynakların varolan stres ile mücadele etmeye yetmediği düşünüldüğünde oluşur. Bu modelde süreç düzenli bir şekilde işlemez. Herhangi bir sürecin çıktısı bir öncekini etkileyebilir. Örneğin yeterli baş etme kaynağının varolduğunu anlamak tehditi daha az korkunç olarak algılamaya neden olur ya da bir mücadele kaynağı beklenilenden daha az etkili ise kişi tehdidin seviyesini yeniden değerlendirebilir ve hangisinin uygun olacağına karar verir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Stres-Zorluk Çıktı Modeli: Bu modelde tükenmişlik (zorluk olarak adlandırılır) sadece duygusal yorgunlukla tanımlanır. Tükenmişliğin diğer boyutları olan duyarsızlık ve azalan kişisel başarı bu modelde yer almaz. Modelin sürecine göre iş stres kaynakları strese, stres de tükenmişliğe neden olur. Tükenmişliğin sonucunda iş doyumsuzluğu ya da işi bırakma niyeti gibi çıktılar ortaya çıkar (Stalker ve Harvey, 2000).

Tükenmişliğin Öncülleri

Tükenmişliğin öncülleri kişisel ve örgütsel özellikler olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

Kişisel Özellikler

Cinsiyet: Maslach ve Jackson (1981) yaptıkları araştırmalarında kamu hizmetlerinde çalışan bayanların, erkeklerden daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığını bulmuştur. Bu sonuç bayanların daha hassas olması ve evde de fazla

sorumluluk üstlenmesinden dolayı iş yükünün fazla olmasına bağlanmıştır. İş yükünün duygusal yorgunlukla olumlu ilişki içinde olması bayanların erkeklerden daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları sonucunu açıkladığı belirtilmiştir (Malan, Rothman ve Rothman, 2001).

Bunun yanında erkeklerin ise iş yaşamında karşılaştığı zorluklara duyarsızlaşarak strese tepki gösterdiklerini belirtmiştir. Erkeklerin duyarsızlaşmaya niçin daha eğilimli oldukları güç, bağımsızlık ve ayrılığı temsil eden erkeksi (masculen) rol ile açıklanabilir. Bu kavramda duyarsızlaşma erkeklerin bastırılmış duygusallığının yansıması olarak görülebilir. Diğer bir açıklamada ise başarı vurgulanır. Başarı da erkeksi(masculen) rolün bir parçasıdır. Erkekler bu kadar rekabetçi ise ve erkeklik duyguları başarıya dayanıyorsa, siniklik duyguları, rekabet ettikleri kişilere karşı olan güvensizliklerinden kaynaklanabilir(Schaufeli ve Greenglass, 2001). Bununla beraber erkek öğretmenlerin öğrencilere karşı bayanlardan daha fazla olumsuz tutum sergiledikleri üzerinde durulmuştur.

Doyle ve Hind (1998) ise erkeklerin daha fazla duyarsızlaştıklarına katılmakla beraber, duygusal yorgunluk ve kişisel başarıda cinsiyet bakımından bir fark olmadığını belirtmiştir. Bayanların daha çok baskı altında olduklarını belirtmelerine rağmen tükenmişlik seviyelerinin aynı oluşunu, bayanların işyerindeki taleplerle daha iyi başa çıktıklarını belirterek açıklamıştır.

Yaş: Öğretmenlerin yaşı tükenmişlikle ilişkilendirilmiş ve genç öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşamaya eğilimli oldukları bulunmuştur (Schwab, Jackson ve Randall, 1986).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin iş tecrübesiyle olumsuz ilişki içinde olduğu belirtmiştir.

Medeni durum : Bekar ya da boşanmış erkeklerin, evli olanlara oranla daha çok tükenmişlik davranışı sergiledikleri bulunmuş ve bunda yaş ve psikososyal problemlerin etkili olabileceği üzerinde durulmuştur (Malan, Rothman ve Rothman, 2001). Maslach ve Jackson (1984) de bunu onaylamış, evli ve çocuk sahibi olan

kişilerin bekar ya da çocukları olmayanlara oranla daha fazla duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Bunu, aile yaşamının kişinin hayatında önemli bir destek sistemi olarak görev yaptığını belirterek açıklamıştır.

Eğitim Seviyesi: Maclach ve Jackson (1981) yaptığı araştırmasında yüksek eğitimli kişilerin diğerlerine oranla daha fazla tükendiklerini belirtmiştir. Rothman ve arkadaşları (2001) bunun, eğitimli kişilerin daha büyük beklentilerle işe başladıkları ve daha çok sorumluluk gerektiren işlerde çalıştıklarından kaynaklandığını açıklamıştır.

Beklentiler: Maslach ve Jackson (1984) bir çok kişinin işine idealist beklentilerle başladığını ve daha sonra bir “gerçek şoku” yaşadıklarını belirtiyor. Örneğin bir işgören başarısı karşılığında ödüller, işini etkileyecek kararlara katılma şansı, anlayışlı iş arkadaşları ve yöneticiler, kendisinden beklenenlerle ilgili açık bilgi ve işini yapmak için yeterli kaynaklar (zaman ve parayı kapsayan) beklentisi içindedir. Ancak bunlar yerine rol davranışıyla ilgili karmaşa, bürokratik kurallar ve politikalar, çalışanların ihtiyaç ve isteklerinden ziyade örgüt politikasına göre alınmış kararlar, performansı ile ilgili olumsuz geribildirimle karşılaşacaktır. İşte bu bireyler gerçekte yapabilecekleri ile yüzleştikleri zaman başarısız olduklarını algılayacak, kendini suçlamaya başlayacak, bir tür yetersizlik hissi hissederek düşük kişisel başarı geliştirmeye başlayacaktır. Sonunda kaçınılmaz olarak tükeneceklerdir.

Baş etme seçimleri: Schaufeli ve Greenglass (2001)’a göre bireylerin stres ile mücadele etmek için seçtikleri yol da tükenmişliğin seviyesini etkilemektedir. Buna göre tükenmişliğe karşı, kontrol ağırlıklı yöntemleri seçen kişiler daha az duyarsızlaşma yaşarlar ve başarılı olduklarına inançları daha fazladır. Yani içinde bulundukları stresli durumları değiştirmek için kendi çabalarına dayananlar mesleki başarıları hakkında daha olumlu duygulara sahip olmaktadır.

Greenglass ve Burke (2006) ise kaçma yönteminin tükenmişlik ile olumlu ilişki içinde olduğunu vurgulamışlardır. Stresle savaşmak yerine kaçmayı tercih edenler daha çok duygusal yorgunluk yaşamakta ve daha çok duyarsızlaşmaktadır

Kontrol yöntemi koşulları değiştirmede enerji ve iyimserlik yansıtırken, kaçış yöntemi daha çok pasifliği ve karamsarlığı içinde barındırmaktadır.

Örgütsel Özellikler

Rol belirsizliği: Rol belirsizliği görevler ve amaçlar hakkında bir açıklık olmayışıdır. Rol performansının sonuçları ile ilgili belirsizliktir (Stordeur ve Vanderberghe, 2001). Monte ve arkadaşlarının akıl sağlığı merkezinde çalışan 95 işgören üzerinde yaptığı araştırmada rol çatışmasının, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile olumlu ilişki içinde olduğunu diğer yandan rol belirsizliğinin, azalan kişisel başarının en önemli belirtisi olduğunu bulmuştur (Schaufeli ve Peeters, 2000).

Rol belirsizliği işin gerekleri açıkça tanımlanmadığında kişinin mesleki rolünü anlamamasından dolayı yaşadığı zorluktur. Rol çatışması ise aynı anda gerçekleştirilemeyecek iki ya da daha fazla rol baskısının aynı anda ortaya çıkması olarak adlandırılır (Wilkerson ve Bellini, 2006).

Rol çatışması: Rol çatışması öğretmen mesleğinin çatışan beklentileriyle karşılaştığında ortaya çıkar (Wood ve McCarthy, 2002).

Byrne (1974)'nın öğretmen tükenmişliği üzerinde örgütsel değişkenlerin etkisini araştırdığı ve Kanada'da çalışan ilk, ortaokul ve lise öğretmenlerinin katıldığı araştırmasında rol çatışması, sosyal desteğin olmayışı gibi örgütsel özelliklerin tükenmişlikle olumlu ilişki içinde olduğunu bulmuştur.

Stres tükenmişliğin bir nedeni olabilir ama Dworkin' e göre asıl nedenler okul yapısı ve eğitim sistemi içinde aranmalıdır. Bireyler rol performansları üzerinde anlaşılmayınca ve örgütteki rol beklentilerini belirleyemeyince güçsüzlük hissine kapılırlar ve kısa zamanda bu his onları anlamsızlığa doğru sürükler .Birey duygusal bir yorgunluk yaşamaya başlar ve daha sonra birey kendisini örgütteki sosyal ilişkilerinden çeker (izolasyon). Tükenen birey başarısızlığından dolayı müşterilerini, öğrencilerini vb. suçlamaya başlar (Dworkin, 2001).

Sosyal destek: Destekleyici iklim, duygusal rahatlık sağlayan ve iyi birer dinleyici olan iş arkadaşları ile yöneticilerin ve çalışanların aynı değerleri paylaştığı bir ortam ve birbirlerine duydukları saygıyla tanımlanabilir. Ancak böyle bir örgüt iklimi tükenmişliğin olumsuz sonuçlarını önleyebilir (Maslach ve Jackson, 1984).

Öğretmenleri tükenmişlikten koruyan bir faktörde destektir. Yönetici ve arkadaşlardan alınan destek düşük derecedeki tükenmişlik seviyesiyle ilişkilidir (Burke v.d., 1996).

İki grup duygusal ve sosyal desteği etkiler. Bunlardan ilki öğrencilerdir. İlgili, çalışkan ve başarılı öğrenciler tükenmişliği önleyici olabilirken, motivasyonu düşük, sorunlu öğrenciler duygusal yorgunluğun asıl nedenidir. Diğer grup ise yöneticilerdir. Yöneticiler öğretmenlerinin çalışmalarının ödüllendirildiği ve kendilerini güçlü hissettikleri bir çalışma ortamı yaratarak tükenmişliğin klasik belirtilerini ortadan kaldırabilirler (Vandenberghe ve Huberman, 1999).

Arkadaşından ya da yöneticisinden aldığı pratik destek, yoğun iş stresiyle mücadele eden öğretmeni duyarsızlaşmaktan korumaktadır. Bunun nedeni aldıkları destek sayesinde işlerin üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduklarını algılamaları olabilir. Ayrıca yöneticiden ya da meslektaşından alınan bilgi desteğinin de duygusal yorgunluğu önlediği vurgulanmaktadır (Schaufeli ve Greenglass, 2001).

Dick ve Wagmer (2001) Almanya'da 201 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında özellikle yönetici desteğinin tükenmişlik üzerinde çok önemli etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırmada yöneticilerinden destek göremeyen öğretmenler daha fazla oranda tükendiklerini belirtmişlerdir.

Emmerick (2002) Hollanda üniversitesine çalışan 403 bayan ve 664 erkek akademik çalışan üzerinde yaptığı araştırmasında yönetici ve iş arkadaşlarından alınan desteğin duygusal yorgunluğu azaltmada önemli bir kaynak olduğunu bulmuştur.

Bakker ve arkadaşları (2005)' na göre iş arkadaşlarından gelen destek işlerin zamanında yapılmasını sağlayabilir ve bu durum iş yükünün birey üstündeki baskısını azaltarak tükenmişliği önleyebilir.

Schwab ve arkadaşları (1986)'na göre destek grupları işgörenleri iki ana yolla destekler. İlkine görev destek grupları denir bu grup bireye iş ile ilgili bilgi sağlar. Faydalıdır çünkü, rol çatışması gibi tükenmişliğe neden olan bazı örgütsel koşulların etkisini azaltmaya yardımcı olurlar. İkinci grup ise sosyal destek grupları olarak adlandırılır. Bu gruplar pozitif kabullenme sağlayarak bireyi desteklerler. Tükenmişliğin birey üzerindeki etkilerini azaltırlar.

İş yükü: Günümüzde iş daha yoğun, daha karmaşıktır ve daha fazla zaman gerektirmektedir. Öğretmenler daha kalabalık sınıflara, doktorlar daha fazla sayıda hastaya sahiptir. Teknoloji her ne kadar gelişse de, artan üretkenliğin çoğu bireylerin daha fazla çaba ve daha uzun süreli çalışmalarıyla elde edilmektedir (Guglielmi ve Tatrans, 2000).

Tükenmişlik aşırı iş yükü ve aşırı iş taleplerine bağlı olarak ortaya çıkan enerji tükenmesiyle ilişkilendirilir. Örneğin erken kariyer tükenmesinin işteki günlük gerçek ile yeni işe başlayanın beklentileri arasındaki uyumsuzluk anlamına gelen “gerçek şoku”ndan kaynaklandığı varsayılır. Bunun aksine tükenmişlik “worn out” yani bitmek ile de tanımlanır. Bu az iş yükünün olması ya da bireyi zorlayacak koşulların olmamasını ifade eder. Örneğin bir sosyal hizmet çalışanının gerçekten ihtiyacı olanlara yardım etmek yerine zamanını form doldurarak iş gününü geçirmesi onun tükenmesine neden olabilir (Schaufeli ve Enzmann, 1998).

Ödül ve Ceza: Örgütteki ödül ve ceza sisteminin de tükenmişlikle ilişkisi vardır. Çünkü ödül ve cezalar kişinin işini ne derece yaptığı, ne kadar başarılı olduğuyla ilgili diğerlerinin görüşlerini yansıtır (Schwab, Jackson ve Schuler, 2001).

Kişiler iç ve dış ödüller için çalışırlar. Günümüzde, örgütlerde yaşanan en önemli problemlerden biri kişilerin işleriyle ilgili içsel doyumlarının kaybıdır.

Değişen koşullar, içsel doyumu sağlayan takım çalışmasını, problem çözme ve yaratıcılığı yok etmiştir. Aşırı iş yükü olan kişilerin arkadaşlarıyla geçireceği zamanı azaltmıştır. Bu tür işyeri çevreleri de tükenmişliği arttırmaktadır (Guglielmi ve Tatrans, 2000).

Örgütlerdeki ödül ve ceza yapıları özellikle duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları üzerinde etkiye sahiptir. Birçok işgören için ödül ve cezalar başkalarının onların performansları hakkında düşüncelerini bilmenin ya da işlerini ne derece iyi yaptıklarını öğrenmenin tek yoludur. Çoğu zaman örgütlerinden böyle bir geribildirim alamazlar. Bu diğerlerinin kendinden beklediklerini anlamasını zorlaştırır ve ödül ve ceza uygulamasının olmayışı tükenmişlik ile olumlu ilişkilidir (Schwab, Jackson ve Randall, 1986).

Sınıf boyutu: Tükenmişliğe neden olan örgütsel değişkenlerden biride sınıf boyutu ya da öğretmen öğrenci oranıdır. Yapılan çalışmalar büyük sınıflarda zamanlarını eğitim ve öğrenciyi teşvik etmekten ziyade öğrenciyi disipline etmede geçirdiklerini ortaya koymuştur (Cedoline, 1982).

Disiplin problemleri: Pines (2002) 97 İsrailli öğretmen ile yaptığı çalışmasında tükenmişliğin en önemli nedenlerinden biri olarak disiplin problemlerinin belirtildiğini bulmuştur. Ona göre öğretmenlerin mesleklerine eğitimi etkilemek için başladıklarını düşünülürse bu amaçlarını engelleyen disiplin problemlerinin en fazla bahsedilen neden olması hiç de şaşırtıcı değil.

Adalet Yokluğu: Tükenmişlik duygusuyla olumlu ilişki içinde olan diğer etmenler adalet yokluğu ve değerlerin çatışmasıdır. Adil bir işyeri için gerekli üç unsur güven, açıklık ve saygıdır. Yapılan araştırmalar algılanan eşitsizliklerin genellikle işgörende stres ve güvensizlikle sonuçlandığını göstermiştir (Guglielmi ve Tatrans, 2000).

Kontrol Eksikliği: Örgüt özelliklerinden ikincisi bireyin mesleği üstünde ve örgüt içindeki kontrol eksikliğidir. Bireylerin problem çözme yeteneğini engelleyen örgütler tükenmişliği arttırmalar. Karasek'e göre işgörenlerin

retkenliği ve sağlığını etkileyecek en kötü şeyin bireyden beklenilenlerin çok olmasına rağmen, bireye bunları karşılayabilecekleri durumlar üzerinde kontrol yetkisinin verilmemesidir. Bireyler işleri hakkında önemli konularda kontrol sahibi değillerse, yorgunluğa, sinikliğe ve yetersizliğe açık hale gelir (Guglielmi ve Tatrans, 2000).

Tükenmişliğin Etkileri

Mesleki tükenmişlikte bireylerin gösterdiği tepki psikolojik, fizyolojik ve davranışsal olarak üç kategoride incelenmiştir (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Psikolojik Tepkiler: Friedman (1991) ğretmen tükenmişliğinin psikolojik tepkilerinin genellikle yoğun kızgınlık, gerginlik, huzursuzluk, depresyon, yorgunluk, sıkılma, siniklik, suçluluk duygusu olarak kendini gösterdiğini belirtmektedir (Taris v.d., 2004).

Fizyolojik Tepkiler: Tükenmişlik bireylerde ritim bozuklukları, ülser, depresyon, psikomatik belirtiler, somatik şikayetler (Maslach, Schaufeli ve Leitre, 2001), bulantı, baş dnemsı, kas tutulması, soğuk terleme (Pines, 2002), kronik yorgunluk, uykusuzluk, alerji, nefes alma zorlukları, cilt problemleri, kas ağrıları, grip, enfeksiyon, soğuk alma, sindirim problemleri, baş ve sırt ağrıları gibi, hastalıklara neden olabilmektedir (Schwab v.d., 1986 ; Kyriacou, 2001).

Davranışsal tepkiler:

Çekilme: Bireylerin tükenmişliğe gösterdiği ilk tepkilerden biri çekilmedir. Çekilme davranışı mümkün olduğu kadar işte az zaman harcama, daha uzun molalar verme, kişinin mümkün olduğunca kendisini işten uzaklaştırmasını kapsar (Halbesleben ve Buckely, 2004). Çekilme fiziksel olabileceği gibi psikolojik de olabilir.

İş ve aile ilişkileri : Bireyler duyarsız ve sinik hale geldiklerinden küçük farklılıklar büyük tartışmalara yol açar, iş arkadaşları birbirlerini düşman olarak

görmeye başlar. Tükenmişlik kişinin iş yaşamının kalitesinde olduğu kadar ev hayatında da olumsuz etkiye sahiptir. Jackson ve Maslach'ın 142 evli polisle yaptıkları araştırmasında bu polislerin evde nasıl davrandıkları eşlerine sorulmuş, duygusal yorgunluk yaşayanların evlerine gergin, üzgün veya kızgın geldikleri ve işteki problemler hakkında evde sürekli şikayet ettikleri bulunmuştur. Ayrıca bu bireylerin, ailesiyle zaman harcamak yerine yalnız kalmayı tercih ettiği, çevresindekilere karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve çok az arkadaşına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Wood ve McCarthy, 2002 ; Langle ,2003).

Madde kullanımı: Mesleki tükenmişliğin etkileri sadece bireyi kapsamaz. Tükenmişlik örgütü de etkiler. Tükenen bireyler işe gelmeme, verimi azaltma davranışları ve işten ayrılma niyeti sergilerler ki bu da okul işleyişini aksatır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Ayrıca tükenmişlik, iş görenlerin ayrılması, yeni işgörenlerin eğitim bedeli ve zamanı olumsuz üretkenlik ve etkililik bakımından ele alındığında örgütlere pahalıya mal olmaktadır (Maslach, 1982).

Tükenmişliğin Önlenmesi

Browsers ve Tomic (1999)'e göre tükenmişliği önlemek için stres yönetiminin öğretilmesinden önce beceri eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini belirtir. Önemli olan duygusal yorgunlukla nasıl mücadele edileceği değildir. Aksine kişinin azalan yeterli duygusu üzerine yoğunlaşılmalı ve işle ilgili beceriler kazandırılmaya önem verilmelidir.

Langle (2003) ise tükenmişliğe varoluşsal açıdan bakar. Varoluşsal-analitik tükenmişlik tedavisinde ilgi dışı koşullardan kişinin sahip olduğu ve hayata karşı ifade ettiği tutum ve anlamlara kaymıştır. Kişinin otantik varoluşsal tutumlarını keşfetmek, tükenmişlik tecrübesinde elde edilecek olumlu bir kazançtır.

Jackson ve Schuler (1983) ise tükenmişliği önlemede hazırlayıcı programların önemi üzerinde durmuşlardır. Bu programların amacı bireylerin

beklentileri ve gerçek iş yaşamı arasındaki farkı en aza indirerek işgörenlerin işe yeni başladıklarında yaşadıkları “gerçek şoku”nu azaltmaktır. Bu program dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada yeni başlayanlara diğerlerinin yaşadığı olaylar gösterilerek gerçek şoku oluşturulur. İkinci aşamada bireyler, karşılaşılan varolan örgüt politikalarına çözüm üretmeleri için teşvik edilir. Üçüncü aşamada panellerle onlardan ne beklediği anlatılır ve en son aşamada çatışma yönetimi çözüm ve teknikleriyle öğretilir.

Farber (1990) üç farklı tükenmişlik modeli üzerinde durmuş, her bireyin tükenmişliği farklı biçimlerde yaşadığını belirtmiş ve bunu önlemede tek tip bir yöntemden ziyade her modele uygun strateji belirlenmesinin önemini vurgulamıştır. Ona göre yorulmuş olan bireylerin tedavisinde algılarını tekrar dengeleyecek bilişsel yaklaşımlara ağırlık verilmelidir. Klasik tükenmişlikte ise bireydeki “mükemmel olmalıyım” fikri atılmalı ve kişinin yüksek başarı ihtiyacı üzerinde yoğunlaşan psikodinamik yaklaşımla bireye yardımcı olunmalıdır. En son modelde ise bilişsel-davranışsal ve psikodinamik bir yaklaşım faydalı olabileceğini belirtmektedir.

Baş etme, stresli bir olayın sonucu olarak oluşan talepleri tolere etme, azaltma ya da üstesinden gelme için sergilenen bilişsel–davranışsal çabalar olarak tanımlanmaktadır. Bu günden güne değişen dinamik bir süreçtir. İki türlü başa çıkma yöntemi vardır. Doğrudan başa çıkma. Bunlar rasyonel ve işle ilgili stratejilerle problem çözme davranışdır. Diğer dolaylı baş etme stilidir. Bunda ise görmezlikten gelme gibi yöntemlerle duygusal stresle mücadele edilir. Yapılan araştırmada doğrudan mücadele yönteminin diğer yöntemi kullananlardan daha az tükenmişlik davranışı sergiledikleri bulunmuştur (Buunk v.d., 2006).

Nyssen v.d., (2003) Belçika üniversitesinde çalışan 318 anestetisyen ile yaptığı araştırmasında sosyal desteğin tükenmişlikle pozitif ilişki içinde olduğunu bulmuştur.

Tükenmişliği önlemede sosyal desteğin geliştirilmesi bireylerin stresle mücadele etmesinde çok önemlidir. Bu sayede örgütler çalışanlar üzerindeki baskıyı azaltabilirler. Son araştırmalar bireyin karara katılımının ve bu şekilde kontrolünün

artmasının tükenmişliği önlemede etkili bir yol olduğunu önermişlerdir. Karara katılım rol beklentilerini açıklayarak yaşadıkları rol çatışmalarını azaltma olanağı sağlar. Ayrıca karara katılan bireyin daha az izolasyonu, arkadaşlarından ve yöneticilerinden kendini daha az geri çekmesi sağlanır. Katıldığı görüşmelerde diğerlerinin beklentilerini, örgütün politika ve prosedürlerini öğrenir ve bu rol belirsizliğini azaltır (Jackson ve Schuler, 1983).

Öğretmen Tükenmişliği

Öğretmen tükenmişliği yıllardan beri olan, eskiden iş doyumsuzluğu ve işgören yabancılaşması adları altında maskelendirilen bir kavramdır. 50 yıl önce bile Waller toplum baskılarının, sınıflardaki kalabalık öğrencilerin, yalnızlığın ve dışlanmanın öğretmen motivasyonunu nasıl düşürdüğünü belirtmiştir. Daha sonraları 1960’larda bir çok eğitim eleştirmeni (örneğin Kazol, Holt ve Herdan) öğrencilerine karşı ilgisiz öğretmenleri ele almışlardır. Öyleyse öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik yeni bir olgu değildir (Farber, 2000).

Bu alandaki alan yazın öğretmen stresi ve öğretmen tükenmişliği kavramlarını sürekli olarak karıştırır ve onları kendi içlerinde değişebilen tanımlar olarak algılar. Tükenmişlik stres olgusuyla açıklanır. Mesleki stres eğitim süreçleri ve yapıları ile öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ve tutkuları arasındaki çatışmanın sonucu olarak açıklanabilir. Oysaki tükenmişlik olumsuz stres koşulları ile başarısız başa çıkma girişimlerinin son adımı olarak algılanabilir. Tükenmişlik, çıkışın ve bir destek sisteminin olmadığı bir stresin sonucudur. Tükenmişlik öğretmenlerin algılanan becerileri ve işin gerektirdikleri arasındaki eşitsizliğe verdikleri olumsuz tepkilerdir (Farber, 1991).

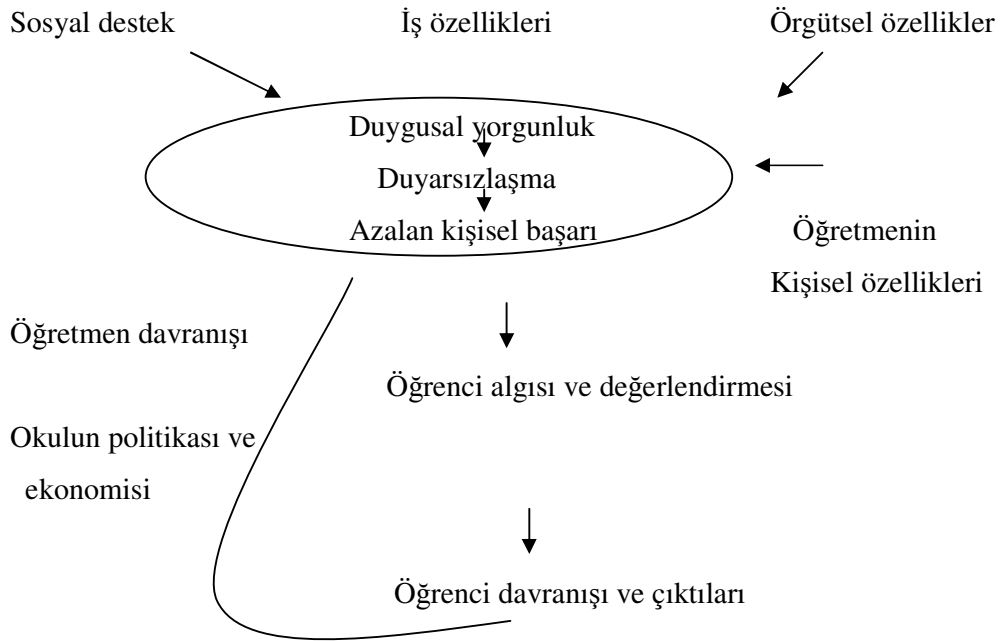
Bir diğer tanımla öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri ayrıca daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa öğretmen isteksizleşir. Kendilerini öğrencilerin çalışmalarına karşı daha fazla ilgisizleştirebilirler. Duygusal yorgunlukta birey bir iş gününde pozitif bir duygu beslemeyi çok zor bulur. Ağır bir

vazgeçme duygusu baskındır. Yaşanan ana duygu depresyondur. Üçüncü öge olan fiziksel yorgunlukta öğretmen kendini okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun hisseder. Bu tür öğretmenler iş günü sonunda tüm enerjilerinin tükendiğini belirtirler (Kyriacou, 2000).

Klasik öğretmen tükenmişliği modeli Kyriacou ve Suttcliffe tarafından 1978’de önerilmiştir. Bu modele göre stres öğretmenin farklı algılarının sonucudur. Yani öğretmen

- a) üstündeki talepleri fazla algıladığında,
- b) bu talepleri karşılamakta zorluk çektiğinde ya da karşılayamadığında
- c) yaşadıkları başarısızlık onların ruhsal ve fiziksel sağlıklarını tehdit ettiğinde tükenmişlik yaşar. Anahtar öge öğretmenin tehdit algısıdır (Walters, Polychroni ve Antoniou, 2000).

Öğretmen tükenmişliğinin önerilen modeli şu şekildedir.



Şekil 2. Öğretmen tükenmişliği modeli (Walters, Polychroni ve Antoniou, 2000)

Öğretmen tükenmişliğinde önce yorgunluk oluşur ve bu duyarsızlaşmaya neden olur. Üçüncü ögesi ise diğerlerinden bağımsız olarak gelişir. İş talepleri (iş

yükü, rol çatışması ve rol belirsizliği vb.) yorgunluk ve duyarsızlaşmayı belirler. Kişisel kontrol ve destek ise azalan başarı ile ilişkilendirilir. Buna sınıf boyutu, öğrenci heterojenliği, sosyo-kültürel geçmiş gibi diğer okul ve öğretmen faktörleri de eklenmelidir (Huberman ve Vanderberghe, 1999).

Tükenmişlik üzerine yapılan ilk çalışmalarda öğretmenin kendisi sorumlu tutulurken, daha sonraları bireylerin kişilik değişkenlerinin yanında, okulun özellikleri de dikkate alınmıştır. Bu nedenle bireyin medeni hali, yaşı, cinsiyeti, hizmet yılı gibi değişkenler üzerinde yapılan çalışma sayısı fazlayken, sınıf ve okul boyutunu ele alan çalışmalar nadir denecek kadar azdır (Dorman, 2003).

Son on yılda öğretmen tükenmişliği üzerinde yapılan çalışmalar birey, okul ve sosyal temeldeki kökleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalardan genel olarak tükenmeye eğilimli bir öğretmeni tanımlarken şu terimleri kullanabiliriz; ortaokul ya da lisede çalışan, 40 yaşının altında, işinde idealist ve tutkulu, içsel duygulardan çok dışsal olaylardan etkilenen bireyler.

Öğretmenlerin yaşadığı dikkate değer stres kaynakları ise kırtasiyecilik, kalabalık sınıflar, kötü öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenlerdeki stresle ilgili olgunun gelişmesini sağlayan okul tipleri ise kalabalık sınıflarıyla büyük kent okulları, yönetim takımları olmayan aşırı bürokratik okullar, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasında desteğin olmadığı okullardır (Farber, 2000).

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

Farber (1990) üç tür tükenmişlik olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan ilki “worn out” yani yorulmadır. Birey yılar ya da çok fazla stres ve çok az doyumla

karşılaştığından baştan savma ve dikkatsiz bir şekilde çalışmaya başlar. Öğretmenler strese daha az çalışarak tepki göstermeye başlarlar. Girdilerini azaltarak girdi ve çıktı arasındaki eşitsizliği dengelemeye çalışırlar. Depresyona benzer belirtiler gösterirler (öz saygının kaybı gibi).

İkincisi klasik tükenmişliktir. Önce çabalarını yoğunlaştırır ve sınıf başarısını sağlamak için mümkün olan her şeyi yapar, sağlığını riske atar ve özel hayatlarını önemsemezler ancak yıllar sonra çabalarının faydalı olmadığını, etkili olamadıklarını ve hatta öğrencilerin onlara güvenmediğini hissederler. Üçüncü türde ise işin miktarı ya da karşılaşılan zorluklar değil işin aynılığı, rutinliği doyumsuzluk yaratır. İlgisizleşirler. Öğretmenlik anlamını ve ışığını kaybeder, daha baştan savma çalışır, işinden enerji ve tutkusunu çeker (Farber, 2000).

Öğretmen tükenmişliğinde bir çok yapısal ve örgütsel faktör etkilidir. Bunlardan ilki eğitime halkın duyduğu güvenin azalmasıdır. Diğer öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerdeki beklentileri ve sınıf tecrübeleri arasındaki uçurumdur (Dworkin, 2001).

Okulda var olan destek grupları da öğretmenin tükenmişlik yaşantısı üzerinde etkilidir. Bunlardan ilki iş arkadaşlarıdır. Okuldaki yakın arkadaşlar duygusal ve mesleki açıdan diğerlerinden daha fazla destekleyici kaynaktır. Arkadaşlarıyla problemlerini tartışmak bireyi rahatlatır ve sorunlarına çözüm bulmalarını sağlar. Diğer taraftan tükenmiş olan ya da şüpheli arkadaşlar bireyleri olumsuz etkiler. Diğer destek grubu ilgili, çalışkan ve başarılı öğrencilerdir. Tam tersine disiplinsiz, ilgisiz öğrenciler duygusal yorgunluğun öncelikli kaynağıdır. Bir diğeri de yöneticilerdir. Eğitim çalışmalarını destekleyen yöneticiler bireyin tükenmişlik duygularının azalmasını sağlayabilir (Huberman ve Vanderberghe, 1999).

Öğretmen Tükenmişliğinin Nedenleri

Öğretmen tükenmişliği öğrenciler ve aileleriyle olan ilişkilerini kapsayan ya da okulların örgüt kültürleri ile ilgili bir çok faktörden etkilenir. Tükenmişliği etkileyen kişilerarası faktörlerden biri kişinin ilişkilerindeki eşitsizliktir. Öğretmenler

öğrencilerine, arkadaşlarına ve okullarına yaptıkları yatırımların yani verdiklerinin aldıklarından daha fazla olduğunu düşündüğünde duygusal, psikolojik ve mesleki açıdan problemler yaşarlar ve iş ne kadar talepkar olarak algılanırsa problem o kadar büyük olur (Mearns ve Cain, 2003).

Öğretmenlik öğrencilerle yakın ilişki anlamına gelmektedir. Öğretmen ve öğrencisi arasındaki ilişkinin kalitesi öğretmenlik mesleğinin en ödüllendirici ögesi olabilir ama aynı zamanda duygusal olarak tükenmenin de kaynağı olabilir (Huberman ve Vanderberghe, 1999).

Okul kavramı içinde öğretmenin en fazla iletişim kurduğu öğrencileridir. Daha az oranda ise velileridir. Öğretmenlerin belirttiğine göre tükenmişliğin en önemli nedenlerinden biri öğrencilerin kötü davranışlarıdır. Bunu izleyen diğer faktörler gürültü, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, motivasyon eksikliği, derse karşı kayıtsızlıktır (Tatar ve Horenczyk, 2002).

Pines (1993) da öğretmen tükenmişliğinin nedenlerinin disiplin problemleri, motivasyonu düşük ilgisiz öğrenciler, okul yönetimi, bürokrasi, aileler ve yetersiz kaynaklar olduğunu vurgulamıştır.

Brennink, Vanyperen gibi araştırmacılar bunlara rol belirsizliği, karara katılmama, destek ve ilerleme imkanının olmayışı gibi faktörleri de eklemiş öğretmen tükenmişliğini öğrenci davranışı, kaynak yetersizliği (zaman baskısı vs.) ve tanınma ihtiyacının karşılanmaması (ilerleme imkanının olmayışı) gibi üç faktöre bağlamıştır (Brenninkmeijer ve Vanyperen, 2001).

Okul örgütü değişkenlerinden “ örgütsel katılım” ile tükenmişlik arasında olumlu ilişki bulunmuştur ve bu katı bir okul örgütünün karara katılma ve günlük sorumluluklar üzerinde bireye daha az kontrol yetkisi sağladığıyla açıklanmıştır (Brisse ve Dempsey, 2001).

Tüm bunlara ek olarak tükenmişliğin yeni öğretmenlerde daha çok yaşandığı belirtilmiş ve bunun nedeni olarak tecrübeli öğretmenlerin sorunlarla baş etme yollarını öğrendikleri belirtilmiştir (Dworkin, 2001).

Öğretmen Tükenmişliğinin Etkileri

Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını sürdürmelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığına olumsuz duygular beslemeye başlar, öğrencilere ve arkadaşlarına sinik bir tutum geliştirir ve öğrencilerle iletişimde kopuklular yaşar. Fiziksel ve ruhsal hastalıklarda artış olur ve bazen alkol ve ilaç kullanımına başlar (Villa ve Calvete, 2000). Tükenmişlik kişinin özel hayatını da olumsuz etkiler hatta uykusuzluk, alkol, sigara ya da madde bağımlılığı gibi sağlık sorunlarına yol açar (Dorman, 2003).

Mesleki tükenmişliğin sonuçları hem örgütü hem de çalışanı etkiler. Tükenmişliğe gösterilen tepkilerden biri çekilmedir. Çekilme işi bırakma, daha uzun molalar verme, işe geç gelme ya da gelmeme gibi fiziksel olduğu kadar kişinin kendisi ile işi ve arkadaşları, öğrencileri arasına mesafe koymak gibi psikolojik de olabilir (Schwab, Jackson ve Schuler, 2001).

Farber (1984b) öğretmen tükenmişliğini şu şekilde açıklar: Tükenen öğretmenler öğrencilere karşı daha az sempatik olurlar. Sınıfta olan olaylara daha az sempati gösterirler, daha az ve daha dikkatsiz plan yaparlar, mesleği bırakmayı hayal ederler, sık sık kendilerini duygusal ve fiziksel olarak yorgun, gergin ve depresyonda hissederler. Genel olarak işlerine daha az bağlı ve adanmışlardır.

Cunningham (1983)'a göre ise tükenmişlik öğretmen doyumsuzluğu, motivasyon eksikliği, başarısızlığıyla sonuçlanır. Tükenmişliğin sonucu olarak devamsızlıklarda, kariyer değişikliklerinde ve erken emeklilikte artış görülmektedir.

Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik kendisini ve aile hayatını etkilediği kadar, kaçınılmaz olarak öğretim çevresini (öğrenci,veli okul) de etkiler (Guglielmi ve Tatrans, 2000).

Yüksek tükenmişlik yaşayan ve hala çalışmaya devam eden öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu belirtmiştir (Dorman, 2003).

Tükenen öğretmenlerin öğrencilerine karşı antipati duyma, onlarla daha az etkileşime girme, onlara daha az tolerans gösterme, derslere hazırlanmadan gelme gibi davranışlar sergilediklerini belirtmiştir (Euqene, 2001).

Öğretmen Tükenmişliğinin Önlenmesi

Taris v.d., (2004) 920 Hollandalı öğretmenle yaptığı araştırmada olumsuz iş çıktılarının öğretmen ve öğrenci arasındaki eşit olmayan ilişki ile ilgili olduğunu bulmuştur. Buna göre eşitsizlik tükenmişlik üzerindeki en güçlü etkiye sahiptir. Öğrencilerle ilişkileri geliştirmek ise bu etkiyi azaltacaktır.

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

Farber (2000) stresi azaltıcı tekniklerin (meditasyon vb.) tek başlarına, azalan adanmışlık ve işe katılımı tekrar güçlendirmeyeceği için tükenmişliğin belirtilerini ve problemlerini çözmede etkili olamayacağını belirtmiştir. Ona göre tüm tükenmişlik türlerini tedavi etmenin en etkili yolu okulun doğasını ve işleyişini değiştirmektir. Okulları öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de daha sıcak ortamlar haline getirerek bu bozuklukların oluşmasını önlemek ya da en azından oluşum yoğunluğunu ve sıklığını azaltmak için faydalı olacaktır.

Kahn ve arkadaşları (2006) tükenmişliği önleme çalışmalarının bireysel olduğu kadar örgütsel temele dayandırmaktadırlar. Buna göre yöneticiler

öğretmenlere olumlu geribildirim vererek ve öğretmenlere çalışırken işin olumlu yanlarını tartışabilecekleri zaman ve olanak sağlayarak tükenmişliği önleyebilirler.

Kyriacou (2001) sosyal desteğin olduğu olumlu atmosferli bir okulda çalışmanın önemini vurguladı. Bu, öğretmenlerin sorunlarını, diğerleriyle paylaşmasını ve arkadaşlarından çözüm ya da yardım önerisi almalarını sağlar. Problemlerini paylaşmak yada teneffüste arkadaşlarıyla sosyal etkinliklerde bulunmak stresi ortadan kaldırarak tükenmişlik duygusunun oluşumunu önler.

Öğretmenlikte stresi azaltmak daha gerçekçi, gerçekleştirilebilir hedefler tanımlayarak mümkün olabilir. Öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş ve müdürleri arasında formal ya da informal kabul edilebilir sınırların oluşturulması önemli olabilir. Tüm bunların yanında yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ya da ilk senesinde tükenmişlikle ilgili bireyin farkındalığını arttırmak, onun nedenlerini, etkilerini ve nasıl mücadele edebileceği hakkında fikir sağlaması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. İş arkadaşlarının stres tecrübelerini dinlemenin de kişinin yalnız olmadığını anlamasını sağlayan bir tür destek kaynağı olarak görev yaptığını bulmuştur (Friedman, 2000).

Copel (1986) rol belirsizliği ve çatışmasını azaltmak için spesifik metotların birleşimini önermiştir. Ona göre yöneticiler öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında daha aktif rol almalarını sağlayarak kontrol duygusunu hissedecekleri olanaklar yaratmalıdır (Austin, Shah ve Muncer, 2005).

Kyriacou (2001) bireysel mücadele tekniklerini iki ana gruba ayırır.

a- Doğrudan eylem teknikleri : Öğretmenlerin stres kaynaklarını yok etmek için yapabileceklerini içerir. Bu öncelikle stres kaynağının ne olduğunu bulmayı kapsar.

b- Hafifletici teknikler: Bu teknikler basitçe kişinin kendini daha etkili yönetmesi ve organize etmesini kapsar. Stres kaynağıyla uğraşmayı, daha çok oluşan stres duygusunu azaltmayı amaçlar. Beyinsel ya da fiziksel etkinlikleri

içerir. Beyinsel aktiviteler durumun algılanışının değiştirilmesidir. Fiziksel stratejiler ise öğretmenlerin üstündeki gerginliği atarak rahatlama duygusu kazanmasını sağlar.

Schwab ve arkadaşları (1986) and Wood v.d., (2002) öğretmen tükenmişliğini önlemede okul müdürlerine bazı stratejiler önermişlerdir.

Bunlar :

- * Sınıfları doğrudan etkileyecek plan ya da müfredat gelişimi gibi konularda öğretmenlere danışmak,
- * Öğretmenleri eğitim çalışmalarında destekleyecek yeterli kaynakları sağlamak,
- * Öğretmenlerin mesleki kimliğini ve başarı hissini güçlendirecek gelişim etkinliklerini teşvik etmek,
- * Rol belirsizliğini ve çatışmasını önlemek için açık iş tanımları ve beklentileri sağlamak,
- * Yeterli zaman ve yer sağlayarak öğretmenler arasındaki desteğin gelişimini sağlamak,
- * Çatışan beklentiler ve belirsizliği azaltmak için öz değerlendirme ve amaç belirlemede söz sahibi olmalarını sağlayarak öğretmenleri değerlendirme sürecine katmak,
- * Eski ve uzman öğretmenleri, yeni mezunlarla ilişkilerini geliştirmek için teşvik etmek, böylece gerçekdışı beklentiler, sınıf yaşamının gerçekliği ve teknik sorunların paylaşımını sağlamak,

İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde tükenmişlik ve mesleki yeterlik ile ilgili olarak yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar verilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Emmerik (2002) Hollanda'da bir üniversite çalışanları ile yaptığı çalışmasında duygusal yorgunluğu azaltmada etkili olabilecek destek kaynaklarının cinsiyet göre farkını incelemiştir. Bu destek kaynakları, kişinin iş yerinde aldığı destek yöneticinin ya da iş arkadaşının sağladığı sosyo-duygusal yardım, çalıştığı bölümdeki destekleyici iklim, aldığı pratik yardım ve aile bireylerinden ve kişinin eşinden aldığı destektir. Elde edilen sonuçlarda yönetici ya da iş arkadaşından alınan desteğin önemli bir kaynak olduğu ayrıca işyerindeki destekleyici iklimin ve bölümdeki pratik desteğin duygusal yorgunluğu azalttığı sonucuna varılmıştır. Ancak beklenilenin aksine sosyo-ekonomik yardım ve eşin sağladığı destek açısından aynı sonuçlar elde edilememiştir.

Tükenmişlik ve İş yükü arasındaki ilişkiyi incelemek için hemşireler üzerinde yapılan araştırmada iş yükünün duygusal yorgunlukla olumlu bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Duygusal yorgunluğun duyarsızlaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca iş yükünün kişisel başarı ile negatif ilişki içinde olduğu belirtilmiştir (Greenglass, Burke ve Fiksenbaum, 2001).

Kahn v.d. (2006) 'nin yaptığı araştırmada ise duygusal-sosyal destek ve tükenmişlik arasındaki ilişki lise öğretmenleri üzerinde incelenmiştir. Bulgular sonucunda duygusal-sosyal destek arttıkça duygusal yorgunluğun ve duyarsızlaşmanın azaldığı ve kişisel başarının arttığı saptanmıştır.

Londra'daki ortaokul öğretmenleri üzerinde öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ve somatik şikayetleri incelenmiş, elde edilen bulgular EUROTEACH projesi kapsamındaki on ülke yapılan çalışmaların verileriyle karşılaştırılmıştır. Tüm bunların sonucunda İngiltere'deki öğretmenlerin Avrupa'da çalışan meslektaşlarına oranla stresle farklı mücadele yöntemleri kullandıkları, daha kötü koşullar altında

çalıştıkları, düşündürücü bir şekilde fiziksel ve psikolojik sağlıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Griva ve Joeke, 2003).

Halbesleben ve Buckley (2006) sosyal karşılaştırma ve tükenmişlik üzerinde çalışmışlar ve aşağıya doğru yapılan karşılaştırmanın daha az tükenmişliğe, aksine kendinden daha iyilerle yapılan karşılaştırmanın ise daha fazla tükenmişliğe neden olduğunu bulmuşlardır.

Betoret (2006)'ın yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenleri üzerinde öğretmenlerin stres kaynakları, yeterlik, baş etme kaynakları ve tükenmişlik yaşantıları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler, okul ortamındaki uygulamalarına müdahale edildiğinde ya da engellendiğinde tükenmişliğin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak sonuçlar yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu ve dolayısıyla tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Pines (2002)'in İsraili öğretmenlerle görüşerek yaptığı araştırmada tükenmişlik ve öğretmenlik mesleğinin önemi arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Amerikalı örneklerle yapılan kültürler arası karşılaştırmalarda daha zor koşullarda çalışmalarına rağmen İsrail'de görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri düşük çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç Pines'in varoluşsal yaklaşımını desteklemiştir.

Brouwers ve Tomic (1997) tarafından öğrencilerin olumsuz davranışlarının öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda algılanan olumsuz davranışın tükenmişlik üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı, öğrenci davranışını düzenlemede algılanan yeterlik aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerini sorunlu olarak algılayan öğretmenlerin diğerlerinden daha az öz güvene sahip oldukları, kendi yeteneklerini azımsamaları sonucunda daha fazla tükendiklerini ifade etmişlerdir.

Hollanda'da orta öğretimde görülen radikal değişikliklerin etkisini incelemek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri ise öğrenci merkezli bir yaklaşım

olan, öğretmenlerin sadece öğrencilerin bağımsız çalışmalarına ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı oldukları, öğrencilerin kendi akademik başarılarının sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak amacıyla benimsenen “study home” sisteminin, bu sistemi uygulayan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırma sonucunda yeterlik inançlarının tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal yorgunluk boyutlarıyla olumsuz, kişisel başarı boyutu ile olumlu ilişki içinde olduğunu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında yeterlik algılarının tükenmişlik seviyeleriyle ilişkili olduğu, yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin yeni sistem ve uygulamaları denemeye ve uygulamaya daha fazla hazır ve istekli oldukları sonucuna varılmıştır (Brouwers, Tomic ve Evers, 2002).

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sarı (2004) Yöneticilerin ve öğretmenlerin statü, cinsiyet ve mesleki tecrübeleri bakımından tükenmişlik yaşantıları ve iş doyumunu arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında özel okul müdürlerinin diğer öğretmenlerden daha az kişisel başarı hissettikleri bulgusunu elde etmiştir. Bununla birlikte tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal yorgunluk boyutları bakımından her iki grup arasında bir fark olmadığı, erkeklerin daha az duygusal yorgunluk ve kişisel başarı hissettiği ancak daha fazla öğrencilerine karşı duyarsızlaştıkları, iş tecrübesi bakımından mesleki tecrübesi fazla olan kişilerin daha fazla duygusal yorgunluk hissettikleri ve duyarsızlaştıkları, diğerlerinden daha az iş doyumunu aldıkları ancak daha fazla kişisel başarı hissettiklerini saptamıştır.

Ensari ve Tuzcuoğlu (1996) Marmara Üniversite’sine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının mesleki tükenmişliklerinde kişilik özelliklerinin rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda tükenmişliğin duygusal yorgunluk boyutu ile kişiliğin hiçbir boyutunda bir ilişki bulamazken, kişisel başarı boyutu ile kişiliğin sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık, özgüven, yaratıcı kişilik ve askeri liderlik boyutları arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Ayrıca duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama, şefkat gösterme boyutları arasında olumsuz ilişki olduğu öne sürülmüştür.

İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, duygusal tükenmişlik ile otomatik olumsuz düşünce arasında olumlu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ile otomatik olumsuz düşünce arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca branş ile olumsuz düşünce arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu veriye göre Matematik ve Fen branşlarındaki öğretmenler, Türkçe ve Sosyal branş öğretmenlerine göre daha fazla olumsuz düşüncelere sahiptir. Bir diğer bulgu ise, çalışma yılı ile kişisel başarısızlık arasındaki farklılıktır. Buna göre, mesleğin ilk yılları ile 21 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler daha az kişisel başarı sergilemektedirler (Özben, Bozkurt ve Serin, 2000).

İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini saptamak amacıyla yapılan araştırmada medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, bu mesleği seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumdaki hak ettiği yeri bulma durumu gibi değişkenlerden etkilendiği saptanmıştır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama teknikleri, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, kamu İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yeterlik algıları ve tükenmişlik yaşantıları arasındaki ilişki inceleneceğinden basit tarama yöntemi kullanılması tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Gebze İlçesinde, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görevli bulunan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Gebze ilçesinde 101 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yolu ile Gebze ilçesinin her beldesinden tesadüfi olarak seçilen 30 ilköğretim okulu öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak, toplam 400 kişiye anket uygulanmıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin bazı soruları boş bırakmaları nedeniyle 10 adet anket çıkarıldıktan sonra toplam 390 adet anket analizde kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algılarının ilişkisinin saptanmasına yönelik verilerin toplamak amacıyla yerli ve yabancı alanyazın incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda tükenmişlik yaşantılarının ölçülmesinde MBI –Maslach Burnout Inventory For Teachers (Öğretmen tükenmişliği Anketi) kullanılmıştır. Bu ölçek Celep (2002) tarafından uyarlanmış

olup geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldığından yeni bir geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmamıştır. Öğretmenlerin yeterlik algılarının ölçülmesinde ise Hoy'un Teachers's Sense Of Efficacy Scale (Öğretmen Yeterliği Anketi) kullanılmıştır. Bu anket araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ancak uyarlamadaki benzerlikler nedeniyle çalışmada Çapa (2005)'nin uyarlaması kullanılmıştır. Daha önceden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldığından bu analizler üzerinden çalışmalar sürdürülmüştür.

Hazırlanan anket, Öğretmen tükenmişliği ve yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla örnekleme oluşturan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

Anketin birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem, yaş gibi kişisel bilgilere de yer verilmiştir. İkinci ve üçüncü bölümde yeterlik ve tükenmişlik sorularına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Anketin uygulanabilmesi için, Kocaeli Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra örneklem kapsamındaki okul müdürlükleriyle görüşülmüş ve araştırmacı tarafından anketler öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere açıklama yapılarak anketler dağıtılmış ve okula yapılan diğer ziyaretlerde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Anket ölçeğinin analizinde SPSS İstatistik Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; Yüzde, Aritmetik ortalama, Standart sapma, İki ortalama arası fark analizi (t) testi ve regresyon yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ile söz konusu bulgulara dayanarak yapılan yorumlar bir arada sunulmaktadır.

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Örneklem grubu 218'i (%55,9) bayan; 172'si (%44,1) erkek olmak üzere toplam 390 işgörenen oluşmaktadır.

Tablo 1. Yaş Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Yaş	f	$\%_{\text{gec}}$
20-30	165	42,3
31-40	145	37,2
41-50	69	17,7
51-60	11	2,8
Toplam	390	100,0

Tablodan da anlaşılabileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 165'i (%42,3) 20-30 yaş grubunda; 145'i (37,2) 31-40 yaş grubunda; 69'u (%17,7) 41-50 yaş grubunda; 11'i (% 2,8) 51-60 yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 2. Mezuniyet Durumu Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Eğitim Durumu	f	$\%_{\text{gec}}$
2 yıllık eğitim enstitüsü. Yüksek okul veya önlisans	52	13,3
3 yıllık eğitim enstitüsü,yüksek okul veya önlisans	13	3,3
4 yıllık yüksek okul veya fakülte	305	78,2
Yüksek Lisans	20	5,1
Toplam	390	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 52'si (% 13,3) 2 yıllık eğitim enstitüsü, yüksek okul veya ön lisans; 13'ü (% 3,3) 3

yıllık yüksek okul ,eğitim enstitüsü veya önlisans; 305'i (%78,2) 4 yıllık fakülte ; 20 'sı (% 5,1) lisans üstü düzeyde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir

Tablo 3. Mesleki Hizmet Yılı Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Hizmet Yılı	f	$\%_{\text{gec}}$
1-5 yıl	126	32,3
6-10 yıl	122	31,3
11-15 yıl	55	14,1
16-20 yıl	30	7,7
21-25 yıl	25	6,4
26 ve üstü	32	8,2
Toplam	390	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 126'sı (%32,3) 1-5 yıl ; 122'si (%31,3) 6-10 yıl; 55'i (%14,1) 11-15 yıl; 30'u (%7,7) 16-20 yıl ; 25'i (%6,4) 21-25 yıl; 32'si (% 8,2) 26 ve daha fazla yıl mesleki hizmetlere sahiptir.

Tablo 4. Okulda Geçen Hizmet Yılı Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Kıdem	f	$\%_{\text{gec}}$
1 yıldan az	125	32,1
1-5 yıl	174	44,6
6-10 yıl	63	16,2
11-15 yıl	21	5,4
16-20 yıl	6	1,5
21-25 yıl	1	,3
Toplam	390	100,0

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 125'i (%32,1) 1 yıldan az; 174'ü (%44,6) 1-5 yıl ; 63'ü (%16,2) 6-10 yıl ; 21'i (% 5,4) 11-15 yıl; 6'sı (%1,5) 16-20 yıl ; 1'i (% ,3) 21-25 yıl bulundukları okulda hizmet vermişlerdir.

Tablo 5. Görev Türü Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Görev Türü	f	$\%_{\text{gec}}$
Ücretli	20	5,1
Sözleşmeli	22	5,6
Kadrolu	348	89,2
Toplam	390	100,0

Tablodan da anlaşılabileceği gibi örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 20'si (% 5,1) ücretli ; 22'si (%5,6) sözleşmeli ; 348'i (% 89,2) kadrolu olarak görev yapmaktadır.

Ayrıca örneklem grubundaki işgörenlerin 249'u (% 63,8) sınıf öğretmeni; 141'i (% 36,2) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 6. Ders Türü Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Ders Türü	f	$\%_{\text{gec}}$
1 farklı ders	44	65,7
2 farklı ders	18	26,9
3 farklı ders	4	6,0
4 farklı ders	1	1,5
Toplam	67	100,0
Sınıf öğretmeni ve Branş dersi	323	
Toplam	390	

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubundaki işgörenlerin 44'ü (%11,3) kendi branş dersleri haricinde bir farklı derse ; 18'i (% 4,6) kendi branşları haricinde iki farklı derse ; 4'ü (% 1,0) üç farklı derse ; 1'i (% ,3) ise dört farklı derse girmektedir. 323 'ü (% 82,8) ise sınıf öğretmeni ve sadece kendi branşlarında derse giren branş öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 7. Ders Sayısı Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Ders Sayısı	f	$\%_{\text{gec}}$
18-20	20	5,1
21-24	17	4,4
24-26	39	10,0
27-30	314	80,5
Toplam	390	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 20'si (% 5,1) 18-20; 17'si (% 4,4) 21-24 ; 39'u (% 10,0) 24-26 ; 314'ü (% 80,5) haftada 27-30 saat derse girmektedir.

Tablo 8. Öğrenci Sayısı Değişkeni için f ve $\%_{\text{gec}}$ Değerleri

Öğrenci Sayısı	f	$\%_{\text{gec}}$
20-30	70	17,9
31-40	197	50,5
41-50	118	30,3
51-60	5	1,3
Toplam	390	100,0

Tabloda da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin 70'i (% 17,9) 20-30; 197'si (% 50,5) 31-40; 118'i (% 30,3) 41-50; 5'i (% 1,3) 51-60 kişilik sınıflarda ders vermektedirler.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantılarına İlişkin Yaklaşımları

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algılarının ilişkisinin saptanması amacıyla öncelikle uygulanan ölçeklerdeki maddelerin frekans dağılımına bakılmıştır. Frekans analizi Ek 1' de verilmiştir.

Duygusal Yorgunluk: Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği analizine, boyutlara göre bakıldığında öğretmenlerin duygusal bir yorgunluktan ziyade fiziksel yorgunluk yaşadıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin kendilerinin duygusal açıdan tüketmediğini ancak ders günü sonunda kendilerini bitkin hissettiklerini ifade etmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin % 20,4'ü öğretmenlik mesleğinin kendilerini fiziksel olarak yıpratıldığını belirtmektedir.

Duyarsızlaşma: Bu boyuta bakıldığında öğretmenlerin duygusal olarak yorulmalar da öğrencilerine ya da çevrelerine karşı duyarsızlaşmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 45,4'ü öğrencilerini birer nesne olarak görmediklerini, % 62,6'sı ise öğretmenlik mesleğinin kendilerini katılaştırmadığını ifade etmektedirler. % 40'ı yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen duygusal olarak

katılaşmadığını ve öğrencilerini umursadığını ifade etmektedirler. Yaşanılan başarısızlıkların büyük sorumluluğunun öğrencilere ait olduklarını ifade etmekte, kendilerini ve çalışmalarını eğitimsel alanda yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin % 25'i öğrencilerinin gerçekten öğrenmeyi istemediklerini, % 26,9'u öğrencilerinin yeteri kadar çabalamadıklarını , % 21,3'ü şimdikilerden daha iyi öğrencilere sahip olmayı istediklerini belirtmektedirler. % 21,3'ü ise mesleki beklentilerinin karşılanmadığını belirtmektedirler.

Azalan Kişisel Başarı: Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin % 36,4' ü kendilerini öğretmen olarak başarılı bulduklarını , % 50,5'i öğrencilerinin dersteki duygu ve düşüncelerini anlayabildiğini, % 48,2' si öğrencilerinin yaşadıkları problemleri çözüme kavuşturabildiğini ve % 30,1'i öğrencileriyle birebir çalıştığında kendini mutlu hissettiğini belirtmektedir. % 21,3'ü mesleki beklentilerinin karşılanmadığını yine de % 26,9'u bir şansları daha olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin Yeterlik Algılarına İlişkin Yaklaşımları

Öğrenci Katılımı: Öğretmenlerin yeterlik algısı ölçeğine, boyutlara göre bakıldığında öğrenci katılımı boyutunda öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin % 30,8'i çalışılması zor olan öğrencilere ulaşabildiklerini, % 35,9'u öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabildiklerini, % 36,7'si derse karşı ilgisiz olan öğrencileri motive edebildiklerini, % 42,1'i ise öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırabildiklerini ifade etmektedirler.

Eğitimsel Stratejiler: Bu boyutta ise, örneklem kapsamındaki öğretmenler öğrenci düzeylerine uygun eğitimsel stratejiler benimsediklerini ve kendilerini mesleki açıdan yeterli gördüklerini ifade etmektedirler. Buna göre öğretmenlerin % 44,6'sı öğrencilerin zor sorularına çok iyi derecede cevap verebildiklerini, % 36,7'si öğrettikleri konuların öğrenciler tarafından ne derece kavranıldığını iyi değerlendirdiklerini , % 31,3'ü bu değerlendirmeyi yaparken oldukça farklı yöntemlere başvurduğunu, % 28,7'si dersleri her öğrenci seviyesine uygun

hazırladıklarını ve % 34,9'u dersi anlama zorluğu çeken öğrencilere farklı açıklama ve örneklerle konuyu açıkladıklarını belirtmektedirler.

Sınıf Yönetimi: Yeterlik ölçeğinin sınıf yönetimi boyutuna bakıldığında, öğretmenlerin ders akışını bozan, saygısız öğrenciler gibi sınıflarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada yeterlik algılarının yüksek olduğu ve bu sorunların başarılı bir şekilde üstesinden geldikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %26,9'u öğrenme ortamından uzaklaşan öğrencileri derse odaklayabildiğini, %42,3'ü öğrencileriyle ilgili beklentilerini açıkça ortaya koyabildiğini, %37,2'si sınıf etkinliklerinin düzenli olarak işlenilmesini sağladıklarını, %34,6'sı sınıf kurallarının uyulmasını sağladıklarını, %30,5'i sorunlu öğrencilerin istenilen davranışları sergilemelerini sağladıkları, % 35'i sorunlu öğrencilerin ders huzurunu bozmalarına izin vermediklerini ve % 35,4 'ü kendilerine karşı saygısız davranışlarda bulunan öğrencilerle başa çıkabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, duygusal açıdan tükenmediklerini, öğrencilerini umursadıklarını, onlara karşı duyarsızlaşmadıklarını, katı bir tutuma sahip olmadıklarını ifade ederek her şeyin çok güzel olduğu bir resim canlandırsalar da aslında mesleki yaşantılarında sorunlarla karşılaştıklarını, bu sorunların onları fiziksel açıdan yıprattığını ve yeni umutlarla başladıkları her ders gününün sonunda bitkin düştüklerini belirterek bu resmin içindeki olumsuzlukları ve bunların etkilerinin yansımalarını sunmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin her ders gününe varolan sorunları çözeceğine dair umutlarla ve güçle başlayıp ders günü sonunda bunu başaramamış olmanın verdiği bitkinlik olarak açıklanabilir.

Ayrıca öğretmenler öğrencilerin öğrenmeyi istediklerini ama bunun için çabalamadıklarını, onların iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını ifade etmektedirler. Bu bulguya göre öğretmenler bir yandan öğrencilerini çabalamadıkları için suçlarken diğer taraftan onlar hakkında olumlu düşüncelerini ifade etmeleri öğretmenlerin genel öğretme yeterliğine sahip olmaları, öğrencilerin aile, arkadaşlarının ve çevresinin etkileriyle baş edemediklerinin ve öğrencilerine ulaşamadıklarının itirafı olarak algılanabilir.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları Etki Eden Bağımsız Değişkenler

Cinsiyet: Cinsiyet değişkeninin öğretmen tükenmişliğini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistik sonucunda bu değişkenin tükenmişlik yaşantısının duygusal yorgunluk boyutunu etkilediği ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediğini ortaya çıkmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği duygusal yorgunluk alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,786$; $p<.01$). Söz konusu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Bu anlamda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı gözlemlenmektedir. Elde edilen bu veri bayan öğretmenlerin duygusal yorgunluğunu daha hassas oluşuna ve hem işte hem de evde aldığı sorumluluklar nedeniyle üstlendikleri iş yükü fazlalığına bağlayan Maslach ve Jackson(1981) ve erkeklerin erkeksi (masculen) rolünü vurgulayan Schaufeli ve Greenglass (2001)' ın araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yaş: Tükenmişliğin boyutlarının yaş değişkeninden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada yaş değişkeninin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediği, diğer taraftan duygusal yorgunluk boyutunda farklılaşmalar olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğerlerine oranla daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları bulunmuştur. Elde edilen sonuç tükenmişliğin mesleki çalışmanın ilk beş yılı içinde ortaya çıktığını ve genç öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamaya eğilimli olduğunu araştırmalarında tespit eden Schwab, Jackson ve Randall (1986)'ı desteklemektedir. Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı boyutlarında ise yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 9. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Duygusal Yorgunluk	20-30 yaş	165	198,54	12,933	3	,005
	31-40 yaş	145	208,19			
	41-50 yaş	69	178,07			
	51-60 yaş	11	92,00			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	20-30 yaş	165	204,86	2,950	3	,399
	31-40 yaş	145	194,11			
	41-50 yaş	69	178,25			
	51-60 yaş	11	181,59			
	Toplam	390				
Kişisel Başarı	20-30 yaş	165	184,26	5,557	3	,135
	31-40 yaş	145	199,07			
	41-50 yaş	69	219,31			
	51-60 yaş	11	167,64			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, Azalan Kişisel Başarı ($x^2=5,557$; $p>.05$) ve Duyarsızlaşma ($x^2=2,950$; $p>.05$) alt boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamazken, duygusal yorgunluk alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,933$; $p<.01$). Söz konusu farklılık 31-40 ya grubu ile 51-60 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine gerçekleşmiştir.

Eğitim Durumu: Eğitim durumu değişkeninin tükenmişliğin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal yorgunluk boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada elde edilen veriler, yaş değişkeninin duygusal yorgunluk ve kişisel başarı boyutlarında etkili olmadığı ancak duyarsızlaşma boyutunda farklılaştığı, lisans üstü eğitime sahip olan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaştığı bulunmuştur. Bu veri eğitim durumu arttıkça tükenmişliğin arttığı sonucuna varan çalışmaları desteklemektedir. (Maslach ve Jackson, 1981; Rothman v.d., 2001) Bu durum ise Rothman ve arkadaşları tarafından (2001) eğitim arttıkça beklentilerin de buna paralel olarak arttığı görüşü ile açıklanmaktadır.

Tablo 10. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Duygusal Yorgunluk	2 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	52	185,15	1,686	3	,640
	3 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	13	171,08			
	4 yıllık e.ens. Y.O veya fakülte	305	197,05			
	Lisansüstü	20	214,58			
	Toplam	390				
Kişisel Başarı	2 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	52	213,12	1,518	3	,678
	3 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	13	186,31			
	4 yıllık e.ens. Y.O veya fakülte	305	192,97			
	Lisansüstü	20	194,30			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	2 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	52	158,09	10,600	3	,014
	3 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	13	241,65			
	4 yıllık e.ens. Y.O veya fakülte	305	197,25			
	Lisansüstü	20	236,10			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duygusal yorgunluk ($x^2=1,686$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($x^2=1,518$; $p>.05$) alt boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamazken, duyarsızlaşma alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,600$; $p<.05$). Söz konusu farklılık 2 yıllık eğitim enstitüsü veya önlisans mezunu olan grupla lisansüstü eğitime sahip grup arasında lisansüstü eğitime sahip grup lehine gerçekleşmiştir

Hizmet Süresi: Yapılan istatistiksel çalışmada hizmet süresi değişkeninin tükenmişliğin kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilemediği görülmüştür. Diğer taraftan elde edilen veriler hizmet süresinin duygusal yorgunluk boyutunda farklılaştığını, 6-10 yıl hizmete sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı saptanmıştır. Bu veri öğretmenin iş tecrübesinin tükenmişlikle negatif bir ilişki içinde olduğunu bulan Maslach ve Jackson (1981)'in çalışmasını ve tecrübesiz öğretmenlerin daha çok tükendiğini çünkü tecrübeleri öğretmenlerin stres

kaynaklarıyla başa çıkma yollarını öğrendiğini belirten Dworkin (2001)'in çalışmasını desteklemektedir.

Tablo 11. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Duygusal Yorgunluk	1-5 yıl	126	192,00	14,843	5	,011
	6-10 yıl	122	223,65			
	11-15 yıl	55	187,31			
	16-20 yıl	30	162,37			
	21-25 yıl	25	183,98			
	26 ve üstü	32	156,09			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	126	204,55	9,926	5	,077
	6-10 yıl	122	210,78			
	11-15 yıl	55	176,92			
	16-20 yıl	30	155,32			
	21-25 yıl	25	196,12			
	26 ve üstü	32	170,75			
	Toplam	390				
Kişisel Başarı	1-5 yıl	126	182,87	6,603	5	,252
	6-10 yıl	122	201,12			
	11-15 yıl	55	185,07			
	16-20 yıl	30	237,38			
	21-25 yıl	25	197,36			
	26 ve üstü	32	201,00			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duyarsızlaşma ($x^2=9,926$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($x^2=6,603$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken, duygusal yorgunluk alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,843$; $p<.05$). Söz konusu farklılık 6-10 yıl hizmet süresi olanlarla 26 yıl ve üstü hizmet yılı olan grup arasında 6-10 yıl hizmet süresi olan grup lehine gerçekleşmiştir.

Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi: Tükenmişliğin boyutlarını öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresinin etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada hizmet süresinin tükenmişliğin

duygusal yorgunluk, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 12. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygusal Yorgunluk	1 yıldan az	125	184,52	4,034	4	,401
	1-5 yıl	174	206,08			
	6-10 yıl	63	198,56			
	11-15 yıl	21	169,88			
	16 yıl üstü	7	177,93			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	1 yıldan az	125	194,70	,801	4	,938
	1-5 yıl	174	194,81			
	6-10 yıl	63	203,32			
	11-15 yıl	21	192,17			
	16 yıl üstü	7	166,43			
	Toplam	390				
Azalan Kişisel Başarı	1 yıldan az	125	179,38	4,380	4	,357
	1-5 yıl	174	199,22			
	6-10 yıl	63	210,29			
	11-15 yıl	21	211,38			
	16 yıl üstü	7	210,21			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duygusal yorgunluk boyutu ($\chi^2=4,034$; $p>.05$), duyarsızlaşma boyutu ($\chi^2=0,801$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı boyutundaki ($\chi^2=4,380$; $p>.05$) grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,034$; $p>.05$).

İstihdam Türü: Yapılan istatistiksel çalışmada görev türünün tükenmişliğin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediği saptanmıştır.

Tablo 13. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygusal Yorgunluk	Ücretli	20	187,75	,267	2	,875
	Sözleşmeli	22	205,43			
	Kadrolu	348	195,32			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	Ücretli	20	214,60	1,068	2	,586
	Sözleşmeli	22	178,66			
	Kadrolu	348	195,47			
	Toplam	390				
Kişisel Başarı	Ücretli	20	186,80	,206	2	,902
	Sözleşmeli	22	202,55			
	Kadrolu	348	195,55			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının Görev Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duygusal yorgunluk ($\chi^2=0,267$; $p>.05$), duyarsızlaşma ($\chi^2=1,068$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($\chi^2=0,206$; $p>.05$). boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Branş Türü: Branş türü değişkeninin tükenmişliğin boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada değişkenin duygusal yorgunluk ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ancak duyarsızlaşma boyutunu etkilediği elde edilmiştir. Verilere göre branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla duyarsızlaşmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal yorgunluk ($t=-0,124$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($t=1,450$; $p>.05$) boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, duyarsızlaşma alt boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,177$; $p<.01$). Söz konusu farklılık branş öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Farklı Derse Girme Sayısı: Öğretmenlerin branş dersleri haricinde girdiği ders sayısı değişkeninin tükenmişlik boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada girilen farklı ders sayılarının tükenmişliğin duygusal yorgunluk, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilemediği bulunmuştur.

Tablo 14. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Girdiği Farklı Ders Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygusal Yorgunluk	1 ders	44	33,35	1,187	2	,552
	2 ders	18	33,06			
	3 ders ve üstü	5	43,10			
	Toplam	67				
Duyarsızlaşma	1 ders	44	33,36	,683	2	,711
	2 ders	18	33,64			
	3 ders ve üstü	5	40,90			
	Toplam	67				
Kişisel Başarı	1 ders	44	33,63	,803	2	,669
	2 ders	18	32,86			
	3 ders ve üstü	5	41,40			
	Toplam	67				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının Ders Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duygusal yorgunluk ($\chi^2=1,187$; $p>.05$), duyarsızlaşma ($\chi^2=0,683$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($\chi^2=0,803$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Ders Yüğü: Yapılan istatistiksel çalışmada ders saati değişkeninin tükenmişliğin duygusal yorgunluk ve kişisel başarı alt boyutlarını etkilemediği ancak duyarsızlaşma boyutunu etkilediği saptanmıştır. Elde edilen verilere göre 18-20 saat ders yükü olanlar daha fazla duyarsızlaşmaya eğilimlidirler.

Tablo 15. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Ders Yükü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Yorgunluk	18-20 saat	20	213,18	2,154	3	,541
	21-24 saat	17	174,62			
	24-26 saat	39	213,12			
	27-30 saat	314	193,32			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	18-20 saat	20	260,10	12,404	3	,006
	21-24 saat	17	186,76			
	24-26 saat	39	231,87			
	27-30 saat	314	187,34			
	Toplam	390				
Kişisel Başarı	18-20 saat	20	204,95	5,712	3	,126
	21-24 saat	17	149,26			
	24-26 saat	39	169,68			
	27-30 saat	314	200,61			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının ders yükü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duygusal yorgunluk ($x^2=2,154$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($x^2=5,712$; $p>.05$) boyutlarındaki grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, duyarsızlaşma boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,404$; $p<.01$). Söz konusu farklılık 21-24 saat ders yükü olanlar ve 27-30 saat ders yükü olanlarla 18-20 saat ders yükü olanlar arasında 18-20 saat ders yükü olanlar lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenci Sayısı: Öğrenci sayısının tükenmişliğin boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada öğrenci sayısı değişkeninin duygusal yorgunluk, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilemediği saptanmamıştır.

Tablo 16. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Yorgunluk	20-30	70	180,34	2,696	3	,441
	31-40	197	198,41			
	41-50	118	197,24			
	51-60	5	252,10			
	Toplam	390				
Duyarsızlaşma	20-30	70	189,38	3,814	3	,282
	31-40	197	200,57			
	41-50	118	187,25			
	51-60	5	276,30			
	Toplam	390				
Kişisel Başarı	20-30	70	199,79	,599	3	,897
	31-40	197	191,43			
	41-50	118	200,16			
	51-60	5	185,70			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının Öğrenci Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, duygusal yorgunluk ($x^2=2,696$; $p>.05$), duyarsızlaşma ($x^2=3,814$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($x^2=0,599$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,696$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Yeterlik Algılarına Etki Eden Bağımsız Değişkenler

Cinsiyet: Yeterlik algılarının alt boyutlarını cinsiyet değişkeninin etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada cinsiyet değişkeni açısından öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında bir farklılaşma görülmemiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik Ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrenci katılımı ($t=-,589$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($t=-0,081$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($t=-0,183$; $p>.05$)

boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yaş: Yapılan istatistiksel çalışmada yaş değişkeninin yeterlik algısının eğitimsel stratejiler, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi boyutlarını etkilemediği saptanmıştır.

Tablo 17. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P
Öğrenci Katılımı	20-30 yaş	165	180,22	6,013	3	,111
	31-40 yaş	145	202,24			
	41-50 yaş	69	216,41			
	51-60 yaş	11	204,73			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	20-30 yaş	165	186,03	2,413	3	,491
	31-40 yaş	145	198,96			
	41-50 yaş	69	208,67			
	51-60 yaş	11	209,36			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	20-30 yaş	165	183,48	3,282	3	,350
	31-40 yaş	145	203,69			
	41-50 yaş	69	206,00			
	51-60 yaş	11	201,95			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($\chi^2=6,013$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($\chi^2=2,413$; $p>.05$) ve öğrenci katılımı ($\chi^2=3,282$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Eğitim Durumu: Eğitim durumu değişkeninin yeterlik duygusu boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada eğitim durumunun yeterlik duygusunun öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 18. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	2 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	52	216,30	2,063	3	,559
	3 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	13	191,85			
	4 yıllık e.ens. Y.O veya fakülte	305	192,12			
	Lisansüstü	20	195,35			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	2 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	52	208,84	,895	3	,827
	3 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	13	198,35			
	4 yıllık e.ens. Y.O veya fakülte	305	193,52			
	Lisansüstü	20	189,23			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	2 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	52	206,26	,556	3	,906
	3 yıllık e.ens. Y.O veya önlisans	13	196,42			
	4 yıllık e.ens. Y.O veya fakülte	305	193,79			
	Lisansüstü	20	193,05			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($\chi^2=2,063$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($\chi^2=0,895$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($\chi^2=0,556$; $p>.05$) boyutlarındaki grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Hizmet Süresi: Hizmet süresi değişkeninin yeterlik duygusu boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada hizmet süresinin yeterlik duygusunun öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 19. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	1-5 yıl	126	183,82	4,987	5	,417
	6-10 yıl	122	189,96			
	11-15 yıl	55	205,14			
	16-20 yıl	30	203,22			
	21-25 yıl	25	213,70			
	26 ve üstü	32	224,61			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	1-5 yıl	126	184,13	6,744	5	,240
	6-10 yıl	122	185,45			
	11-15 yıl	55	208,34			
	16-20 yıl	30	208,58			
	21-25 yıl	25	222,74			
	26 ve üstü	32	222,97			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	126	183,33	5,090	5	,405
	6-10 yıl	122	193,11			
	11-15 yıl	55	208,50			
	16-20 yıl	30	193,10			
	21-25 yıl	25	232,10			
	26 ve üstü	32	203,84			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,987$; $p>.05$).

Okuldaki Hizmet Süresi : Okuldaki hizmet süresi değişkeninin yeterlik duygusu boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada okuldaki hizmet süresinin yeterlik duygusunun öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 20. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğrenci Katılımı	1 yıldan az	125	179,74	5,620	4	,229
	1-5 yıl	174	201,74			
	6-10 yıl	63	194,40			
	11-15 yıl	21	232,83			
	16 yıl üstü	7	219,71			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	1 yıldan az	125	188,04	1,414	4	,842
	1-5 yıl	174	196,22			
	6-10 yıl	63	200,23			
	11-15 yıl	21	212,07			
	16 yıl üstü	7	218,50			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	1 yıldan az	125	189,48	1,194	4	,879
	1-5 yıl	174	199,70			
	6-10 yıl	63	189,69			
	11-15 yıl	21	210,00			
	16 yıl üstü	7	207,43			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutların puanlarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($x^2=5,620$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($x^2=1,414$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($x^2=1,194$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Görev Türü: Yapılan istatistiksel çalışmada görev türü değişkeninin öğretmenlerin yeterlik duygularının öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarının etkilemediği saptanmıştır.

Tablo 21. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Görev Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	Ücretli	20	224,18	1,390	2	,499
	Sözleşmeli	22	197,45			
	Kadrolu	348	193,73			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	Ücretli	20	236,18	3,406	2	,182
	Sözleşmeli	22	174,45			
	Kadrolu	348	194,49			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	Ücretli	20	231,70	2,560	2	,278
	Sözleşmeli	22	179,18			
	Kadrolu	348	194,45			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının Görev Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($\chi^2=1,390$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($\chi^2=3,406$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($\chi^2=2,560$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Branş Türü: Branş türü değişkenini yeterlik duygusu boyutlarını etkileyip etkilemediğinin saptanması amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada branş türü değişkeninin sınıf yönetimi ve eğitimsel stratejiler alt boyutlarını etkilemediği görülmüştür. Diğer taraftan Öğrenci katılımı boyutunda etkili olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrenci katılımında sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine oranla daha fazla yeterli hissetmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, eğitimsel stratejiler ($t=-0,010$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($t=0,942$; $p>.05$) boyutlarındaki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, öğrenci katılımı boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,541$; $p<.05$). Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.

Farklı Derse Girme Sayısı: Ders türü değişkeninin yeterlik duygusu alt boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada öğretmenin girdiği farklı ders türlerinin yeterlik algılarının öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 22. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Girdikleri Farklı Ders Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	1 farklı ders	44	34,92	,609	2	,737
	2 farklı ders	18	31,03			
	3 farklı ders ve üstü	5	36,60			
	Toplam	67				
Eğitimsel Stratejiler	1 farklı ders	44	35,82	1,969	2	,374
	2 farklı ders	18	28,56			
	3 farklı ders ve üstü	5	37,60			
	Toplam	67				
Sınıf Yönetimi	1 farklı ders	44	36,17	1,860	2	,395
	2 farklı ders	18	28,75			
	3 farklı ders ve üstü	5	33,80			
	Toplam	67				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının girilen farklı ders sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($\chi^2=0,609$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($\chi^2=1,969$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($\chi^2=1,860$; $p>.05$) boyutlarında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Ders Yüğü: Ders saati değişkeninin yeterlik duygusu alt boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada öğretmenin haftalık ders saatinin yeterlik algılarının öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 23. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenin Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	18-20 saat	20	204,70	5,611	3	,132
	21-24 saat	17	173,85			
	24-26 saat	39	158,60			
	27-30 saat	314	200,67			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	18-20 saat	20	172,58	1,099	3	,777
	21-24 saat	17	187,76			
	24-26 saat	39	191,49			
	27-30 saat	314	197,88			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	18-20 saat	20	175,33	1,109	3	,775
	21-24 saat	17	180,56			
	24-26 saat	39	192,83			
	27-30 saat	314	197,93			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($\chi^2=5,611$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($\chi^2=1,099$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($\chi^2=1,109$; $p>.05$) boyutlarındaki grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğrenci Sayısı : Yapılan istatistiksel çalışmada öğrenci sayısı değişkeninin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve öğrenci katılımı boyutlarını etkilemediği saptanmıştır.

Tablo 24. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğrenci Katılımı	20-30	70	210,35	2,182	3	,536
	31-40	197	192,16			
	41-50	118	194,14			
	51-60	5	151,20			
	Toplam	390				
Eğitimsel Stratejiler	20-30	70	215,86	7,184	3	,066
	31-40	197	190,35			
	41-50	118	196,54			
	51-60	5	89,00			
	Toplam	390				
Sınıf Yönetimi	20-30	70	214,09	6,541	3	,088
	31-40	197	193,58			
	41-50	118	192,19			
	51-60	5	89,00			
	Toplam	390				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının Öğrenci Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, öğrenci katılımı ($x^2=2,182$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($x^2=7,184$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($x^2=6,541$; $p>.05$) boyutlarındaki grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik, Veli-Öğrenci Sorumluluğu, Meslektaşları Arasındaki İşbirliği Ve Okul Desteği Algılarına İlişkin Öğretmen Yeterliği Algıları Ve Tükenmişlik Yaşantıları

Öğretmenlerin yeterlik algıları ve tükenmişlik yaşantıları aşağıdaki değişkenler açısından değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre kendilerini yeterli algılamayan öğretmenlerin duygusal yorgunluk düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca velilerin ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini düşünen öğretmenler sorumlu davrandıklarını düşünenlere oranla daha yüksek duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma düzeylerine sahip oldukları saptanmıştır. Bunlarla birlikte okul

yönetiminin kendilerini desteklemediğini düşünen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Mesleki Yeterlik: Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının tükenmişlik yaşantılarının boyutlarında değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada mesleki yeterlik algılarının tükenmişliğin kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında değişmediği, bunun yanında duygusal yorgunluk boyutunda değiştiği saptanmıştır. Elde edilen verilere göre kendisini mesleki açıdan yeterli hissetmeyen öğretmenler daha fazla duygusal yorgunluk yaşamaktadırlar.

Tablo 25. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Yorgunluk	Evet	309	18,86	5,161	,294	-2,576	388	,010
	Hayır	81	20,51	4,894	,544			
Duyarsızlaşma	Evet	309	27,79	6,960	,396	-1,524	388	,128
	Hayır	81	29,10	6,651	,739			
Kişisel Başarı	Evet	309	36,55	5,550	,316	,289	388	,772
	Hayır	81	36,36	4,305	,478			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutlar puanlarının “genel olarak kendinizi mesleki açıdan yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duyarsızlaşma ($t=-1,524$; $p>.05$) ve azalan kişisel başarı ($t=0,289$; $p>.05$) boyutları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, duygusal yorgunluk boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,576$; $p<.05$). Söz konusu farklılık hayır cevabı veren grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının yeterliğin boyutlarında değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin yeterlik algıları öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve eğitimsel stratejiler boyutlarında değişmektedir.

Verilere göre öğretmenler tüm boyutlarda kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmektedir.

Tablo 26. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Yeterlik Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Evet	309	41,71	6,593	,375	4,427	388	,000
	Hayır	81	38,15	5,859	,651			
Eğitimsel Stratejiler	Evet	309	43,26	6,694	,381	4,932	388	,000
	Hayır	81	39,26	5,674	,630			
Sınıf Yönetimi	Evet	309	42,79	6,580	,374	4,673	388	,000
	Hayır	81	39,05	5,720	,636			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının “genel olarak kendinizi mesleki açıdan yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrenci katılımı boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,427$; $p<.001$). Söz konusu farklılık evet cevabı veren grubun lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca eğitimsel stratejiler boyutunda ($t=4,932$; $p<.001$) ve sınıf yönetimi boyutunda ($t=4,673$; $p<.001$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar evet cevabı veren grubun lehine gerçekleşmiştir.

Veli Sorumluluğu: Tükenmişlik alt boyutlarının veli sorumluluğu algısına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada bu algının duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında değiştiği gözlenmektedir. Velilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini düşünen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma yaşadığı saptanmıştır.

Tablo 27. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Veli Sorumluluğuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Duygusal Yorgunluk	Evet	59	17,80	5,152	,671	-2,296	388	,022
	Hayır	331	19,46	5,109	,281			
Duyarsızlaşma	Evet	59	25,54	6,618	,862	-3,069	388	,002
	Hayır	331	28,51	6,873	,378			
Azalan Kişisel Başarı	Evet	59	37,34	6,397	,833	1,302	388	,194
	Hayır	331	36,36	5,090	,280			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının “öğrenci velilerinin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, azalan kişisel başarı boyutunda ($t=1,302$; $p>.05$) aritmetik ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmazken duygusal yorgunluk boyutunda ($t=-2,296$; $p<.05$) ve duyarsızlaşma boyutunda ($t=-3,069$; $p<.01$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar hayır cevabı veren grupların lehine gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin veli sorumluluğu algısının yeterlik boyutlarına göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada veli sorumluluğu algısının yeterliğin eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında bir değişiklik göstermediği diğer taraftan öğrenci katılımı boyutunda değiştiği görülmüştür. Elde edilen verilere göre velilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini düşünen öğretmenler kendilerini öğrenci katılımı boyutunda yeterli görmemektedirler.

Tablo 28. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının Veli Sorumluluğuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Evet	59	42,59	6,780	,883	2,057	388	,040
	Hayır	331	40,68	6,537	,359			
Eğitimsel Stratejiler	Evet	59	43,05	6,914	,900	,776	388	,438
	Hayır	331	42,32	6,653	,366			
Sınıf Yönetimi	Evet	59	42,64	6,480	,844	,799	388	,425
	Hayır	331	41,90	6,603	,363			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutları puanlarının “öğrenci velilerinin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, eğitimsel stratejiler boyutu ($t=0,776$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi boyutu ($t=0,799$; $p>.05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan öğrenci katılımı boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,057$; $p<.05$). Söz konusu farklılık hayır cevabı veren grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenci Sorumluluğu: Tükenmişlik duygusu alt boyutlarının öğrenci sorumluluğu algısına göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada öğrenci sorumluluğu açısından duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında değiştiği görülmekle beraber kişisel başarı boyutunda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Verilere göre öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini ifade eden öğretmenler diğerlerine oranla daha fazla duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma yaşadığı saptanmıştır.

Tablo 29. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sorumluluğu Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Yorgunluk	Evet	103	18,06	5,407	,533	-2,658	388	,008
	Hayır	287	19,62	4,992	,295			
Duyarsızlaşma	Evet	103	24,57	6,332	,624	-6,255	388	,000
	Hayır	287	29,31	6,685	,395			
Kişisel Başarı	Evet	103	37,02	6,392	,630	1,135	388	,257
	Hayır	287	36,33	4,864	,287			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının “öğrencilerinizin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, azalan kişisel başarı boyutunda ($t=1,135$; $p>.05$) ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, duygusal yorgunluk alt boyutu ($t=-2,658$; $p<.01$) ile duyarsızlaşma boyutu ($t=-6,255$; $p<.001$) gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar hayır cevabı veren grupların lehine gerçekleşmiştir.

Mesleki yeterlik algısı boyutlarında öğrenci sorumluluğu algısının değişip değişmediğini saptamak için yapılan istatistiksel çalışmada yeterliğin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öğrenci sorumluluğu açısından değişiklik görülmüştür. Elde edilen verilere göre öğrencilerin sorumluluğunu yerine getirdiklerini düşünen öğretmenler tüm boyutlarda kendilerini yeterli olarak algılamaktadırlar.

Tablo 30. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sorumluluğu Algılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Evet	103	42,76	6,396	,630	3,239	388	,001
	Hayır	287	40,33	6,566	,388			
Eğitimsel Stratejiler	Evet	103	43,82	7,083	,698	2,470	388	,014
	Hayır	287	41,93	6,483	,383			
Sınıf Yönetimi	Evet	103	43,29	6,381	,629	2,311	388	,021
	Hayır	287	41,55	6,602	,390			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutlar puanlarının “öğrencilerinizin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrenci katılımı alt boyutu ($t=3,239$; $p<.01$), eğitimsel stratejiler alt boyutu ($t=2,470$; $p<.05$) ve sınıf yönetimi alt boyutundaki ($t=2,311$; $p<.05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar evet cevabı veren grupların lehine gerçekleşmiştir.

Öğretmenler Arasındaki Mesleki İşbirliği: Tükenmişlik boyutlarının meslektaşların işbirliğine yatkınlığına ilişkin algılarına göre değişip değişmediğini saptamak için yapılan istatistiksel çalışmada tükenmişliğin duygusal yorgunluk, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarında herhangi bir değişiklik saptanmamıştır.

Tablo 31. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Meslektaşlarının İşbirliğine Yatkınlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Yorgunluk	Evet	288	18,95	5,079	,299	-1,618	388	,106
	Hayır	102	19,91	5,282	,523			
Duyarsızlaşma	Evet	288	27,80	6,801	,401	-1,268	388	,206
	Hayır	102	28,80	7,189	,712			
Azalan Kişisel Başarı	Evet	288	36,77	5,263	,310	1,654	388	,099
	Hayır	102	35,76	5,399	,535			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutlar puanlarının “birlikte çalıştığınız öğretmen arkadaşlarınızın mesleki açıdan iş birliği yapmaya yatkın olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal yorgunluk alt boyutu ($t=-1,618$; $p>.05$), duyarsızlaşma boyutu ($t=-1,268$; $p>.05$) ile azalan kişisel başarı boyutlarındaki ($t=1,654$; $p>.05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yeterlik algısının sınıf yönetimi, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında meslektaşların işbirliğine yatkınlığı algısına göre değişip değişmediğini saptamak için yapılan istatistiksel çalışmada tüm boyutlarda bir değişiklik saptanmamıştır.

Tablo 32. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Meslektaşlarının İşbirliğine Yatkınlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Evet	288	41,14	6,291	,371	,840	388	,402
	Hayır	102	40,50	7,419	,735			
Eğitimsel Stratejiler	Evet	288	42,50	6,480	,382	,356	388	,722
	Hayır	102	42,23	7,277	,720			
Sınıf Yönetimi	Evet	288	42,21	6,242	,368	1,003	388	,316
	Hayır	102	41,45	7,462	,739			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği alt boyutlar puanlarının “birlikte çalıştığınız öğretmen arkadaşlarınızın mesleki açıdan iş birliği yapmaya yatkın olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrenci katılımı ($t=0,840$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler ($t=0,356$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi ($t=1,003$; $p>.05$) alt boyutlarındaki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Okul Yönetim Desteği: Öğretmenlerin tükenmişlik yaşantılarının alt boyutlarda okul yönetimi desteğine ilişkin algılarına göre değişip değişmediğini saptamak için yapılan çalışmada kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarında değişmediği, duygusal yorgunluk boyutunda ise değiştiği görülmüştür. Buna göre okul yönetiminin kendilerini desteklemediğini düşünen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı saptanmıştır.

Tablo 33. Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Okul Yönetimi Desteği Algısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Yorgunluk	Evet	253	18,74	4,922	,309	-	388	,015
	Hayır	137	20,07	5,444	,465	2,447		
Duyarsızlaşma	Evet	253	27,87	6,772	,426	-,751	388	,453
	Hayır	137	28,42	7,168	,612			
Azalan Kişisel Başarı	Evet	253	36,68	5,201	,327	,857	388	,392
	Hayır	137	36,20	5,513	,471			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanlarının “okul yönetiminin mesleki çalışmalarınızı desteklediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duyarsızlaşma boyutu ($t=-0,751$; $p>.05$) ile kişisel başarı boyutundaki grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, duygusal yorgunluk boyutu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,447$; $p<.05$). Söz konusu farklılık hayır cevabı veren grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının okul yönetimi desteğine göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada yeterliğin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında yeterlik algısının değişmediği saptanmıştır.

Tablo 34. Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Okul Yönetimi Desteği Algısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Evet	253	41,20	6,537	,411	,918	388	,359
	Hayır	137	40,55	6,720	,574			
Eğitimsel Stratejiler	Evet	253	42,53	6,437	,405	,422	388	,673
	Hayır	137	42,23	7,151	,611			
Sınıf Yönetimi	Evet	253	42,18	6,383	,401	,689	388	,491
	Hayır	137	41,70	6,947	,593			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yeterlik ölçeği Öğrenci Katılımı alt boyutu puanlarının “okul yönetiminin mesleki çalışmalarınızı desteklediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, öğrenci katılımı boyutunda ($t=0,918$; $p>.05$), eğitimsel stratejiler boyutunda ($t=0,422$; $p>.05$) ve sınıf yönetimi boyutundaki ($t=0,689$; $p>.05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ile mesleki özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin yeterlik öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarının tükenmişliğin duygusal yorgunluk boyutuyla ilişkisi olmadığı saptanmıştır.

Öğretmen yeterliği sınıf yönetimi, eğitimsel stratejiler alt boyutları tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken,

duyarsızlaşma boyutu ile yeterlik öğrenci katılımı boyutu arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Öğretmen yeterliği boyutlarının tükenmişliğin kişisel başarı boyutu açısından incelendiğinde, kişisel başarı boyutu ile yeterliğin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi yeterliği boyutları ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 35. Öğretmen Yeterliği Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> _{che}	<i>F</i> _{che}	□(std)	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	Duygusal yorgunluk	,038	,001	-,001	5,146	-,038	,453
	Kişisel başarı	,524	,274	,273	4,530	,524	,000
	Duyarsızlaşma	,113	,013	,010	6,874	-,113	,025

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Öğrenci Katılımı alt boyutu puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlar puanlarını yordama için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği kişisel başarı ($p < 001$) ; duyarsızlaşma ($p < 005$) alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunurken diğer boyutta anlamlı bulunmamıştır ($p > 005$). Bu bağlamda Maslach duygusal yorgunluk alt boyutu puanları öğretmen yeterlik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının %27'sini; Maslach duygusal yorgunluk alt boyutu puanları öğretmen yeterlik ölçeği eğitimsel stratejiler alt boyutu puanlarının %21'ini ve Maslach duygusal yorgunluk alt boyutu puanları öğretmen yeterlik ölçeği sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu puanlarının %23'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 36. Öğretmen Yeterliği Eğitimsel Stratejiler Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> _{che}	<i>F</i> _{che}	□(std)	<i>p</i>
Eğitimsel Stratejiler	Duygusal yorgunluk	,020	,000	-,002	5,149	,020	,690
	Kişisel başarı	,459	,210	,208	4,725	,459	,000
	Duyarsızlaşma	,055	,003	,000	6,908	-,055	,280

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Eğitimsel Stratejiler alt boyutu puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlar puanlarını yordama için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, Eğitimsel Stratejiler alt boyutu puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği kişisel başarı ($p < 001$) alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, diğer boyutlarda anlamlı bulunmamıştır ($p > 005$).

Tablo 37. Öğretmen Yeterliği Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlar Puanlarını Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	R	R^2	R_{che}	F_{che}	$\square$ (std)	P
Sınıf Yönetimi	Duygusal yorgunluk	,072	,005	,003	5,137	-,072	,156
	Kişisel başarı	,479	,229	,227	4,669	,479	,000
	Duyarsızlaşma	,078	,006	,003	6,898	-,078	,126

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Sınıf Yönetimi alt boyutu puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlar puanlarını yordama için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, Sınıf Yönetimi alt boyutu puanlarının Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği kişisel başarı ($p < 001$) alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, diğer boyutlarda anlamlı bulunmamıştır ($p > 005$).

Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar dört ana başlık altında toplanabilir.

a- Yeni Eğitim Programı Temelli Problemler: Uygulanan yeni program güzel olsa da alt yapı yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle bize uygun olmadığı belirtilmekte, bunun sonucu olarak çeşitli uygulama sorunları yaşandığı, ölçme değerlendirme karmaşık olması nedeniyle zorluk çekildiği ayrıca sınıfların kalabalık olması sebebiyle gelişim tablolarının takip edilemediği ifade edilmiştir.

b- Okul Temelli Problemler: Okulla ilgili yaşanan sıkıntıların başında sınıfların kalabalık olması gelmektedir. Bu tür kalabalık sınıflarda öğretmenler öğrencilerle birebir ilgilenme olanağına sahip değildir. Hatta sınıf içinde yaşanan problemler nedeniyle dersler programa uygun işlenememektedir. Ayrıca okullarda yeterli araç-gerecin olmayışı, öğretmenlerin teknoloji kullanmalarını engellemekte, eğitimi görsellikten uzaklaştırıp, ezberci yapısını sürdürmesine neden olmaktadır.

c- Veli /Çevre Temelli Problemler: Eğitimin sadece okulda verildiği görüşünün benimsenmesi, velilerin okula ve özellikle çocuklarına karşı ilgisizliği ve ebeveyn olarak sorumluluklarını yerine getirmemeleri, eğitim düzeylerinin düşük olması, farklı kültür yapılarına sahip olmaları okul-aile arasındaki iletişim kopukluğunun nedenleri arasında gösterilmektedir. İlgilenilmemesi nedeniyle gerekli tekrar ve çalışmanın yapılmasının sağlanmaması verilen bilgilerin kalıcı olmasını engellediği ifade edilmektedir. Ayrıca okulda yaşanan davranış sorunlarının veli ve öğrenci arasındaki iletişim kopukluğunun bir yansıması olduğu vurgulanmaktadır. Velilerin iyi birer anne-baba olmaları için çocuk psikolojisi gibi konularda ciddi bir eğitime tabi tutulmasının bu tür sorunları ortadan kaldıracı olduğu belirtilmektedir.

d- Sistem Temelli Problemler: Öğretmenlik mesleğine hak ettiği değerin verilmemesi öğretmenlerin başlıca sorunlarından. Öğretmenler yaşam şekli, davranışları ve giyim tarzı ile topluma örnek olan, yol gösteren kişilerdir. Ancak ekonomik sorunlar nedeniyle aynı kıyafeti yıllarca giymek zorunda kaldıklarını ,

sosyal etkinliklere katılamadıklarını ifade eden öğretmenler, mesleğin itibarının her şeyden önce öğretmenlerin ekonomik durumlarının düzeltilmesiyle geri kazanılacağını vurgulamaktadır. Ancak bu şekilde toplumun olumsuz bakış açısı değiştirilebilir.

Ayrıca siyasi amaçlarla, öğretmenlik eğitimi almayan ve o bilinçle yetiştirilmemiş bireylerin boş kadroları doldurmak amacıyla atanması okullardaki verimi ve başarıyı düşürdüğü belirtilmektedir.

Öğretmenlerin sadece programları uygulayan, sistemin işlememsini sağlayan çarkların dişleri olarak değil, bu çarkları döndüren güçler olarak algılanması gerektiği, eğitim sistemiyle ilgili alınan kararlarda söz hakkına sahip olması, karar katılma olanağı verilmesi ile aksaklıkların üstesinden gelinebileceği belirtilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti, sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

Bu amaçla, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki ilköğretim okullarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 390 öğretmenin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları bulgulanmaya çalışılmıştır.

Tükenmişlik İle İlgili Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu bulgu yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Maslach ve Jackson (1981) yaptıkları araştırmada bayanların erkeklerden daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığını bulmuştur. Aynı sonucu bulan Malan, Rothman ve Rothman (2001), iş yükünün duygusal yorgunlukla pozitif ilişki içinde olması bayanların erkeklerden daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları sonucunu açıkladığı belirtilmiştir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin anne, eş, işgören olarak üstlendikleri farklı rollerin neden olduğu aşırı iş yükü tarafından daha fazla yıpratıldığı ile açıklanabilir. Ayrıca bayanların daha hassas bir yapıya sahip olmaları, karşılaştıkları stres kaynaklarının neden olduğu duyguları daha yoğun hissetmelerine, dolayısıyla duygusal açıdan daha fazla yorulmalarına neden olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşı ile tükenmişlik yaşantısı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgulara göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenler daha fazla duygusal yorgunluk hissetmektedir. Aynı zamanda araştırma sonucunda 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları saptanmıştır. Her iki bulgu da birbirini destekleyen sonuçlardır.

Tükenmişlik kısa zamanda oluşan psikolojik bir durum değildir. Duygusal yorgunlukla başlar, zamanla kişisel başarının azalmasına neden olur. Hatta kimi zaman tükenen bireyler istifa etmektedirler. Farklı umutlarla göreve başlayan öğretmenler, önceleri bir “gerçek şoku” yaşarlar. Aldıkları eğitimin gerçek hayattaki sorunları çözmede yeterli olmaması nedeniyle sorunlarla başa çıkma yollarını arar ve zamanla tükenir. 26 yıl ve üstü grubunun daha az tükenmesinin nedeni ise öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça edindiği tecrübenin de artması ve zamanla sorunlarla başa çıkma yollarını öğrenmesiyle açıklanabilir.

Azalan kişisel başarı, hizmet yılı ve öğretmenin yaşı ile olumlu bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bu veri ile paralel olarak Schwab v.d. (1986) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşının tükenmişlikle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin iş tecrübesiyle negatif ilişki içinde olduğu belirtmiştir. Buna göre genç öğretmenler daha fazla yorgunluk yaşamaya eğilimlidirler. Bu bulgu bireylerin zamanla elde ettikleri deneyimler sayesinde kendilerini başarılı olarak algıladığı ancak yaşlandıkça yeni çıkan sistem, uygulamalara ve teknolojiye ayak uyduramadıklarından bu algının zayıfladığı ile açıklanabilir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaştığıdır. Aynı bulguya ulaşan Maslach ve Jackson (1981) yaptığı araştırmasında yüksek eğitimli kişilerin diğerlerine oranla daha fazla tükendiklerini belirtmişlerdir. Rothman ve arkadaşları (2001) ise yüksek eğitimli kişilerin diğerlerine oranla daha fazla tükendiklerini çalışmalarında ifade etmişlerdir. Bunun eğitimli kişilerin daha büyük beklentilerle işe başladıkları ve daha çok sorumluluk gerektiren işlerde çalışmalarından kaynaklandığı açıklanabilir. Bu bulgu yine

öğretmenin karşılanmayan beklentileriyle açıklanabilir. Alınan eğitim arttıkça, beklentilerde artacaktır. Mesleğinin kariyer açısından ilerlemesine olanak sağlamaması, olanakların olmaması lisansüstü eğitime sahip öğretmenin duyarsızlaşmasının nedeni olarak ileri sürülebilir. Diğer yandan duyarsızlaşmanın nedeni, alınan eğitim arttıkça, bireylerin daha fazla ve sorumluluk üstlenmesi olarak da açıklanabilir.

Yapılan analiz sonucunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlaştığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin duygusal anlamda mesleklerinden daha fazla doyum almasından kaynaklanabilir. Ayrıca sınıfında 20-30 öğrenciye sahip sınıf öğretmenin aksine, farklı sınıflarda farklı öğrencilerle iletişim kuran branş öğretmeni, onlarla bire bir ilgilenmeye zaman bulamayabilir, dolayısıyla öğrencilerle olan iletişimi zayıflayabilir ve zamanla onları birer nesne olarak algılayabilir.

Bu bulguyu destekleyen bir diğer sonuç ise haftada 18-20 saat derse giren öğretmenlerin 27-30 saat derse girenlere oranla daha fazla duyarsızlaştığıdır. Burada bahsedilen 18-20 saat derse giren öğretmenlerin branş öğretmeni, 27-30 saat derse girenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olabilecekleri düşünüldüğünde elde edilen bu sonuç bir önceki bulguyu desteklemektedir.

Yeterlik Algısı İle İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda öğretmen yeterlik algısının öğrenci katılımı boyutunda, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla öğrencilerle daha yoğun iletişim içinde olmalarından dolayı öğrencilerin gelişimini gözlemleme olanağına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu açıdan öğrencisini tanıyan kişisel özelliklerini bilen bir öğretmen onun nasıl motive edileceğinin, derse katılmasının nasıl sağlanacağını daha fazla farkındadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığıdır. Bu sonuca göre, yeterlik

algısı düşük olan öğretmenler derslerde kendilerine güvensiz olduklarından daha fazla disiplin problemleri ile karşılaşabilirler. Bu problemler zamanla öğretmenleri duygusal açıdan yıpratır.

Araştırmada ayrıca, kendilerini mesleki açıdan yeterli olarak algılayan öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumlu davrandıklarını ifade ederken, kendilerini yetersiz olarak algılayan öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrenci ve velilerin sorumsuz olduklarını belirten öğretmenlerin genel öğretim yeterliğine sahip olabilecekleri bu nedenle çevrenin ve bireyin yani dışsal faktörlerin öğrenci öğrenmesi üzerinde kendilerinden daha fazla etkiye sahip olduklarını düşünmeleri ile açıklanabilir. Bu nedenle öğrencinin başarısızlığını ya da karşılaştıkları olumsuzlukları öğrencilerin çalışmaması veya velilerin ilgisizliklerine bağlayabilirler ve yaşanan başarısızlıklar nedeniyle derslerine çalışmayan öğrencileri yada ilgisiz velileri suçlayabilir. Öğretmen-öğrenci –veli etkileşimi ile çözülebilecek sorunları çözemediğinden duygusal açıdan yıpranabilir ve zamanla öğrencilere karşı duyarsızlaşabilirler.

Okul yönetiminin kendilerini desteklemediğini düşünen öğretmenlerde destek görenlere oranla daha fazla duygusal yorgunluk yaşamaktadırlar. Okulda ya da sınıfta karşılaştıkları olumsuzlukları çözmede kendilerinin yalnız olduğunu düşünen öğretmenler, bu olumsuzlukların baskısını üzerlerinde daha fazla hissedebilir ve bu sorunların tek başına üstesinden gelmeye çalışabilir. Bu durum ise öğretmenlerin zamanla duygusal kaynaklarını tüketebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen tükenmişlik yaşantısı ile yeterlik algısı arasında tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile yeterlik sınıf yönetimi, eğitimsel stratejiler ve öğrenci katılımı boyutları arasında, ayrıca tükenmişlik duyarsızlaşma boyutu ile yeterlik öğrenci katılımı boyutları arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ilişki şu şekilde açıklanabilir;

Mesleki açıdan kendilerini yeterli algılamayan öğretmenler, derslerde bu güvensizliği nedeniyle etkili olamayacaklardır. Bu tür güvensizlik hem ders etkililiğini hem de sınıf düzenini bozabilecek sorunlara neden olabilir. Bu tür

sorunlarla karşılaştıklarında öğretmenlerin kendilerine güvenleri yoksa hemen bırakabilir ya da daha az etkili olabilirler. Bunun sonucunda kendini başarısız olarak algılayabilir, değerlendirebilirler. Dolayısıyla bu da gerçek başarısının düşmesine neden olabilir.

Yeterlik öğrenci katılımı yeterliği ile duyarsızlaşma arasındaki ilişki ise, öğrenciyi derse katmada, derse ilgisini çekmede kendini güveni olmayan öğretmenler, öğrencileri motive edemeyebilir, dikkatlerini derse odaklamada sorunlar yaşayabilirler. Bu da bazı disiplin problemlerine neden olabilir. Yaşanan olumsuzluklar karşısında güvensiz öğretmenler tüm yaşananların sorumlusu olarak öğrencileri görebilir ve suçlayabilir. Bu tür bir yaklaşım onlara karşı soğuk, olumsuz bir tutum sergilemelerine yani öğrencilerine ve yaşadığı başarısızlıklardan dolayı okula karşı duyarsızlaşmalarına neden olabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

Algılanan yeterlik tükenmişliği duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında etkili olduğundan, tükenmişliği önleyici çalışmalarda yeterliğin dikkate alınması bu anlamda atılacak önemli bir adım olacaktır. Uygulanacak eğitimlerde yeterliğin arttırılması amacıyla, öğretmenlere olası karşılaçıkları problemler anlatılarak başa çıkma yolları tartışılabilir, mesleklerinde daha tecrübeli öğretmenler, deneyimlerini genç öğretmenlerle paylaşabilir ya da oluşturulacak uygulama sınıflarında öğretmenlere gerçekçi durumlar yaratılarak bu durumlarla başa çıkmaları istenebilir ve seçtikleri başa çıkma yöntemleri eğitimciler tarafından yorumlanabilir.

Ayrıca son zamanlarda okullarda ortaya çıkan sorunlu öğrenci davranışlarıyla nasıl başa çıkılacağı, öğrencilere nasıl yaklaşılacağı ile ilgili yapılacak çalışmalar ya da seminerler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını arttırarak bu tür durumlara daha hazırlıklı olması ve karşılaştıkları sorunlarla daha bilinçli başa çıkmasını, dolayısıyla öğretmenler arasında tükenmişliğin daha az yaşanmasını sağlayabilir. Bu da karşılığında daha etkili öğretmenlere, daha kaliteli ve başarılı okullara ve daha da önemlisi daha sağlıklı ve başarılı gençlere sahip olmamızı sağlar.

Araştırmacılara Öneriler

Tükenmişlik ve yeterlik algısı ile ilgili araştırmaların Eğitim Sistemimizin farklı kademelerinde öğretmen ve yöneticileri kapsayacak biçimde yapılması eğitimin etkiliği açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu araştırma ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışmanın ortaöğretim öğretmenleri üzerinde çalışılması, ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin duyarsızlaşma nedenlerinin araştırması öğretmen etkililiği konusunda önemli görölmektedir.

Tükenmişliğin ortaya çıkmasında okullardaki eşitsizlik algısı ve psikolojik sözleşmelerin etkisinin de incelenmesi tükenmişlik incelenmesinde önemli bir olgu olarak görölmektedir.

KAYNAKÇA

- Austin, V . Shah, S. , & Muncer, S. (2005). *Teacher Stres and Coping Strategies Used to Reduce Stress*. Occupational Theraphy International, 12 (2), 63-80
- Angerer, M. J (2003) *Job Burnout*. Journal of Employment Counselling Alexandria, Vol. 40 (3) pp. 98
- Bandura, Albert (2000) *Cultivate Self Efficacy For Personal and Organizational Effectiveness*. In E. A. Locke (Ed.) Handbook of Principles Of Organizational Behavior, pp. 120-136 Oxford. UK: Blackwell
- Bandura, Albert (2001) *Social Cognitive Theory: an Angetic* Annual Review of Psychology, Vol. 54 (1): 1-26
- Bakker, A. B. Demerouti, E. Euwena, C. M. (2005) *Job Resources Buffer The Impact Of Job Demands On Burnout*. Journal Of Ocupational Health Psychology, Vol. 10, No. 2, 170-180
- Bakker, B. A. Demerouti, E. Schaufeli, B. W.(2002)*Validation of the Maslach Burnout Inventory-General survey*. An Internet Study. Anxiety, Stres and Coping. Vol. 15, No.3, pp. 245-260
- Bakker, B. A. Schaufeli, W. B. Salanova, M. Llorens, Susana *Testing The Robustness of The Job Demands –Resources Model. International Journal of Management (inpress)*
- Bakker, B. A. Schaufeli, W. B. Salanova, M. Llorens, Susana. *Does a Positive Gain Spiral of Resources, efficacy Beliefs and Engagement Exist? Computers in Human Behavior*
- Başören, M. (2005) *Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik*

Düzümlerinin İncelenmesi (basılmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Betoret, F. D. (2006) ***Stressors, self-efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain***. Educational Psychology, Vol. 26, No.4, pp.519-539

Brenninkmeijer Veerle (2002) ***A Drug Called Comparison: The Pains and Gains of social Comparison Among Individuals Suffering From Burnout***. Ed. Plantijn Casparie, almere. Hollanda

Brouwers, A. & Tomic, W. (2001) ***The Factorial Validity of Scores on the Teacher Interpersonal Self Efficacy Scale*** Educational and Psychological Measurement, Vol. 63 (83): 433

Brouwers, A & Tomic,W.(1997) ***Teacher Burnout, perceived self efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education***. Education and Society, 17

Brouwers, A. Tomic, W & Evers, W. J. G. (2002) ***Burnout and Self efficacy : A Study On Teachers' Beliefs When Implementing An Innovative Educational System In The Netherlands***. British Journal of Educational Psychology.Vol. 72, 227-243

Burton, J. P, Bamberty, N. J. & Boundy, J. H. (2005) ***Developing Personal Teaching Efficacy in New Teachers in University Settings*** Journal of Management Learning &Education Vol.4, No. 2:160-173

Büssing, Andre.& Glaser, Jürgen.(2000) ***Four-stage process model of the core factors of burnout: the role of work stressors and work related resources***. Work & Stress, Vol. 14, No.4 329-346

- Buunk, P. A. Carmona, C. Peiro, M. J. Rodrigez, I. Bravo, M. J. (2006) ***Do social Comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings.*** Journal of Occupational and Organizational Psychology. 79, 85-99
- Byrne (1974) ***Burnout: Testing for validity,replication and invariance of casual structure across elementary, intermediate and secondary school teachers***
- Celep, C. (2002) ***İlköğretim Ve Ortaöğretimdeki Öğretmenler İle Üniversite Öğretim Elemanlarının Mesleki Tükenmişlikleri*** XI. Eğitim Bilimleri Kongresi- 23-26 Ekim 2002 Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC
- Cherniss, C. (1993) ***Role of Professional Self efficacy in the etiology and amelioration of burnout.*** In, W. B. Schaufeli, C. Maslach &T. Marek (Eds.) ***Professional Burnout*** (pp.135-150). Washington, DC :Taylor&Francis
- Cropanzano, R. Mohler, C. Byrne, Z. S. (2004) ***Emotional Exhaustion, Work Relationships and Health Effects on Organizational Outcomes.***Presented At the 19 Annual Conference Of The Society Of Industrial and Organizational Psychology, Chicago, Illinois
- Cunningham, W. G. (1983) ***Teacher Burnout solutions for the 1980's: A review of the literature.*** The urban review, 15(1), 35-51
- Çakan, M. (2003) ***Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim.*** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37 (2), 99-113
- Çapa, Y., Cakiroglu, J., Sarikaya, H. (2005). ***Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale.*** *Egitim ve Bilim*, 30, s. 74-81
- Çapa, Aydın, Y., Woolfol Hoy, A. E. (2005) ***What Predicts Student Teacher Self Efficacy?***. *Academic Exchange Quarterly*, 9, s.123-128

- Deinsten,I. (2001) ***Re-thinking Burnout***. Journal of Organizational Behaviour, Vol.22 (8), pp-33
- Dick van Rolf., Wagner Ulrich (2001) ***Stres and Strain In Teaching: A Structural Equation approach***. British Journal of Educational Psychology. Vol. 71, 243-259
- Dierendonck Van, Dirk., Schaufeli, B. Wilmar., Buunk, P. Brom (2001) ***Toward A Process Model Of Burnout :Results From a Secondary Analysis***. European Journal Of Work and Organizational Psychology 10(1), 41-52
- DiGiulio, R. C. (2004) ***Great Teaching What Matters Most in Helping Students Succeed*** pp. 47 Corwin Press
- Dorman, J. (2003) ***Testing A Model For Teacher Burnout***. Austrain Journal Of Educational & Developmental Psychology. Vol. 3, pp. 35-47
- Dworkin, A. G (1986) ***Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children***: State University of New York Press
- Dworkin, A. Gary., (2001) ***Perspectives on Teacher Burnout and School Reform*** International Education Journal Vol. 2, No. 2. International Education Journal, Vol. 4 (2)
- Dworkin, A.G., Saka, L. J. & Hill, A. N (2003) ***Teacher Burnout and Perceptipns Of a Democratic School Environment***
- Ensari, H., Tuzcuoğlu S. (1996) ***Marmara Üniversitesi'ne Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü***. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Eylül

- Farber ,B. (1984) Teacher ***Burnout:assumptions: myths and issue***. Teacher College Record, 86(2), 321-338
- Farber, B. (2000) ***Introduction:Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture***. Psychotherapy in Practice, Vol. 56 (5), pp. 589-594
- Fives, H. (2003) ***What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? / ATheoretical Review*** Paper Presented At The American Educational Research Association Annual Conference, Chicago
- Flores, B. B. & Clark, E. R. (2004) ***A Critical Examination of Normalists' Self Conceptualization and Teacher Efficacy*** Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol.25, No. X : 230-257
- Friedman, S. A. (1991) ***High and Low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout***. Journal of Educational research. 84 (6), 325-333
- Friedman, I. A. (2003) ***Self Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy*** Social Psychology of Education, Vol. 6, pp. 191- 215
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002) ***Teacher Self Efficacy: A Classroom Organization Conceptualization*** Teaching and Teacher Education, Vol. 18, No. 6:675-686
- Fives, H. (2004) ***Modeling Teachers' Efficacy,Knowledge and Pedagogical Beliefs*** Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Psychological Association Annual Meeting, Honolulu: HI
- Giallo, R & Little, E. (2003) ***Classroom Behaviour Problems: The Relationship Between Preparedness, Classroom Experiences and Self Efficacy in Graduate and Student Teachers*** Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, Vol. 3, pp. 21-34

- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001) *A Multilevel Analysis of the Relationship Between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools* Teaching and Teacher Education, Vol. 17: 807-818
- Grandey, A. A., Cropanzano, R. (1999) *The Conversation Of Resources Model Applied To Work-Family Conflict and Strain*. Journal Of Vocational Behavior, 54, 350-370
- Greenglass, E. R., Burke, R. J & Fiksenbaum, L. (2001) *Workload and Burnout in Nurses*. Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol, 11: 211-215
- Griva, K. & Joeke, K (2003) *UK Teachers under Stres: Can We Predict Wellness On The Basis Of Characteristics Of The Teaching Job*. Psychology and Health. Vol. 18, No. 3: 457-471
- Guglielmi, R. Sergio., Tatrow, Kristin. (1998) *Occupational stres, Burnout and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis.*. Review of Educational Research. Vol. 68: pp. 61
- Güven, Selvin (2006) İlköğretim Birinci Kademedede Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profili ve Yeterlik Algıları (Basılmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü)
- Gwyther Reiff, Chelsea., Noone S. S. (2000) *Burnout In Nonprofit Executive Directors: Identification Of Job-related Variables*. www. uncc.edu
- Halbesleben Jonathan R. B., Buckley Ronald M., (2004) *Burnout in Organizational Life*. Journal of Management Vol.30, pp.859-879
- Halbesleben, R. B. J., Buckley, R. (2006) *Social Comparison and Burnout: The*

role of relative burnout and received social support. Anxiety, Stress and Coping, 19 (3): 259-278

Hammond, C & Feinstein, L. (2005) *The Effects of Adult Learning On Self-Efficacy* London Review of Education, Vol.3, No.3 :265-287

Henson, R. K.(2001) *The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy* Teaching and Teacher Education, Vol. 17, pp. 819-836

Henson, R. K. (2001) *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas.* Paper presented at annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas A & M University, College Station

Henson, R. K. & Kogan, L. R. (2001) *A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments* Educational and Psychological Measurement, Vol. 61, No. 3: 404-420

Hobfoll, S.E.,Freedy,J.(1993) *Conservation of Resources:A General stress theory applied to burnout* in W.B.Schaufeli,C.Maslach and T.Marek (Eds.),Professional Burnout:Recent developments in theory and research (pp.115-129)Washington,DC:Taylor&Francis

Houkes,Inge.,Janssen,P.M.Peter.,Jonge,de Jan.,Nijhuis,J.N.Frans.,(2001) *Specific Relationships Between Work Characteristics and Intrinsic Work Motivation,Burnout and Turnover Intention:A Multi-Sample Analysis.*European Journal Of Work and Organizational Psychology,10(1),1-23

Hoy, A. W. (2000) *Changes in Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching* Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research association: New Orleans, LA. Session 43:22 Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning April 28

- Hoy, A. W. & Milner, H. R. (2002) ***Respect, Social Support and Teacher Efficacy: A Case Study*** Paper Presented At The Annual Meeting of the American Educational research Association, Session 26:65: Knowledge of Self in the Development of Teacher Expertise, April 3, New Orleans, CA.
- Hoy, A. W. & Murphy, K. P. () ***Teaching Educational Psychology To The Implicit Mind*** In B. Torff & R. Sternberg (Eds.) Understanding and Teaching The Intuitive Mind Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Huberman, A. M., Vanderberghe, R. (1999) ***Introduction: Burnout and the teaching profession***
- Hughes, E. R. (2001) ***Deciding to Leave But Staying: Teacher Burnout, Precursors and Turnover***. Int. J. Of Human Resource Management, 12:2 pp. 288-298
- Irizzary, R. (2002) ***Self Efficacy & Motivation Effects on Online Psychology Student Retention*** USDLA Journal. Vol. 16 No. 12
- Jackson, E. Susan., Schuler S. Randall. (1985) ***A Meta-Analysis and Conceptual Critique of Research On Role Ambiguity and Role Conflict In Work Settings***. Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 36, 16-78
- Jackson, E. Susan., Schuler S. Randall (1983) ***Preventing Employee Burnout*** Amacom Periodicals Division American Management Associations
- Jinks, J. (2003) ***Introduction: Motivation and Self Efficacy Belief***. Reading & Writing Quarterly, Vol. 19: 113-118 Taylor & Francis
- Kelly, Alison, L and Berthelsen, Donna, C (1995) Preschool ***teachers' experience of stress***. Teaching and Teacher Education 11(4): 345-357
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü., Sarp, N. (2003) ***İlköğretimde Çalışan bir Öğretmen***

- Kyriacou, Chris. (2001) ***Teacher Stress: directions for future research***. Educational Review, Vol.53, No.1
- Kyriacou, Chris (2000) ***Stress-Busting for Teachers***. Cheltenham: Nelson Thornes
- Langle, A. (2003) ***Burnout-Existential Meaning and Possibilities of orevention***. European Psychotherapy, Vol. 14(1)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) ***Stres, appraisal and coping***. NewYork: Springer
- Leiter, P. M. (2005) ***Perception of Risk: an organizational model of occupational risk, burnout, and physical symptoms***. Anxiety, Stres and Coping, Vol. 18(2): 131-144
- Leiter, M. P., Maslach, C. (1988) ***The Impact Of Interpersonal Environment On Burnout And Organizational Commitment***. Journal Of Organizational Behavior, 9, 197-308
- Malan, A. M., Rothman, S., Rothman, J. C. (2001) ***Sense of Coherence, Coping and Burnout in a Corporate Pharmacy Group*** Presented at the 7. Annual Psy 55 A Conference, Johannesburg, 13-17 August
- Marks, E. S. (1995) ***Entry Strategies for School Consultation***, pp. 109, Guilford Press Alderman, M. K. (2003) ***Motivation For Achievement Possibilities For Teaching and Learning*** Lawrence Erlbaum Associates
- Maslach, Christina., Jackson,E. Susan., (1984) ***Burnout in Organizational Settings*** Vol.5, Beverly Hills, CA: Sage,Maslach, C., &Leiter, M. P(1987) ***The truth about burnout***.San Francisco: Josey-Boss

Mearns, Jack., Cain, E. Jill., (2001) *Relationships Between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout And Distress: Roles Of Coping And Negative Mood Regulation Expectancies*. Anxiety, Stress and Coping, Vol.16, No.1, pp.71-82

Megan, Tschannen-Moran & Hoy, Anita Woolfolk (2002) *The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs* Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Session 13, 82 What is the Value of Understanding Beliefs? An Exploration of Beliefs Related to Academic Achievement April, 2 New Orleans, LA.

Megan, Tschannen-Moran & Hoy, Anita Woolfolk (2001) *Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct* Teaching and Teacher Education. Vol. 17, pp.783-805

Megan, Tschannen-Moran & Gareis, C.R. (2004) Principals' Sense of efficacy: Assessing a Promising Construct Journal of Educational Administration, Vol.42, No.5 pp. 573 -585

Montgomery, C., Rupp, A. A. (2005) *A meta-analysis for exploring the diverse Causes and effects of stress in teachers*. Canadian Journal of Education 28, 3: 458-486

Nyssen, A. S., Hansez, I., Baele, P., Lamy, M., De Keyser, V. (2003) *Occupational Stress and burnout in anaesthesia*. British Journal of anaesthesia, 90(3): 333-340

Oettingen, G. (2002) *Self Efficacy in Changing Societies Cross Cultural Perspectives on Self-Efficacy*. Edited by Albert Bandura Cambridge University Press

Özben, Ş., Bozkurt, N., Serin, O. (2000) *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik*

düzeyleri İle Olumsuz Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. “II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu” Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs, s. s. 321-3 26

Pajares, F. (1997) *Current Directions in Self Efficacy Research* In M. Maehr &P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10, pp 1-49. Greenwich, CT: JAI Pres

Pajares, F. (1996) *Self Efficacy Beliefs in Academic Settings* *Review of Educational Research*, 66 (4): 543-578

Pajares, F. &Schunk, D. H. (2004) *Self Efficacy in Education Revisited Empirical and Applied Evidence* Chapter 6 *Big Theories A Volume in Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*.pp.115-138

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2005a) In H.Marsg-h, R. Craven & D. Mcinerney (eds.) *International Advances in Self Research*. Vol.2 Greenwich, CT:Information Age Publishing

Pajares, F. & Schunk, D.H. (2005b) *Competence Perceptions and Academic Functioning* In A. J. Eliot & C. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford Press

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001) *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement* In R. Riding & S. Royner (Eds.) *Perception*, pp. 239-266 London: Ablex Publishing

Pajares, F. & Zeldin, A. L.(1999) *Inviting Self- Efficacy Revisited The Role of Invitations in the Lives of Woman with Math- Related Careers* *Journal of Invitational Theory and Practice*, Vol.6, No.1

Pines, A. M. (1993) *Burnout: An existential perspective*. In W. B. Schaufeli, C.

Maslach and T. Marek (eds.) Professional Burnout: Recent developments in theory and research (pp.33-51) Washington; DC: Taylor and Francis

Pines, Ayala, Malach. (2002) *Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective*. Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 2

Pines, A. M. (2000). *Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective*. Psychotherapy in Practice, Vol.56 (5), 633-642, John Wiley&Sons

Pisanti, R., Galiardi, M. P., Razzino, Simona., Bertini, M. (2003) *Occupational Stres and Wellness Among Italian Secondary School Teachers*. Psychology and Health. Vol.18, No.4, pp.52-536

Pomaki, G., Anagnostopoulou, T. (2003) *A Test and Extension of The Demand/ Control/ Social Support Model: Prediction of wellness/ Health Outcomes in Grek Teachers*. Psychology and Health, Vol.18, No.4, pp. 537-550

Roberts, J. K., Henson, R. K.,Tharp, B. Z., & Moreno N. P. (2001) *An Examination of Change in Teacher Self-Efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of Inservice Activities* Journal of Science Teacher Education, Vol.12 (3):199-213

Ross, J. A. (1998) *Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy* in J. Brophy (Ed.) Advances in Research on Teaching. Vol. 7, pp. 49-74, Grrenwich. Ct: JAL

Ross, J. A., Bruce, C. (2005) *Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Faciliating Professional Growth*. Presented at AERA; Montreal

Sari, Hakan (2004) *An analysis Of Burnout and Job Satisfaction Among Turkish*

Special School Headteachers and teachers in Turkey and The Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction. Educational Studies, Vol.30, No.3

Shaughnessy, M.F (2004) *An Interview With Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy* Educational Psychology Review, Vol.16, No.2

Schaufeli, B. W., & Bakker, B. A.(2004) *Job Demands, job Resources and Their Relationship With Burnout and Engagement: a multi-sample study*. Journal of Organizational Behavior, 25, 293-315

Schaufeli, Wilmar & Bakker, B. Arnold., (2004) *Job Demands, Job Resources, and Their Relationship With Burnout and Engagement. A Multi- Sample Study* Journal Of Organizational Behaviour. 25, 293-314

Schaufeli, Wilmar., Greenglass & R. Esther., (2001) *Introduction to Special Issue On Burnout and Health* Psychology and Health, Vol.16, pp. 501-510

Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998) *The Burnout Companion to Study and Practice*: Taylor & Francis

Schaufeli, W. & Peeters, M. C. W (2000) *Job Stres and Burnout Among Correctional Officers: A Literature Review*. International Journal of Stres Management, Vol.7 (1)

Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T. (1993) *Professional Burnout: Recent Developments In Theory and Research*. Washington, DC. Taylor & Francis

Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D. (1993) *The Construct Validity Of Two Burnout Measures*, Journal Of Organizational Behavior, 14, 631-647

Schunk, D. H. (1990) *Self-Efficacy: Educational Aspects*. Psychological Bulletin.

- Schunk, D. H. (2003) *Self-Efficacy For Reading and Writing: Influence of Modeling Goal Setting and Self-Evaluation* Reading and Writing Quarterly, Vol.19: 159-172 Taylor & Francis
- Shirom, A. (1989). *Burnout in Work Organizations*, In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology Vol. 4 pp. 25-48*. New York: Wiley.
- Shirom, Arie., Melamed, Shmuel., Toker, S., Berliner, S., (2005) *Burnout and Health: Current Knowledge and Future Research Directions* New perspectives in Occupational Health
- Schwab, L. Richard., Jackson, E. Susan., Schuler, S. Randall (1986) *Educator Burnout : Sources and Consequences* Educational Research Quarterly Vol.10, No 3
- Stalker, Carol., Harvey, Cheryl., (2000) *Professional Burnout in Social Service Organizations. A Review of Theory, Research and Prevention*
- Stordeur, S., Vanderberghe, C. (2001) *Leadership, Organizational Stress, and Emotional Exhaustion Among Hospital Nursing Staff*. Journal Of Advanced Nursing 35(4) 533-542
- Taris, W. Toon., Le Blanc, M. Pascale, Schaufel, B. Wilmar, Schreurs, G. J. Paul., (2005) *Are There Casual Relationships Between The Dimensions Of The Maslach Burnout Inventory? A Review And Two Longitudinal Tests*. Work & Stres, 19 (3): 238-255
- Taris, W. T., Van Horn, E. J., Schaufeli, B. W., Schreurs J. G. P. (2004). *Inequity, Burnout and Psychological Withdrawal Among Teachers: a dynamic Exchange Model* Anxiety, Stres and Coping, Vol.17, No. 1, pp.103-122

- Tobin, T. J., Muller, O. R., Turner, L. M. (2006) ***Organizational Learning and Climate as Predictors of Self Efficacy*** Social Psychology of Education, Vol.9 :301-319
- Trent, M. Y. Lynette() ***Enhancement of the School Climate by Reducing Teacher Burnout: Using an Invitational Approach***
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, Hoy, A., Hoy, W. K. (1998) ***Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure***. Review of Educational research, 68(2), 202-248
- Verhoeven, Chris., Kraaij, Vivian., Joekes, K., Maes, S. (2003) ***Job Conditions and Wellness/ Health Outcomes In Dutch Secondary School Teachers***. Psychology and Health. Vol.18, No.4, pp.473-487
- Wheatley, K. F. (2002) ***The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts For Educational Reform*** Teaching and Teacher Education, Vol. 18: 5-22
- Wilkerson, Kevin., Bellini, James. (2006) ***Intrapersonal and Organizational Factors Associated with Burnout among school Counselors***. Journal Of Counselling & Development. Vol.84
- Wood, T., McCarthy, C. (2002) ***Understanding and Preventing Teacher Burnout***. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington

EKLER

EK 1.Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları ile İlgili Görüşleri

EK 2. Öğretmenlerin Yeterlik algılarına İlişkin Görüşleri

Ek 3. Anket Formu

EK 4. Araştırmacın Özgeçmişi

EK 5.Araştırma İzni

EK 1.Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşantıları ile İlgili Görüşleri

Sorular	1		2		3		4		5		6		7		ao	ss
Duygusal Yorgunluk	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
T1-Mesleğimden dolayı duygusal olarak tükendiğimi hissediyorum	83	21,3	69	17,7	127	32,6	--	--	--	--	--	--	--	--	2,984	1,569
T6-Bir ders gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum	--	--	--	--	103	26,4	52	13,3	90	23,1	52	13,3	--	--	4,466	2,589
t11- Sabah kalktığımda ve yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğumduğündüğünde kendimi yorgun hissediyorum	89	22,8	108	27,7	101	25,9	--	--	--	--	--	--	--	--	2,720	1,494
16-İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum	--	--	--	--	--	--	--	--	136	34,9	94	24,1	51	13,1	4,948	1,470
19-Öğretmenlik mesleğinin beni fiziksel olarak yıpratıldığını hissediyorum	---	---	---	---	---	---	---	---	79	20,4	61	15,6	44	11,3	4,212	1,335
Duyarsızlaşma																
T3- Bazı öğrencilere sanki nesneymiş gibi davrandığımı hissediyorum	177	45,4	92	23,6	61	15,6	--	--	--	--	--	--	--	--	2,105	1,318
t5- Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri insanlara karşı duyarsızlaştım	244	62,6	68	17,4	30	7,7	--	--	--	--	--	--	--	--	1,792	1,306
t8- Öğretmenlik mesleği beni duygusal açıdan katılaştırdığından endişe ediyorum.	156	40,0	87	22,3	68	17,4	--	--	--	--	--	--	--	--	2,335	1,468
t10- Bazı öğrencileri gerçekten umursamıyorum	192	49,2	103	26,4	58	14,9	--	--	--	--	--	--	--	--	1,912	1,183
t13- Öğrencilerin kendi problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum	222	56,9	95	24,4	44	11,3	--	--	--	--	--	--	--	--	1,735	1,080
t15- Öğrencilerim gerçekten de yeteri kadar çabalamıyorlar	--	--	--	--	--	--	--	--	101	25,9	43	11,0	26	6,7	4,176	1,457
t18- Öğrencilerimin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını hissediyorum	--	--	--	--	105	26,9	63	16,2	72	18,5	36	9,2	--	--	3,656	1,600
t20- Öğrencilerim öğrenmeyi gerçekten istemiyorlar	53	13,6	98	25,1	110	28,2	--	--	--	--	--	--	--	--	3,056	1,463
t22- Şimdikilerden daha iyi öğrencilerimin olmasını tercih ederdim	--	--	--	--	--	--	--	--	74	19,0	65	16,7	83	21,3	4,556	1,934
Kişisel Başarı																
t2- Öğrencilerimin derste ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum	--	--	--	--	--	--	--	--	197	50,5	67	17,2	56	14,4	5,182	1,108
t4- Öğrencilerimin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelirim	--	--	--	--	--	--	--	--	188	48,2	66	16,9	43	11,0	4,989	1,191
t7- Öğretmen olmam nedeniyle diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediğimi hissediyorum	--	--	--	--	--	--	--	--	115	29,5	78	20,0	40	10,3	4,623	1,520
t9- Öğrencilerimle birebir çalıştığımda kendimi mutlu hissediyorum	--	--	--	--	--	--	--	--	91	23,4	117	30,1	122	31,4	5,653	35
t12-İşimdeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenirim	--	--	--	--	--	--	--	--	111	28,5	63	16,2	40	10,3	4,466	1,576
t14- Bir öğretmen olarak çok başarılı olmadığımı hissediyorum	142	36,4	111	28,5	73	18,7	--	--	--	--	--	--	--	--	2,284	1,380
t17- Bir daha şansım olsa yine öğretmenliği seçerdim	--	--	--	--	--	--	--	--	67	17,2	73	18,7	105	26,9	4,715	2,326

EK 2. Öğretmenlerin Yeterlik algılarına İlişkin Görüşleri

Sorular	1		2		3		4		5		6		7		ao	ss
Öğrenci Katılımı	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
y1- Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	102	26,2	84	21,5	120	30,8	---	---	4,766	1,308
y2- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	89	22,8	140	35,9	58	14,9	5,307	1,183
y4- Derslere karşı ilgisi az olan öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz	---	---	---	---	---	---	97	24,9	96	24,6	143	36,7	---	---	5,176	2,770
y6- Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine ne derece inandırabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	109	27,9	164	42,1	56	14,4	5,515	1,005
y9- Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	124	31,8	123	31,5	42	10,8	5,225	1,051
y12- Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesinde ne kadar etkili olabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	112	28,7	131	33,6	48	12,3	5,233	1,173
y14- Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	107	27,4	121	31,0	104	26,7	---	---	4,853	1,116
y22- Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	88	22,6	101	25,9	60	15,4	5,020	1,379
Eğitimsel Stratejiler																
y7- Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	88	22,6	174	44,6	81	20,8	5,715	,987
y10- Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	117	30,0	143	36,7	56	14,4	5,417	1,057
y11- Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak surları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	106	27,2	144	36,9	73	18,7	5,515	1,110
y17- Derslerin her öğrenci seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	102	26,2	112	28,7	101	25,9	---	---	4,833	1,233
y18- Öğrencileri değerlendirirken ne kadar farklı değerlendirme yöntemi kullanırsınız	---	---	---	---	---	---	---	---	122	31,3	116	29,7	42	10,08	5,123	1,165
y20- Öğrenciler konuyu anlama güçlüğü çektiklerinde ne derece alternatif açıklama ya da örnek sunabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	98	25,1	136	34,9	80	20,5	5,494	1,168
y23- Farklı öğretim yöntemlerini sınıfta ne kadar iyi uygulayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	98	25,1	134	34,4	48	12,3	5,228	1,154
y24- Yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar oluşturabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	103	26,4	114	29,2	49	12,6	5,100	1,241
Sınıf Yönetimi																
y3- Derste öğrenme ortamından uzaklaşan öğrencileri ne kadar derse odaklayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	84	21,5	105	26,9	136	34,9	---	---	5,051	1,168
y5- Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	88	22,6	165	42,3	84	21,5	5,653	1,113
y8- Sınıf etkinliklerinin düzenli işlenmesini ne kadar sağlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	102	26,2	145	37,2	52	13,3	5,341	1,117
y13- Öğrencilerin belirlenmiş sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	114	29,2	135	34,6	53	13,6	5,323	1,126
y15- Derste sorun(ya da gürültü) çıkaran öğrencilerin ne derecede istenilen davranışları sergilemelerini sağlayabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	96	24,6	119	30,5	112	28,7	---	---	5,112	2,778
y16- Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz	---	---	---	---	---	---	107	27,4	104	26,7	106	27,2	---	---	4,846	1,179
y19- Sorunlu birkaç öğrencinin tüm derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	103	26,4	137	35,1	49	12,6	5,359	2,845
y21- Size karşı saygısız davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi başedebilirsiniz	---	---	---	---	---	---	---	---	89	22,8	138	35,4	94	24,1	5,582	1,200

EK 3. Anket Formu

Sayın Meslektaşım,

Araştırmanın amacı,

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma anketi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler , ikinci ve üçüncü bölümde yeterlik algılarınızı ve tükenmişlik durumunuzu ölçmeye dayalı sorular bulunmaktadır.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete

İSİM YAZILMAMASI önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Sibel ÇİMEN

Anibal Anadolu Lisesi
Tel: 0505 4008624

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cevat CELEP

I.BÖLÜM

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır.Lütfen her soruda durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz.

1-Cinsiyetiniz (.....) 1. Kadın (.....) 2. Erkek

2- Yaşınız

- () 1. 20-30
- () 2. 31- 40
- () 3. 41-50
- () 4. 51-60
- () 5. 61 ve yukarısı

3- En son bitirdiğiniz okul

- () 1. Öğretmen lisesi
- () 2. 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü, yüksekokul veya önlisans
- () 3. 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü veya yüksekokul
- () 4. 4 Yıllık yüksekokul veya fakülte
- () 5. Yüksek lisans
- () 6. Doktora

4- Meslekteki hizmet süreniz

- () 1. 1-5 yıl
- () 2. 6-10 yıl
- () 3. 11-15 yıl
- () 4. 16-20 yıl
- () 5. 21-25 yıl
- () 6. 26 veya daha fazla yıl

5- Bu okulda geçen hizmet süreniz

- () 1. 1 yıldan az
- () 2. 1-5 yıl
- () 3. 6-10 yıl
- () 4. 11-15 yıl
- () 5. 16-20 yıl
- () 6. 21-25 yıl
- () 7. 26 ve daha fazla yıl

6- Görev türünüz

- () 1. ücretli
- () 2. sözleşmeli
- () 3. kadrolu

7- Branşınız:.....

8- Girdiğiniz diğer ders türleri:.....

9- Haftalık ders saatiniz

- () 1. 18-20
- () 2. 21-23
- () 3. 24-26
- () 4. 27-30

10.Girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı

- () 1. 20- 30
- () 2. 31- 40

- () 3. 41- 50
() 4. 51- 60
() 5. 60 ve yukarısı

Genel olarak düşünöldüğünde;

- 11- Kendinizi mesleki açıdan yeterli hissediyor musunuz? () 1. Evet () 2. Hayır
- 12- Öğrenci velilerinizin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünöyor musunuz? () 1.Evet () 2. Hayır
- 13- Öğrencilerinizin sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünöyor musunuz? () 1. Evet () 2. Hayır
- 14- Birlikte çalıştığınız öğretmen arkadaşlarınızın mesleki açıdan işbirliği yapmaya yatkın olduğunu () 1. Evet () 2. Hayır düşünöyor musunuz?
- 15- Okul yönetiminin mesleki çalışmalarınızı desteklediğini () 1. Evet () 2. Hayır düşünöyor musunuz?

II. BÖLÜM

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki ve çalışma ortamına ilişkin olarak Karşılaştıkları psikolojik gerilimlere yönelik belli durumları içeren sorular bulunmaktadır

Bir öğretmen olarak, her soruda belirtilen duruma katılma derecenize uyan Seçeneğin altındaki parantezi işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	çok az	ara sıra	çoğu zaman	her zaman
1- Mesleğimden dolayı duygusal olarak tükendiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
2- Öğrencilerimin derste ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	()	()	()	()	()
3- Bazı öğrencilere sanki nesneymiş gibi davrandığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
4- Öğrencilerimin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelirim.	()	()	()	()	()
5- Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri insanlara karşı duyarsızlaştım.	()	()	()	()	()
6- Bir ders gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	()	()	()	()	()
7- Öğretmen olmam nedeniyle diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
8- Öğretmenlik mesleği beni duygusal açıdan katılaştırdığından endişe ediyorum.	()	()	()	()	()
9- Öğrencilerimle birebir çalıştığımda kendimi mutlu hissediyorum.	()	()	()	()	()
10- Bazı öğrencileri gerçekten umursamıyorum.	()	()	()	()	()
11- Sabah kalktığımda ve yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.	()	()	()	()	()
12- İşimdeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenirim.	()	()	()	()	()
13- Öğrencilerin kendi problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.	()	()	()	()	()
14- Bir öğretmen olarak çok başarılı olmadığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
15- Öğrencilerim gerçekten de yeteri kadar çabalamıyorlar.	()	()	()	()	()
16- İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
17- Bir daha şansım olsa yine öğretmenliği seçerdim.	()	()	()	()	()
18- Öğrencilerimin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını hissediyorum.	()	()	()	()	()
19- Öğretmenlik mesleğinin beni fiziksel olarak yıprattığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
20- Öğrencilerim öğrenmeyi gerçekten istemiyorlar.	()	()	()	()	()
21- Mesleki beklentilerimin karşılanmadığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
22- Şimdikilerden daha iyi öğrencilerimin olmasını tercih ederdim.	()	()	()	()	()

II: BÖLÜM

- 1- Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? () () () () () () ()
- 2- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? () () () () () () ()
- 3- Derste öğrenme ortamından uzaklaşan öğrencileri ne kadar derse odaklayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 4- Derslere karşı ilgisi az olan öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz? () () () () () () ()
- 5- Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? () () () () () () ()
- 6- Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine ne derece inandırabilirsiniz? () () () () () () ()
- 7- Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? () () () () () () ()
- 8- Sınıf etkinliklerinin düzenli işlenmesini ne kadar sağlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 9- Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 10- Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? () () () () () () ()
- 11- Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 12- Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesinde ne kadar etkili olabilirsiniz? () () () () () () ()
- 13- Öğrencilerin belirlenmiş sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 14- Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 15- Derste sorun(ya da gürültü) çıkaran öğrencilerin ne derecede İstenilen davranışları sergilemelerini sağlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 16- Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? () () () () () () ()
- 17- Derslerin her öğrenci seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 18- Öğrencileri değerlendirirken ne kadar farklı değerlendirme yöntemi kullanırsınız? () () () () () () ()
- 19- Sorunlu birkaç öğrencinin tüm derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? () () () () () () ()
- 20- Öğrenciler konuyu anlama güçlüğü çektiklerinde ne derece alternatif açıklama ya da örnek sunabilirsiniz? () () () () () () ()
- 21- Size karşı saygısız davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? () () () () () () ()
- 22- Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? () () () () () () ()
- 23- Farklı öğretim yöntemlerini sınıfta ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? () () () () () () ()
- 24- Yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar oluşturabilirsiniz? () () () () () () ()

Bu maddelerde belirtilenlerden başka görüşleriniz varsa Lütfen maddeler halinde yazınız.

.....
.....

Araştırmaya katkınızdan dolayı tekrar teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 05.10.1980 tarihinde Gebze’de doğdu. İlköğrenimini Dumlupınar İlköğretim okulunda tamamladı. Ortaöğrenimine Neşet Yalçın Lisesinde başlayan araştırmacı, 1997 yılında mezun oldu.

Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünü 2001 yılında bitiren araştırmacı, Kocaeli Gebze Anibal Anadolu Lisesinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Sosyal Bilimler Enst. MÜD. HŞ

07.12.06

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.41.00.09/510-
Konu : Araştırma İzni

45554 30.11.2006

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 10.10.2006 tarih ve B.30.2.KOÜ.0.EL00.00/1416 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans öğrencisi Sibel ÇİMEN'in "Öğretmenlerin Yeterlilik Algılarının Tükenmişlik Yaşantıları Üzerindeki Etkileri" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketleri ilimiz Gebze ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulama izin talebinin uygun görüldüğüne ilişkin Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 15.11.2006 tarih ve 4795 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.

Araştırma bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza, bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Necmettin KALKAN

Vali

Vali Yardımcısı

EK:1- Yazı.



Öğrenciye yazı
yazıl
12.12.2006 p



Ömerpaşa Mah. Ankara Cad
Valilik Binası Kat:2/ KOCAELİ
Tel: 0262/ 331 58 98
Fax: 0262/ 321 15 54
http://kocaeli.meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr

