

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ VE  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN  
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meltem YILDIZ  
Y1512. 290014

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Püren AKÇAY ÜZÜM

Ocak 2018



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
İLE  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜLERİ



Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.290014 numaralı öğrencisi **Meltem YILDIZ**'ın "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönelim Kurulunun 25.01.2018 tarih ve 2018/04 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **başarılı** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **kabul** edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :31/01/2018

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Püren AKÇAY ÜZÜM

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

3) Jüri Üyesi : Doç. Dr. Aydın BALYER

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tezin hazırlanma aşamasında bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklar bölümünde gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve beyan ederim. (16 /01/2018)

**Meltem YILDIZ**

## **ÖNSÖZ**

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumu ile ilköğretim çağına kadar olan süreci kapsayan, çekirdek ailelerinin yanı sıra dış dünya ile iletişim kurmaya başladıkları eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemin eğlenceli olmasının yanı sıra birçok zorlukları da bulunmaktadır. Karşılaşılacak bu zorluklar ile çocukların en önemli rehberi okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin eğitim ortamında öğrencileri etkileyebileceği birçok faktörü içerisinde barındırmaktadır. Sınıf yönetimi becerileri düşünülen faktörler arasında yer almaktadır. Sağlıklı okul öncesi eğitimi için, tükenmişlik düzeyinin düşük sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu öğretmenlerin gerekliliği ön görülmektedir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir.

Araştırmam boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, izleyeceğim yolda emin adımlarla ilerlememi sağlayan Yrd. Doç. Dr. Püren AKÇAY ÜZÜM' e desteğinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimime adım atmamı sağlayan, bana güvenen sevgili annem Süheyla TOKUL'a ve saygıdeğer babam Murat TOKUL'a, beni her zaman sabırla destekleyen sevgili eşim Egemen YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam boyunca yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Nurbanu SAYRACI'ya ve kardeşim Eray YILDIZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

**Ocak 2018**

**Meltem YILDIZ**

## İÇİNDEKİLER

	<u>Page</u>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	iv
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	v
<b>KISALTMALAR</b> .....	viii
<b>ÇİZELGE LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	x
<b>ÖZET</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	2
1.2.Amaç .....	3
1.3. Önem .....	3
1.4. Sınırlılıklar .....	4
1.5. Varsayımlar .....	5
1.6. Tanımlar .....	5
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>6</b>
2.1. Okul Öncesi Eğitim .....	6
2.1.1. Okul öncesi eğitimin önemi .....	7
2.1.2. Okul öncesi eğitimin amaçları.....	8
2.2. Tükenmişlik.....	10
2.2.1. Tükenmişliğin nedenleri.....	11
2.2.1.1. Bireysel nedenler .....	11
2.2.1.2. Çevresel nedenler .....	12
2.2.2. Tükenmişliğin belirtileri.....	13
2.2.2.1. Fiziksel belirtileri .....	13
2.2.2.2. Psikolojik belirtileri.....	14
2.2.2.3. Davranışsal belirtiler .....	14
2.2.3. Tükenmişlik modelleri .....	14
2.2.3.1. Maslach tükenmişlik modeli .....	14
2.2.3.2. Cherniss tükenmişlik modeli .....	15
2.2.3.3. Edelwich tükenmişlik modeli.....	15
2.2.3.4. Meier tükenmişlik modeli .....	17
2.2.3.5. Perlman ve Hartman tükenmişlik modeli.....	18
2.2.4. Tükenmişliğin sonuçları .....	19
2.2.4.1. Tükenmişliğin bireysel sonuçları .....	20
2.2.4.2. Tükenmişliğin iş hayatına ilişkin sonuçları.....	20
2.2.4.3. Tükenmişliğin aile hayatına ilişkin sonuçları.....	20
2.2.5. Tükenmişlik ile başa çıkma yolları .....	21
2.2.5.1. Bireysel olarak tükenmişlik ile başa çıkma yolları .....	21
2.2.5.2. Örgütsel olarak tükenmişlik ile başa çıkma yolları.....	22

2.3.Sınıf Yönetimi .....	23
2.3.1. Sınıf yönetiminin boyutları .....	24
2.3.1.1. Fiziki özellikler .....	24
2.3.1.2. Öğretimin yönetimi .....	24
2.3.1.3. Zamanın yönetimi .....	25
2.3.1.4. İletişim.....	25
2.3.1.5. Davranış yönetimi .....	25
2.3.2. Sınıf yönetimi yaklaşımları .....	25
2.3.2.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı .....	25
2.3.2.2. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı .....	26
2.3.3. Sınıf yönetimi modelleri.....	27
2.3.3.1. Tepkisel sınıf yönetimi modeli.....	27
2.3.3.2. Önlemsel sınıf yönetimi modeli .....	27
2.3.3.3. Gelişimsel sınıf yönetimi modeli .....	27
2.3.3.4. Bütünsel sınıf yönetimi modeli .....	28
2.3.4. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler .....	28
2.3.4.1. Sınıf içi faktörler .....	28
2.3.4.1. Sınıf dışı faktörler.....	29
2.4. Tükenmişlik Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Becerileri İlişkisi.....	30
2.5. İlgili Araştırmalar .....	31
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>33</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları .....	34
3.3.1. Tükenmişlik ölçeği.....	34
3.3.2. Sınıf yönetimi beceri düzeyi ölçeği.....	35
3.3.3. Kişisel bilgi formu.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Analizi.....	36
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>38</b>
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	38
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri .....	39
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi .....	40
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	40
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	41
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri .....	41
4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi .....	42
4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	43
4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi .....	43
4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	44
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>46</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	46
5.2. Öneriler.....	50

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	50
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	50
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>52</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>59</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>68</b>



## **KISALTMALAR**

<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MTE</b>	: Maslach Tükenmişlik Envanteri
<b>OMEF</b>	: Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Örgütü
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
<b>TÖ</b>	: Tükenmişlik Ölçeği

## ÇİZELGE LİSTESİ

	<b><u>Page</u></b>
<b>Çizelge 3.1</b> Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve tükenmişlik becerileri Kolmogorov Smirnov testi.....	37
<b>Çizelge 4.1</b> Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri.	38
<b>Çizelge 4.2</b> Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri betimsel analiz sonuçları.....	39
<b>Çizelge 4.3</b> Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.....	40
<b>Çizelge 4.4</b> Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.....	40
<b>Çizelge 4.5</b> Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.....	41
<b>Çizelge 4.6</b> Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeyleri betimsel analiz sonuçları.....	42
<b>Çizelge 4.7</b> Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.....	42
<b>Çizelge 4.8</b> Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerine göre öğrenim durumu değişkeninin incelemesi.....	43
<b>Çizelge 4.9</b> Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.....	44
<b>Çizelge 4.10</b> Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelendiği Sperman Brown korelasyon analizi sonuçları.....	44

## ŞEKİL LİSTESİ

	<b><u>Page</u></b>
Şekil 3.1. Edelwich Tükenmişlik Modeli'nde Gelişim Süreci.....	16
Şekil 3.2. Meier Tükenmişlik Modeli'nde Gelişim Süreci.....	18



# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ

## ÖZET

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmen sayısının en fazla olduğu ilçe MEB istatistik verilerine göre Küçükçekmece İlçesi olarak tespit edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılım sağlamak isteyen, ulaşılabilen kişiler araştırmaya katılım sağlamıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup elde edilen veriler; “Tükenmişlik Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Analizlerde frekans, aritmetik ortalama, ortanca hesaplama ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin “tükenmişlik” ve “sınıf yönetimi becerileri” arasındaki ilişki için ise Sperman Brown korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri “tükenmişlik durumu yok” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “her zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönde, zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Tükenmişlik, Tükenmişlik Düzeyi, Sınıf Yönetimi, Okul Öncesi Öğretmenler*

## **RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS' BURNOUT LEVELS AND TEACHER'S CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS**

### **ABSTRACT**

This study aimed to determine the levels of burnout and classroom management skills of preschool teachers. The study was realized with pre-school teachers who are working in the official and private preschool institutions of the Ministry of National Education in the township of Küçükçekmece in the province of Istanbul in 2017-2018 academic year. The district with the highest number of preschool teachers was identified as Küçükçekmece by the MEB statistical data. Sampling method is used easily. Those who are willing to participate in the survey and who are able people to reach it are included in the research

Descriptive scanning model was used in the study; "Burnout Scale" and "Classroom Management Skill Level Scale". The data obtained were analyzed using the IBM SPSS Statistics package program. It has been determined that the data do not show a normal distribution. Frequency, arithmetic mean and Kruskal Wallis H test were used in the analyzes. Sperman Brown correlation analysis was performed for the relationship between "burnout" and "classroom management" levels of preschool teachers

According to the results of the research; the burnout levels of pre-school teachers were found to be at the "no burnout status" level. It has been observed that the level of classroom management skills of preschool teachers is "always". There was no significant difference in the burnout levels of preschool teachers according to the age, seniority and educational status variables. There was no significant difference in the classroom management skill levels of preschool teachers according to age, seniority and educational status variables. It has been found that there is a significant and statistically significant relationship between the burnout level and the classroom management skill levels of the pre-school teachers on the negative side.

**Keywords:** *Burnout, Burnout Level, Classroom Management, Preschool Teachers*

## 1. GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı 1970’li yıllarda Freudenberger tarafından tanımlanmıştır (Çimen, 2000). Ruhsal ve fiziksel açıdan enerjinin tükenişi’ olarak kısaca açıklanabilmektedir. Tükenmişlik durumunun “Çalışma ortamıyla bireyin etkileşiminin bir sonucu olduğu” varsayımı ile gerçekleştirilen çalışmalar; birey ve örgüt açısından olumsuz etkilerinin ortaya konmasına adına önemlilik arz etmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Kişiler, duygularını, yaşadıkları bir takım sıkıntıları başkaları ile paylaşmalarının ve gerektiğinde yardım istemelerinin, sorunlarının çözümünde önemli bir kolaylık sağlayacağını bilmelidir.

Bireyler yaşamlarında iş alanlarını geliştirdikleri gibi diğer yaşam alanlarını geliştirmelidirler. Bir takım hobileri olan, sosyal anlamda kendini geliştiren kişilerin tükenmeye karşı daha donanımlı oldukları söylenebilmektedir (Kaçmaz, 2005). Günümüzde birçok meslekte tükenmişlik durumu gözlenmektedir. Öğretmenlerinde gerek sosyal hayatlarında gerek iş hayatlarında yaşadıkları durumlar tükenmişlik düzeylerinde etkili olabilmektedir. Bu durumların yanı sıra çalışma gruplarının okul öncesi dönem çocukları olması daha fazla hassasiyet gösterilmesini beraberinde getirebilmektedir.

Sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin öğrenim-öğretim sınırlılıklarının en aza indirilmesi, bu süreçte zamanının verimli kullanılması ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılımlarının sağlanması olarak ifade edilebilmektedir. Okul öncesi dönem çocukların en hızlı geliştikleri, algılama hızının yüksek olduğu bir dönemdir.

Sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olması, sağlıklı öğrenmenin sağlanabileceği nitelikli öğretim sürecinin oluşturulması ve bunun sürdürülebilmesi ile ilişkilidir (Başar, 1999). Okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi de çocuğun sosyal ve duygusal alanda gelişiminin desteklenmesidir. Okul öncesi sınıf öğretmeninin sosyal ve duygusal durumunun iyi bir düzeyde olması, aynı sınıf ortamında bulunan öğrencileri de etkisi altına almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin

yüksek olduğu durumlarda, sınıf yönetimlerinin ne ölçüde etkilendiği ilişkisi tezimizde aranan cevaplardan bir tanesidir. Dolayısıyla gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf yönetimlerinin etkilendiği, dolaylı yoldan da öğrencilerin bu durumdan etkilendiği düşünülmektedir.

### **1.1.Problem Durumu**

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretim çağına kadar olan süreci kapsamaktadır. Çocukların bütünsel olarak gelişim basamaklarının göz önünde bulundurulduğu, bireysel farklılıklar ve toplumsal değerler dahilinde öğrenimin sağlandığı bir süreçtir (Oğuzkan ve Oral, 2000). Okul olgunluğunun kazandırılması ve ilköğretim kademesi için çocuğa destek sağlanması ile temel eğitim içerisindeki bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir (Altay, 2011).

Her birey meslek hayatında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde en önemli zorluklardan biri de tükenmişliktir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine karşı tükenmişlik düzeylerinin, eğitim, öğretim faaliyetlerinin verimliliğinde ve akademik başarılarında etkisi olabileceği düşünülmektedir (Öztürk, 2006).

Tükenmişlik durumunun kontrol edilmesi noktasında bireysel ve örgütsel faktörler ön plana çıkmaktadır. Bireysel boyutta, kişilerin çalışırken dinlenme araları vermesi, düzenli yemek yemesi, uyku düzenine dikkat etmesi, bir takım hobiler edinmesi bireysel olarak tükenmişlik ile mücadele etmesinde önemli rol oynamaktadır. Örgütsel boyutta ise iş içerisinde tüm çalışanlara eşit olarak iş yüklerinin paylaşılması, danışmanlık hizmeti alınması ve iletişim sağlıklı bir şekilde yürütülmesi tükenmişliğin kontrol edilebilmesinde önemli etkilere sahiptir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001).

Tükenmişlik durumunun kontrol edilebilir olması yönetim olgusunu ön plan çıkarmaktadır. Eğitim öğretim kazanımlarının sağlanması adına okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğrenim etkinliklerinin neredeyse tamamı sınıf ortamında yer almaktadır (Vural, 2004). Eğitim öğretimin yürütüldüğü ortamlarda sınıf yönetimi ilkeleri devreye girmektedir.

Adıgüzel (2016) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük, sınıf yönetimi becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısı ile buradan tükenmişlik düzeyinin derecesine göre öğretmenin sınıf içindeki

davranış şeklini değiştirebileceği ortaya çıkarılabilir (Ağapınar, 2011). Bu nedenle tükenmişliğin sınıf yönetimi becerilerinin üzerinde etkilerinin olabileceği merak edilen noktalardandır. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisinin ortaya çıkarılması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2.Amaç**

Bu araştırmayla, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri, kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.3. Önem**

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile olan ilişkisinin araştırmanın bulguları doğrultusunda belirlenmesi ile öğretmenlerin izlemesi gereken yol haritasının çizilebilmesinde önem arz etmektedir.

Eğitim ğretim ortamının düzeninin sağlanması, eğitsel etkinliklerin arttırılması ve verimliliğin sağlanması açısından sınıf yönetimi önemlilik arz etmektedir. Eğitim ğretim sürecinde istendik hedeflere ulaşılması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun etkinliklerin planlanması sınıf yönetiminin amaçları arasındadır (Tertemiz, 2001). Öğretmenler eğitim sürecini yürüten başrol oyuncularıdır. Öğretmenlik mesleği gibi insan ilişkilerinin ön planda olduğu mesleklerde tükenmişlik durumunun yaşanma olasılığı daha yüksektir (Can ve diğ., 2006). Bu nedenle aralıksız uzun süreçler boyunca öğrencilerin, bilişsel, sosyal, öz bakım gibi alanlarda destekleyen okul öncesi ğretmenlerinde bu durumun incelenmesi önemlilik arz etmektedir. Tuğrul ve elik'in (2002) yaptığı araştırma da okul öncesi ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu belirtilmiştir.

Okul ncesi ğretmenlerinin tükenmişlik ile ilgili farkındalık kazanmaları, tükenmişliğin ğretmen ve ğrenci üzerindeki olumsuz sonuçların giderilmesini etki edeceği varsayılmaktadır. Bu farkındalığın kazanılması için öncelikle bireyin tükenmişlik düzeyi ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Tükenmişliğin olumsuz etkilerinin giderilmesi ile öğrenim ortamı verimliliğinin sağlanması ve sınıf yönetimi sürecinin ğretmen tarafından sağlıklı bir şekilde yürütülmesine etki edeceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelemelerinde tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte okul öncesi alan, tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi hususunu kapsamlı bir şekilde ele alan çalışmalara çok sık rastlanmamaktadır. Yurt içinde, okul öncesi ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda, çalışma literatüre kaynak olarak kazandırılması açısından da önemlidir. Çünkü tükenmişlik düzeyi düşük olan bir okul öncesi öğretmeninin sınıf yönetimi sürecinde daha başarılı olacağı düşünüldüğünden eğitime olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu noktada okul öncesi ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesinin dışında, bu iki değişkenin arasındaki ilişkinde açıklanması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

1. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplar anlık duygu durumlarından etkilenmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

1. Katılımcıların veri toplama araçlarındaki sorulara gerçekçi ve içten olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **1.6. Tanımlar**

**Okul Öncesi Öğretmeni:** Bu çalışmada katılımcı olarak yer alan, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, uzman ve usta öğreticilerdir.

**Tükenmişlik:** Bu çalışmada tükenmişlik öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaşadıkları stresin sonucunda ortaya çıkan yıpranma düzeyidir.

**Sınıf Yönetimi Becerileri:** Bu çalışmada sınıf yönetimi becerileri eğitim öğretim sürecinin nitelikli olarak yürütülebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken donanımlardır.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, alan yazında okul öncesi eğitim, tükenmişlik ve sınıf yönetimi konularındaki kavramlar yer almaktadır.

### 2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim 0-72 ay arasındaki çocuklara, gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, onlara uyaranlar sunan ve gelişim alanlarında ilerlemelerini sağlayan, yaşadıkları toplumun kültürel değerlerinin iletmeye başlandığı ilköğrenim yaşantıları olarak tanımlanabilmektedir (Kocabıyık, 2011). Okul öncesi eğitim; 0-6 yaşlar arasındaki çocuğun birçok gelişim alanında ilerleyişinin desteklendiği, planlı bir eğitim ile öğrenmenin temellerinin atıldığı süreç olarak da tanımlanabilmektedir (Tuğrul, 2006).

36-66 ay çocukları okul öncesi öğretim çocuklarıdır. 60-66 ay arası çocuklar gelişimsel olarak olgunluk kazanmaları ve ebeveynlerinin resmi isteği olması halinde ilkokula başlayabilmektedir. 69-71 ay arasındaki çocuklar için ise sağlık raporu ile tam tersi bir durumdan bahsetmek mümkündür (MEB, 2016).

Çocuk, gelişimsel özelliklerine göre hazırlanan uygun ortam içerisinde uygulanan bir programla temel eğitime hazırlanması amaçlanmaktadır (Şahin, 1998). Çocuğun evden sonra topluma giriş yaptığı ilk yer okul öncesi eğitim kurumları olarak karşımıza çıkabilmektedir. 0-6 yaş grubuna eğitim veren tüm kuruluşlar okul öncesi eğitim kurumları olarak kabul görmektedir (Oktay, 1999). İşlevi eğitim olarak hedeflenen, çocukların gelişim alanlarının desteklendiği, gelişimi toplumsal değerler ışığında şekillendiren, çocuğun sağlıklı bir kimlik kazanmasını sağlandığı, yaratıcı ve üreten beyinlerin yetişmesi için alt yapı oluşturan kurumlardır (Poyraz ve Dere, 2003). Bu kurumlara ilk etapta ihtiyacın çalışan anneler ile dikkat çektiği fakat günümüzde temel eğitim anlayışının yapılarından olduğu bir gerçektir.

Çocuk okul öncesi dönemde, zengin uyaranlara maruz kaldığı takdirde kapasitesini üst seviyelere kadar çıkaracaktır. Bütün gelişim alanları birbirleri ile ilişki içerisinde. Psiko-motor, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi arasında derin bir bağlantı vardır. (Oktay,2000). Küçük ve büyük kas becerilerinin kullanabilen çocuk arkadaşlarıyla etkinliklere katılır, oyunlar oynar ve benlik kavramının gelişimini sağlar. Bu durum psikomotor gelişim, sosyal ve duygusal gelişimi de desteklemektedir (Pearce, 1996). Okul öncesi eğitim bu yaş grubu çocuklara bir takım kazanımlar sağlamaktadır. Bunların bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Arıca, 2014).

- Çocuğun akran iletişimi kurmasını sağlar.
- Zengin uyaranlar ile bilgi edinilmesini kolaylaştırır.
- Çocuğun yeteneklerinin keşfedilerek geliştirilmesini sağlar.
- Kendisinin ve başkalarının haklarının farkındalığının kazanılmasını sağlar.
- Problem çözme ve akıl yürütme gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirebilme becerilerinin kazanımını sağlar.
- Yardımseverlik, iş birliği gibi değerler eğitimi kapsamında iyi davranışlar edinilmesini sağlar.
- Serbest oyunun yanı sıra kurallı oyunları öğrenme konularında destek sağlar.

### **2.1.1. Okul öncesi eğitimin önemi**

Okul öncesi dönem çocuğun zihinsel, bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor gelişim alanlarında kazanımlarının sağlanacağı en hızlı dönemdir. Çocuklar doğum ile eğitim hakkına sahiptirler. Geleceğin bireyi olacak çocukların kişilik oluşumlarının başladığı, değer yargılarının, tutumlarının belirlendiği bu dönemde, kazanılan davranışların etkisi bulunmaktadır (Oktay, 2010). İnsan gelişiminin büyük bir kısmının erken çocukluk döneminde tamamlanması durumu da okul öncesi eğitimin önemini arttırmaktadır (Duffy, 1998). Bu hususta çocuğun erken yaşta eğitim sürecine dahil olması önemlidir.

Toplumsal değişim ve gelişim, kadınların işe hayatına girme oranının yükselmesi ile okul öncesi dönem ön plana çıkmaya başlamıştır. Günümüzde bu bakış açısı yerini okul öncesi eğitimin gerekli olduğu yönüne doğru çevrilmiştir. Fakat okul öncesinde okullaşma oranı halen istenilen yüzdeler de değildir. Çalışmayan anneler bir takım bilgi ve becerileri evde kazandırmaya çalışsalar dahi, bu dönem çocuklarının gelişim hızlarına ve ihtiyaçlarına tek başlarına cevap verememektedirler. Bu nokta da

ebeveynlerin eğitim ve öğrenim durumları önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim çocuğun donanımlarına uygun çevre, akran iletişimi ve alanında uzman kişiler ile yapıldığı takdirde nitelikli hale gelecektir (Çelenk, 2003).

Çocukların zihinsel ve kişilik gelişiminin %70'inin erken çocukluk döneminde tamamlandığı düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Eğitimin sağlam temeller üzerine inşa edilmesinde ve bireylerin gelecekteki başarılarında okul öncesi eğitimin gerekliliği bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Yavuzer, 1995).

Çocukların gelişimlerinin üzerinde okul öncesi eğitimin etkilerini inceleyen bir takım araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde okul öncesi eğitimi alan çocukların akranları ile daha kolay iletişime geçen, sosyal yönden gelişmiş, benlik duygusuna sahip, duygu durum farkındalığına daha hakim çocuklar oldukları saptanmıştır (Andersson,1989: akt. Kargı,2011). Bu hususta okul öncesi eğitimin ne denli önemli olduğu görülmektedir.

### **2.1.2. Okul öncesi eğitimin amaçları**

Okul öncesi eğitimle, çocuğun gelişimsel özelliklerine göre hazırlanan uygun ortamda, uygulanan bir program ile temel eğitime hazırlanması amaçlanmaktadır (Şahin, 1998). Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve dil gelişimlerinin desteklenmesi, her çocuk için imkan eşitliğinin sağlanması okul öncesi eğitimin amaçlarındandır. Aynı zamanda çocuğun bir üst eğitim kademesi olan ilkokula hazırlanması da bu amaçlar içerisinde bulunmaktadır. Bu amaçların dayandığı bir takım ilkeler bulunmaktadır (MEB, 2013):

- Okul öncesi eğitimi çocuğun ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.’

Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü (OMEP)’nün uzun bir süre başkanlığını yapan eğitimci Mialaret ise; genel olarak okul öncesi eğitiminin amaçlarını toplumsal, eğitici ve çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Her sosyo ekonomik düzeydeki çocuğa eğitim eşitliği sağlamak toplumsal amaç, dil gelişimi ve çevre duyarlılığının geliştirilmesi eğitici amaç, eğitici etkinlikler ise çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar olarak tanımlanmıştır (Mialaret, 1977 akt., Oktay 1990).

Okul öncesi eğitimin amaçlarına bakıldığında çocuğun gelişimi ön plana çıkmaktadır. Gelişimin tam anlamı ile sağlanabilmesi adına çocuğun ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuğunun hareket etme ihtiyacı onun kas gelişimi destekleyici niteliktedir. Çocuk kontrollü serbestlik ile kendi özgürlüğünü yaşamalıdır. Çocuk bulunduğu ortamda kendisini güvende hissetmediği takdirde gelişimin sağlanmasını engelleyici bir faktör olarak bu durum karşımıza çıkar. Çocuk güven duyduğu ortamda kendisini daha iyi ifade edebilir ve akran iletişimine sağlıklı bir şekilde girebilir. Her bir faktörden önce gelen ihtiyaç ise çocuğun iyi bakım ihtiyacının giderilmesidir. İyi bakım ihtiyacının içerisinde hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlar bulunmaktadır (Oktay, 2007).

## **2.2. Tükenmişlik**

Tükenmişlik devamlı iş baskının neden olduğu duygusal bitkinlik halidir. Stresin özel bir hali olarak tanımlanabilmekte ve genellikle stresi işaret etmek kullanılabilir. Tükenmişlik durumu yaşayan kişilerin çoğunlukla devamlı olarak yaptıkları işe duygusal katkı yapan kişiler olduğu yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur. Bu hususta en çok tükenmişlik durumunun gözlemlendiği meslekler öğretmenlik, yöneticilik, avukatlık gibi insan ilişkilerinin hakim olduğu toplumsal içerikli mesleklerdir (Can ve diğ., 2006).

Stresin neden olduğu bedensel, psikolojik ve davranışsal sorunlardan farklı olarak bireylerin bir takım tepkilerinin oluştuğu fakat bunun stres sonucu oluşan tepkilerden bu tepkilerin farklı olduğu sonucuna varılmaya başlanmıştır. Bu durum 1970 li yıllarda gerçekleşmeye başlamıştır. Ancak 1980'li yılların başlarına kadar, tükenmişlik konusunda sistemli çalışmalar yapılmamıştır (Ergene, 2010). İlk olarak ise bu durumu tükenmişlik olarak nitelendiren kişi Freudenberger'dir (Çimen, 2000). Freudenberger (1974) tükenmişliğin tanımını "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" şeklinde yapmıştır. Bu tanıma göre kişinin kendisini yetersiz görmesi ile iç dünyasında sıkıntı yaşaması olarak kabul edilebilmektedir (Dincerol, 2013).

Günümüzde Freudenberger'in tükenmişlik tanımına yakın olarak Geçit (2012) tükenmişliği kişilerin bir takım uyarıların neden olduğu stresin, ruhsal ve bedensel enerji düşmesi ve yıpranma sürecinin sonucu olarak tanımlamaktadır.

Cherniss tükenmişliği, “yoğun gerginlik veya doyumsuzluğa tepkiyle, işten geri çekilme” şeklinde tanımlamıştır (Bailey, 1985).

### **2.2.1. Tükenmişliğin nedenleri**

Tükenmişliğin ne olduğunun tam olarak anlaşılabilmesi için tükenmişliğe yol açan sebeplerin bilinmesi gerekmektedir. Tükenmişliğin tek bir nedene bağlamak mümkün değildir. Birçok farklı etmenin bir araya gelmesi ile tükenmişlik durumu ortaya çıkmaktadır (Baltaş, 2004). İş yaşamında karşılaşılan zorluklar, iş yükünün ağırlığı, demografik özellikler ve kültürel farklılıklar tükenmişliğe neden olan bazı faktörlerdir. Ancak iki ana başlık altında tükenmişliğin nedenlerini; bireysel ve çevresel nedenler olarak belirtebiliriz (Baykal ve diğ. 2006)

#### **2.2.1.1. Bireysel nedenler**

Bireyin kişilik özellikleri ve sosyal yaşamı tükenmişliğe neden olma boyutunda önemli noktalardır. Bireysel farklılıklar tükenmişliğe farklı şekilde tepki verilmesine yol açmaktadır. Aynı meslekte ve aynı şartlarda çalışan iki kişiden birisi bu durumdan hoşnutken bir diğeri ise tükenmişlik sürecinin içerisine girebilmektedir (Aras, 2006).

Kişisel özellikler bireylerin tükenmişliğe eğilimlerini hem arttırıcı hem de azaltıcı etkiye sahip olmaktadır (Kösterelioğlu, 2007). Maslach’ın öğrencileri olan Maxine Gann ve Steve Hackman kişisel faktörler ile ilgili ilk verileri toplayan araştırmacılarıdır. Yaptıkları araştırmaya göre; kendini ifade etme becerisi düşük olan, kaygılı, insanlarla iletişime geçmek istemeyen kişiler tükenmişliğe eğilimi olan kimselerdir. Bu kimselerin çoğunlukla kendilerine güvenleri yoktu, karşılıklarına çıkan zorluklarla mücadele etmez ve yetersizlik duygusuna kapılırlar. Bireyler genel anlamda tükenmişlik riski altındadır. Ancak pasif ve zayıf kişilik yapılarına sahip olan bireyler daha büyük risk taşımaktadırlar (Özkaya, 2006)

Maslach ve Jackson (1981)’nin araştırmalarında cinsiyet faktörünün tükenmişliğe olan etkisini incelemiştir. Bu incelemenin neticesinde kadın erkeklere oranla daha fazla duygusal bıkkınlık yaşadıkları saptanmıştır.

Tükenmişlik durumu genç ve çalışan bireylerde yüksek iken, çalışan yaşlı bireylerde düşüktür. İnsanlar yaşları ilerledikçe tükenmişliğe karşı daha dirençli olmaktadır. Demir (1999); araştırmasında yaşlı bireylerde tükenmenin azaldığını

vurgulamaktadırlar Dolayısıyla tükenmişlik ve yaş arasında bir ilişkiden bahsetmemiz mümkündür.

Eğitim seviyeleri düşük kişilerde tükenmişliğin çok fazla eğitim seviyeleri yüksek kimlerin tükenmişlikleri çok az şeklinde bir tanımlama yapılamaz. Fakat eğitim ile paralel olarak çevreye duyarlılığın arttığı belirtilebilmektedir (Aslan ve diğ., 2000). Üniversiteye hiç gitmemiş veya mezun olmamış kişilerde üniversite mezunlarına göre daha az tükenmişliğe rastlandığını, üniversite mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarına göre daha çok duygusal tükenme yaşadıklarını söylenebilir (Ergene, 2010). Eğitim düzeyinin artması ile kişilerin mesleki beklentileri de yükselmektedir. Bu beklentilerin karşılanamaması halinde tükenmişlik durumun arttığı belirtilebilir. Ayrıca kişinin eğitim düzeyi ve alanına uygun olmayan pozisyonlarda çalışması tükenmişliği arttırmaktadır (Özipek , 2006).

Bireyin bir ailesinin olması manevi anlamda bireye destek olmaktadır. Aile yaşantısı olan kişinin tükenmişliğe eğilimi diğer bireylere nazaran daha düşüktür. Aile yaşamı olmayan evde sosyal destek bulamayan bir bireyi aile yaşamı ve sosyal desteği olan bir kişiye göre daha fazla mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla medeni durum ile de tükenmişlik arasında bir ilişki olduğundan bahsedebiliriz (Alp, 2007).

#### **2.2.1.2. Çevresel nedenler**

Tükenmişlik ilk olarak bireysel özelliklerden kaynaklanana bir sorun olarak kabul görmüştür. Bu bağlamda sorunun kaynağı kişi ve kişinin yaşadığı sorunlardır. Sonrasında tükenmişliğin sadece kişi kaynaklı bir problem olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Bireysel nedenlerin tükenmişlik durumu üzerinde etkisi olduğu gibi çevresel yani örgütsel nedenler de tükenmişliğin üzerinde etkin rol oynamaktadır. Çalışılan kurumun çalışma saatleri, iş yükü, işin niteliği, iş doyumu, kurum işleyişindeki kusurlar, birlikte çalışılan kişiler, örgüt iklimi şeklinde tükenmişliği etkileyen faktörleri sıralayabiliriz (Çam, 1991).

Sürgevil (2006) tükenmişliğin çevresel nedenlerini, işin yapısı nedenli önemli kararlar alma gerekliliği meslekte çalışma süresi, çalışılan kuruma aidiyet duygusu, iş güvenliği, adalet, teknolojik gelişmeler şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan faktörleri belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, çalışma süresi, son çalıştığı kurumdaki görev süresi, iş deneyimi, öğretmenlerin birey için ödüllendirici olup olmaması, kendini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi tükenmişliğe sebep olan bireysel değişkenler olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenin çalıştığı okul müdüründen destek almasının, sosyal desteğin eksikliğinin tükenmişliği artıracığı kabul edilmektedir (Akçamete ve diğ., 2001).

Maslach ve Leiter (1997); çalışan ile örgütün uyumu ve uyumsuzluğunu formüle eden bir modele dikkat çekmişlerdir. Buna göre, çalışan ile örgüt arasındaki uyumsuzluğun artması ile tükenmişlik ihtimali o kadar yüksek olmaktadır.

### **2.2.2. Tükenmişliğin belirtileri**

Tükenmişlik ile ilgili olarak öfke patlamaları, agresiflik durumları, yalnızlık ve çaresizlik hissi şikayetleri ilk olarak ortaya çıkmaktadır (Tümkeya, 1996). Kişilerin hem sosyal hem meslek yaşantısını olumsuz yönde etkileyen, mesleki performansını düşüren tükenmişlik, belirtiler topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Tükenme zamanla ortaya çıkan devamlı olarak olgunlaşan bir durumdur. Belirtilerinin göz ardı edilmesi nedeniyle kişinin meslek yaşantısından ve kendisinden uzaklaşmasına ve kişiliğine uygun olmayan davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Çam, 1992).

Tükenmişliğin belirtilerinin küçük uyarılar ile ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Bu uyarılar; iç bulantısı, yorgun düşme, iş memnuniyetsizliği, stres, umutsuzluk, alıngan olma, çalışma verimliliğinde düşüş, yalnızlık hissi, huzursuzluk, adaptasyon sorunu yaşama baş ağrılarının artması, devamlı işten ayrılma isteği şeklinde sıralanabilir (Kaya ve diğ., 2007). Tükenmişlik belirtileri, fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler olmak üzere üç başlık altından toplanabilmektedir (Izgar, 2003).

#### **2.2.2.1. Fiziksel belirtileri**

Bireylerde tükenmişliğin fiziksel olarak belirtileri; yorgunluk ve bitkinlik hissi, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, yüksek kolesterol, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrı ve sızılar, koroner kalp rahatsızlığı artışı, çok sık görülen soğuk algınlığı ve grippler şeklinde sıralanabilmektedir (Sürgevil, 2006).

### **2.2.2.2. Psikolojik belirtileri**

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; depresif duygularda çoğalma, kendini desteksiz ve güvensiz hissetmek, ümitsizlik, huzursuzluk, benlik saygısında düşme, değersizlik, eleştirilere aşırı duyarlılık, kararsızlık, suçluluk, anlamsızlık hissi başarısızlık duygusu şeklinde sıralanabilmektedir. Bunların yanı sıra saygı, sevgi hoşgörü gibi olumlu duygulanımlarda da azalma görülmektedir (Aslan ve ark, 1996).

### **2.2.2.3. Davranışsal belirtiler**

Tükenmişliğin davranışsal olarak da birçok belirtisi bulunmaktadır. Bunlar; kişinin ani öfkelenmesi, işine gereken hassasiyeti göstermemesi, işe gitme isteğinin olmaması, olay ve durumlara karşı şüpheli bir şekilde yaklaşması olarak sıralanabilmektedir. Bunların yanı sıra çevresindeki insanlardan uzaklaşma, kararsızlık, özsaygı ve özgüvende azalma, içe kapanma, görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme ve sürüncemede bırakma, başarısızlık hissi, çalışmaya yönelmeme durumu, insanlara karşı suçlayıcı olma şeklinde sıralanabilmektedir (Düzyürek ve Ünlüoğlu, 1992).

### **2.2.3. Tükenmişlik modelleri**

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde tükenmişlik ile ilgili bir takım modellerin ortaya atıldığı ve araştırmacıların farklı bakış açıları ile tükenmişliğe yaklaştıklarını görmek mümkündür.

#### **2.2.3.1. Maslach tükenmişlik modeli**

Tükenmişlik ile ilgili en çok dikkat çeken Maslach'ın tükenmişlik modelidir. Maslach, tükenmişlik kavramını, duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarı üç ayrı boyutta ele almıştır (Dorman, 2003).

Duygusal Tükenme: Tükenmişlik sendromunda sıklıkla yaşanan iş ya da ilişkilerden kaynaklanan duygusal tükenme durumudur. Sendromun birinci boyutu olan duygusal tükenme, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını ifade etmektedir. Duygusal tükenme tükenmişlik sendromunun başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bu durum duygusal yönden yoğun çalışma temposunda olan kişilerin kendisini zorlaması ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmesi karşısında bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Işıkhani, 2004).

Duyarsızlaşma: Duyarsızlaşma, kişinin iş ortamındaki kişilere karşı katı ve soğuk tutumlar sergilemesi şeklinde de ifade edilebilmektedir. Çalışan birey, tükenme duygusu ile başa çıkmak için mesafeli katı ve alaycı bir davranış bütününe girmektedir. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalmaktadır (Işıkhan, 2004 ).

Kişisel Başarı: Bireyin kendisine biçtiği değerler ile ilgili olan kısımdır. Kişinin harcadığı çabanın boşa gittiği düşüncesi ve suçluluk duygusu bireyin motivasyonu düşürür ve başarının karşısında engel teşkil eder (Ergin, 1993).

Izgar (2001) ise kendi hakkında "başarısız" hükmü veren çalışanın düşük kişisel başarı hissini yaşaması sonucunda mesleğinde gerilemeye başlayacağını belirtmiştir.

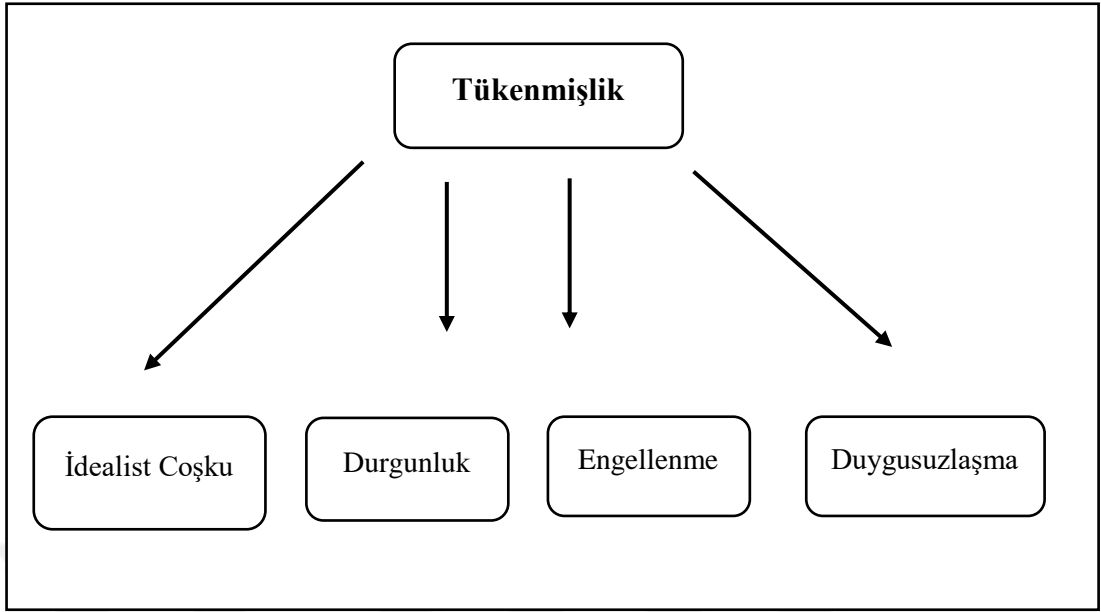
### **2.2.3.2. Cherniss tükenmişlik modeli**

Cherniss tükenmişlik modelinde, tükenmişliğin temelinde stresin olduğu savunulmaktadır. Bu modele göre tükenmişlik kişinin işi ile ilgili stresleri içine alan ve işle psikolojik olarak ilişkiyi kesmek ile sona eren bir süreçtir (Yıldırım, 1996).

Tükenmişlik bu modele göre, bireyin işte karşılaştığı stres kaynaklarına bir tepki olarak ortaya çıkar. Tükenmişlik stresle başa çıkma yollarındaki başarısızlık sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu model tükenmişliğe neden olan durumları aydınlatırken bir yandan da tükenmişliğe verilen tepkileri ve tükenmişlik ile başa çıkma yöntemlerini de ele almıştır (Altay ve Akgül, 2010). Cherniss'e göre, tükenmişlik hizmet sektöründe çalışanların rolleri gereği karşı karşıya kaldıkları tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır (Örmen, 1993).

### **2.2.3.3. Edelwich tükenmişlik modeli**

Edelwich tükenmişlik modeline göre, tükenmişlik birbirini takip eden aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu aşamalar bazı yazarlarca tükenmişliğin gelişim evreleri olarak da isimlendirilmiştir (Sürgevil, 2005). Edelwich tükenmişlik modelinde tükenmişliğin idealist coşku, durgunluk, engellenme ve duygusuzlaşma şeklinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Baysal, 1995).



**Şekil 2- 1.** Edgewich Tükenmişlik Modeli'nde Gelişim Süreci

**İdealist Coşku:** Birey bu aşamada dinamik, heyecanlı ve yüksek motivasyona sahiptir. Birey için iş her şeyden önemli durumdadır. Mesleğinde başarılı olabilmek ve işini en iyi şekilde yapabilmek için birey çok fazla çaba harcar ve bu çabanın sonucu olarak karşılık bekler. Fakat çabalarının neticesini bir takım problemler nedeni ile alamayan birey bu aşamadan sonra durgunluk aşamasına geçer. Bu durum genellikle bireylerin çalışma hayatına girmelerinden bir yıl sonra görülmektedir.

**Durgunluk:** Durgunluk aşamasına geçen bireyin motivasyonu daha düşük, işinde biraz daha pasif role bürünmüş olmaktadır. İdealist coşku döneminde yaşadığı problemler bireyin işinden hoşnutsuz olmasına sebep olmaktadır. Bu neden bireyin işine karşı eski çabası kalmamaktadır. Dolayısıyla birey iş dışındaki faaliyetlere yönelerek, iş dışı aktivitelere yoğunlaşmaktadır.

**Engellenme:** Bu aşamada kişi yaptığı işin devamlılığını sorgulamaya başlamaktadır. Çünkü mesleki amaçlarının engellendiği düşüncesine kapılır. Bu hususta iki çeşit engellenmeden bahsedilebilir; ilki bireyin hizmet edilen kimselerin ihtiyaçlarını karşılayamayarak engellenmesi, ikincisi ise bireyin hizmet edilen kimselerin ihtiyaçlarını karşılarken kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmesidir. Kişinin mesleği ile ilgili devamlı olarak bir engelleme yaşaması, onun bir sonraki tükenmişlik aşamasına geçmesine neden olmaktadır.

Duygusuzlaşma: Bu aşamada birey manevi olarak işten uzaklaşır, işine karşı inancını yitirir buna bağlı olarak da işe geç gitme ve mekanikleşme görülür. Birey bu aşamada her konuda bir geç kalınlık olduğunu düşünür, iş ayrılığı yapmamasının nedeni işsiz kalmak istemeyişidir. Duygusuzlaşma aşaması engellenmelere karşı kişinin kullandığı bir savunma mekanizması olarak da tanımlanabilmektedir (Sılığ, 2003).

#### **2.2.3.4. Meier tükenmişlik modeli**

Meier tükenmişlik modeline göre kişi tekrar eden iş yaşantıları sonucu tükenmişliğe yönelir. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Şanlı, 2006):

- Bireyin olumlu pekiştiricilerden daha çok olumsuz pekiştiricilere karşı öngörüsünün yüksek olması
- Pekiştiricileri kontrol etme ile ilgili öngörülerinin düşük düzeyde olması
- Pekiştiricileri kontrol etme ile ilgili davranışlarda bireysel yeterlilik beklentilerinin düşüklüğü

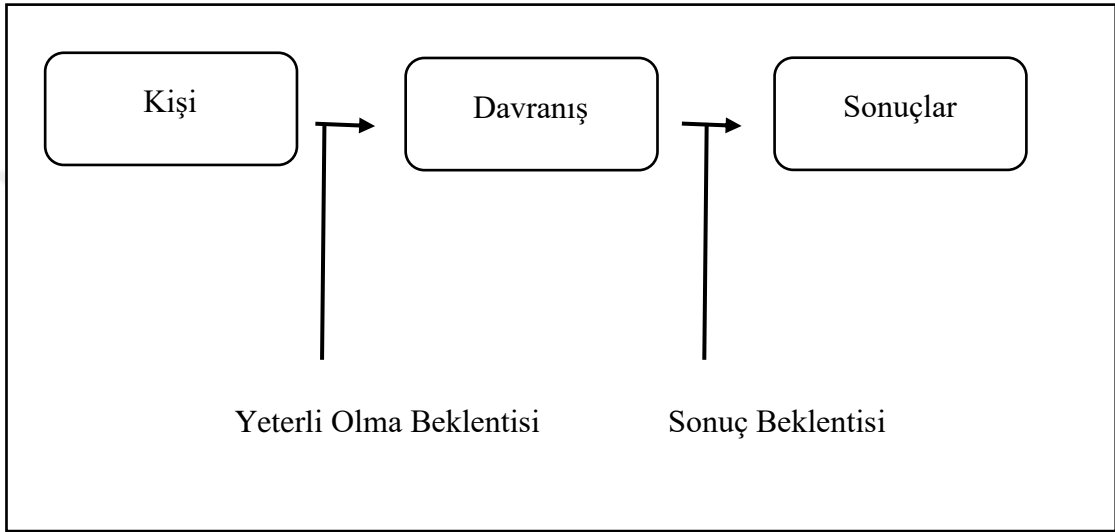
Scott Meier'in tükenmişlik modeli, Bandura'nın "Öz yeterlilik" modeli baz alınarak oluşturulmuştur. Bu modelde de beklenti düzeyleri düşük seviyede olan bireylerin kaygı ve korku gibi hisler ile işlerinde verimlilik sağlayamadıkları belirtilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bu tükenmişlik modeli dört öge ile açıklanabilmektedir. Bunlar; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme sürecidir (Sürgevil, 2006).

**Pekiştirme Beklentileri:** Bu beklentiler bireyin iş yaşantılarının özel ve ya genel amaçlarını karşılaması ile ilgilidir. Bireysel farklılıklarından olmasından dolayı kişilerin bireysel beklentileri ve durumlara karşı bireysel bakış açıları vardır. Örneğin; bazı öğretmenler derste öğrencilerin devamlı olarak soru sormasından memnun olurken, bazı öğretmenler ise sessiz dinleyici olan öğrenciler ile dersini yapmaktan memnun olabilmektedir. Bireyin pekiştirme beklentileri karşılanmadığı takdirde, işten memnuniyetsiz ortaya çıkacaktır. Bu durumda kişinin tükenmişliğe eğilim göstermesine neden olabilmektedir.

**Sonuç Beklentileri:** Meier'e göre (1983) bu sonuç beklentileri, bir takım sonuçların oluşmasına olanak sağlayan davranışlar ile ilgili betimlemelerden oluşmaktadır. Sonuç beklentileri istenen amaçları sağlamak için hangi davranışların gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Pekiştirme beklentileri, belli sonuçların istenen amaçları karşılayıp

karşılamağı ğeklinde tanımlanırken, sonuç beklentileri hangi davranışların o sonuçları elde etmek için gerekli olduğunu tanımlamaktadır.

Yeterli Olma Beklentileri: Bireyin istedik amaçları gerçekteştirmek için gerekli olan davranışların sağlanmasındaki kişisel yeterlilik burada vurgulanmaktadır. Kişi kendisini o davranışları yapmak için yetersiz hisseder ise tükemişliğe eğilim gösterebilmektedir. Sonuç beklentileri ile yeterli olma beklentileri arasında bilmek ve yapmak arasında olduğu gibi farklılık vardır (Baysal, 1995).



şekil 2- 1.. Meier Tükemişlik Modeli'nde Gelişim Süreci (Baysal, 1995)

Bağlamsal İşleme Süreci: Bu süreçte kişinin beklentileri, bu beklentileri nasıl devam ettirdiği ile ilgilidir. Kişi bu aşamada bir bağlam içerisinde(sosyal çevre, örgütsel yapı, inançlar) davranışları anlamlandırma aşamasındadır. (şanlı, 2006).

Meier'in tükemişlik modeline göre, tükemişlik bir stres sürecidir ve devamlılık gösteren psikolojik aşamaları vardır ve bu durum zamanla gerçekteşen bir durumdur. Tükemişliğin duygusal alanı göz önünde bulundurulurken bilişsel alanda dikkate alınmalıdır (Baysal, 1995).

### 2.2.3.5. Perlman ve Hartman tükemişlik modeli

Perlman ve Hartman tükemişlik modeline göre bireyler tükemişliğe bir strese verdikleri reaksiyon sonucu eğilim gösterirler. Bireyler strese duygusal, bilişsel, fizyolojik ve davranışsal olarak tepkiler verirler. Tükemişlik sadece fiziksel ya da sadece ruhsal olarak ele alınmamalıdır. Perlman ve Hartman'a göre tükemişliğin üç

boyutu, stresin üç temel belirti sınıflandırmasını yansıtmaktadır. Bunlar; fiziksel tükenme, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve iş veriminde düşüştür.

Perlman ve Hartman tükenmişlik modeli dört aşamadan oluşmaktadır (Perlman and Hartman, 1982). Birinci aşama durumun strese götürme derecesi, ikinci aşama kişinin algıladığı stres düzeyi, üçüncü aşamaya strese verilen tepki iken dördüncü aşama ise strese verilen tepkinin sonuncu aşamasıdır. Bunlar aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir (Tuncay,2009):

**Durumun Strese Götürme Derecesi:** Stresin oluşum aşamasıdır. Bu aşamada iki seçenek söz konusudur; ya kişi örgütün ihtiyaçlarını sağlamada yetersiz kalmaktadır ya da kişinin kendi amaç ve beklentilerini örgüt karşılayamamaktadır. Burada ki ölçek kişi ile örgüt arasındaki istek, ihtiyaç ve beklentilerin karşılıklı ne oranda sağlandığıdır.

**Algılanan Stres Düzeyi:** Kişinin iç dünyasında stresi ne oranda algıladığını içeren aşamadır.

**Strese Tepki:** Kişinin strese karşı ortaya çıkardığı duygusal, fiziksel ve davranışsal belirtileri içeren aşamadır.

**Strese Verilen Tepkinin Sonucu:** Kişinin verdiği tepkilerin sonucunu içeren aşamalarıdır. Burada kişinin verdiği tepkilere göre iş durumunda ve ya kişinin fiziksel-ruhsal durumunda değişimler olabilmektedir.

#### **2.2.4. Tükenmişliğin sonuçları**

Tükenmişliğin sonuçları çok yönlüdür. Bu çok yönlülük bünyesinde, kişinin yaşantısını zorlaştıracak nüanslar barındırır. Kişinin yaşamı zorlaştıkça birçok boyut ortaya çıkmaktadır. Bu boyutların her biri bireyin yaşantısında sıkıntılar ortaya çıkarmakta, hem bireyi hem de çevresini olumsuz yönde etkilemektedir. Tükenmişlik yaşayan bir bireyden yüksek performans göstererek çalışması beklenmemektedir. Tükenmişlik durumu içsel bir durum olarak baş göstermektedir. Fakat etki alanı birey ile sınırlı kalmamaktadır. Bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığı, iş ortamı ve ailesi tükenmişliğin etki alanına girmektedir (Özkan, 2008).

#### **2.2.4.1. Tükenmişliğin bireysel sonuçları**

Tükenmişlik ile birey değişim yaşar. Bunun sonucu olarak bireyde bir takım psikolojik ve ya fiziksel rahatsızlıklar ortaya çıkabilmektedir. Tükenmişlik içerisinde olan birey çalıştığı iş içerisinde nitelikli hizmet sunamamakta, etrafındaki kişiler ile olumsuz diyaloglar kurmaktadır (Aydoğan, 2008).

Kişinin tükenmişliği hem sosyal çevresinde hem de iş ortamı çevresinde devamlı olarak yaydığı negatif enerji ile beslenmektedir. Dolayısıyla birey iş ortamından uzaklaştırılabilir ve ya kendisi uzaklaşabilir. Aynı durum sosyal çevresi içinde geçerlilik göstermektedir. Birey tükenmişliğin verdiği etkiler ile öfke kontrolünü sağlayamaz hale gelebilmekte, kötü bağımlılıklar edinebilmektedir (Ağapınar, 2011). Dolayısıyla tükenmişlik bireyi çok yönlü olarak etkilemekte ve yaşam kalitesinde düşüşe neden olmaktadır.

#### **2.2.4.2. Tükenmişliğin iş hayatına ilişkin sonuçları**

Birey başlangıçta mesleğine heyecanla başlar ve özveri ile çalışır. Ancak birey tükenmişliğe etki eden bir takım faktörler neticesinde kurumsal bağlılığını yitirmektedir. Tükenmişlik içerisinde olan birey bu durumu dışarıya da yansıtmaktadır. Bir örgüt içerisinde bir kişinin tükenmişlik yaşaması, etrafındaki diğer çalışanları ve örgüt işleyişini yüksek oranda etkileyeceği anlamına gelmektedir (Ağapınar, 2011).

Tükenmişlik durumu yaşayan birey durumlara negatif olarak yaklaştığı için etrafındaki kişilerinde durumlara karşı bakış açıları değiştirebilmektedir. Bu durum iş ortamında performans düşüklüğüne ve niteliksiz çalışmaya sebebiyet vermektedir. Genel olarak ele aldığımızda iş hayatında tükenmişliğin olması durumu; verimliliğin düşmesine, çalışanlardaki kurumsal bağlılığın azalmasına, iş devamsızlıklarının artmasına ve hizmet verilen kitlede memnuniyetsizlik oranının artması sonuçlarını doğurmaktadır (Aydoğan, 2008).

#### **2.2.4.3. Tükenmişliğin aile hayatına ilişkin sonuçları**

Bireyi etkisi altına alan tükenmişlik, o kişinin etrafındaki herkesi etki alanına dahil etmektedir. Tükenmişlik durumu yaşayan kişi dışarıda karşılaştığı olumsuz durumlar ile ilgili ailesine devamlı olarak yakınmalar da bulunabilmektedir (Kavoğlu, 2010). Zihinsel olarak yorgun olan kişi aile içerisinde de en ufak bir probleme karşı tolerans

gösteremez duruma gelebilmektedir. Dolayısıyla kişinin söylemleri ve tahammülsüzlüğü, aileye psikolojik ve ya fiziksel şiddet unsuru olarak ta geri dönebilmektedir.

Tükenmişlik içerisinde olan kişi kendisini yalnız hisseder ve o zaman diliminde aile farkındalığını kaybetmiş durumdadır. Aile içerisinde ebeveynlerden birisinin tükenmişlik durumu yaşadığı zaman, aynı çatı içerisinde yaşayan çocuklar da bu durumdan etkilenmektedir. Bu durum küçük yaşta bunları yaşayan çocuğun gelecek yıllardaki yani yetişkin dönemindeki hayatını etkileyebilecek güçte ve niteliktedir (Zeybek, 2010). Aile hayatında tükenmişliğin olması durumu; aile fertlerinin birbirinden soyutlanması, aile içi çatışmaların yaşanması, boşanma ve ebeveyn-çocuk ayrılıklarının olması sonuçlarını doğurmaktadır.

### **2.2.5. Tükenmişlik ile başa çıkma yolları**

Tükenmişlik ile mücadele edebilmek adına öncelikleri bireylerin sorun farkındalığına sahip olmaları, iş içerisindeki sorunlar için fikir alışverişi yapmaları, iş yerinde sosyal destek iklimini yaratmaları ve sağlıklı beslenmeleri gerekmektedir. Tükenmişlik sadece bireyden, sosyal yaşantıdan ve ya iş yaşamından bağımsız bir şekilde gerçekleşmemektedir. Bu nedenle başa çıkma yolları düşünüldüğünde hem bireysel hem de örgütsel zeminde çözüm yolları aranmalıdır. Dolayısı ile tükenmişlik ile başa çıkma yöntemleri iki başlık altında toplanabilmektedir (Kaçmaz 2005).

#### **2.2.5.1. Bireysel olarak tükenmişlik ile başa çıkma yolları**

Hizmet verilen sektörlerde kişilerin ortamı kontrol etmeleri oldukça güç bir durumdur. Bundan dolayı bireysel olarak tükenmişlik ile başa çıkma yolları önem kazanmaktadır. Bireyin çalışırken dinlenme araları vermesi, düzenli yemek yemesi, uyku düzenine dikkat etmesi, bir takım hobiler edinmesi bireysel olarak tükenmişlik ile mücadele etmesinde önemli rol oynamaktadır (Ersoy, Yıldırım ve Edirne,2001).

Leiter 1990 yılındaki bilimsel çalışmasında tükenmişlikle başa çıkabilmek adına iki yöntem olduğunu belirtmiştir. Bunlar kaçış mücadelesi ve kontrol mücadelesidir (Örmen, 1993).

**Kaçış Mücadelesi:** Bu mücadele yöntemi kişinin hayatında olan sorunlardan kaçması ve bu sorunları görmezden gelmesi şeklinde açıklanmaktadır. Ancak kaçış mücadelesini seçen bireyler sorunlarını biriktirerek yaşantılarına devam ederler. Bu

nedenle bu mücadele yöntemini seçen bireylerde tükenmişliğin görülme olasılığı daha yüksektir.

**Kontrol Mücadelesi:** Bu mücadele yöntemi kişinin hayatında olan sorunları bir takım stratejiler ile kontrol altına almaya çalışması şeklinde açıklanmaktadır. Birey bu yöntem ile karşılaştığı sorunların kaynağına inerek sorunları çözüme kavuşturmakta ya da kontrol altına almaktadır. Dolayısı ile mücadele yöntemini seçen bireylerde ise tükenmişliğin görülme olasılığı daha düşüktür.

Birey öncelikle kendisini iyi tanımalı, amaç ve hedeflerinin farkında olmalıdır. Belirlenen hedefler gerçekleşme olasılığı yüksek olmalı, kişi aralıksız bir şekilde çalışmaktan ziyade dinlenmesine de dikkat etmelidir. İş durağanlığını azaltmak adına zaman zaman izin kullanmak, gerekliliği olduğu durumlarda iş değişikliğine gitmek de kişinin bireysel olarak tükenmişlik hususunda başvuracağı davranışlardır (Izgar, 2003). Kişi, bireysel olarak tükenmişlik ile mücadele etmek için bir takım yollara başvurmaktadır. Kişinin kendini tanıması, kendisine gerçekçi hedefler koyması, geri çekilme, durum ve olayların olumlu yanlarını görme, sorun farkındalığı kazanma gibi teknikler bunlardan bazılarıdır. Bunların yanı sıra zaman ve stres yönetimi, dinlenme, iş değiştirme, doğru beslenme, gibi bir takım tekniklere başvurabilmektedir (Sürgevil, 2006).

Birey sorunlarını çevresinden yardım alarak ta çözüme ulaştırabilmektedir. Kişi, psikiyatra giderek ve ya ailesiyle, arkadaşlarıyla sorunlarını paylaşarak tükenmişlik ile mücadele etmeye çalışabilmektedir (Bailey, 1985). Tükenmişlik ile bireysel olarak başa çıkma yolları kişinin kolaylıkla yapabileceği ve bir o kadar da etkili olabilecek yöntemlerdir. Bireylerden beklenen bu yöntem ve teknikleri uygulamalarıdır.

#### **2.2.5.2. Örgütsel olarak tükenmişlik ile başa çıkma yolları**

Tükenmişlik sadece oluşumundan sonra müdahale edilmesi gereken bir durum değildir. Oluşumdan öncede bu durumun ortaya çıkmasını sağlamayacak bir takım önlemler alınmalıdır. Örgütler çalışanlarında tükenmişliğin oluşmaması ve ya var olan tükenmişliğin giderilmesi adına bir takım mücadele tekniklerine başvurmaktadır. Örgütlerin bu hususta izleyecekleri yol daha bilgili, dayanıklı ve verimli çalışanlarının olma olasılığını önemli ölçüde etkilemektedir (Kulaklıkaya, 2013).

Örgütsel olarak tükenmişlik ile başa çıkma yolları üç temel başlık ile açıklanabilmektedir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001). Bunlar;

İşin Modifikasyonu: İş içerisinde modifikasyon yapılması, tüm çalışanlara eşit olarak iş yüklerinin paylaştırılması, bir işin belli bir kişi üzerine yığılmasının sağlanmasıdır. Çalışanlara kendileri için yeni program oluşturmaları için fırsatlar verilmelidir.

Danışmanlık Hizmeti Alımı: Örgütün danışmanlık hizmeti alması ile örgüt bünyesindeki çalışanların fikirlerinin dikkatle dinlenmesi ve danışmanların daha objektif yaklaşım göstermeleri ve fikir alışverişine daha açık olmaları sağlanır.

Sorun Çözme: Örgüt bir topluluk ve birlik olarak devamlı iletişim halinde olduğunda bir takım sorunların çıkmasına olanak kalmamaktadır. Problemlerin çıkmadan ve ya çıkması akabinde yapılan örgüt içi toplantılar çalışma ortamında şüphenin yer etmemesini, kaygı duyulmamasını ve sorunun hemen çözümünün sağlanmasını sağlamaktadır.

Çalışanlara hizmet içi eğitim imkanlarının sağlanması, terfi olanaklarının sağlanması, hedeflerin belirlenmesi, örgüt içerisinde yetki devirlerinin sağlıklı bir şekilde yapılması ve örgüt içi çatışmaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi örgütlerin tükenmişlik ile mücadelelerinde önemli rol oynayan etmenlerdir (Izgar, 2003).

Örgüt içerisinde tükenmişlik ile mücadele teknikleri, aralıklı dinlenme, zaman yönetimi, stres eğitimi, sosyal beceriler eğitimi, mesleki taleplerin belirlenerek, yönetilmesi, takım oluşturma, meditasyon ve duygusal terapi şeklinde de sıralanabilmektedir (Maslach ve diğ, 2001).

### **2.3.Sınıf Yönetimi**

Eğitim ve öğretim çalışmalarının yapıldığı yaşam alanları sınıf olarak tanımlanabilmektedir (Aydın, 1998). Eğitim öğretim çalışmalarının yapıldığı yaşam alanlarının yanı sıra sınıf bu çalışmalarda yer alan araç gereçleri, öğrenciyi ve öğretmeni de kapsamaktadır. Sınıfı öğretmenler ile öğrencilerin buluşma noktalarıdır (Çalık, 2004). Sınıf eğitimin en son haliyle, öğrenci ile aktifleştirdiği, bir takım bilgi ve becerilerin edindirilmesi amacının taşındığı bir düzenek olarak da tanımlanabilmektedir (Başar, 1999).

Bireylerin üzerinde etki bırakmak adına yararlanılan yaklaşımlar yönetimin temel basamağını oluşturmaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetimi de o ortam içerisinde bulunan bireyleri etkilemeye yönelik etkinlikleri kapsamaktadır (Erdoğan, 2002). Sınıf yönetimi, bir takım hedeflerin gerçekleştirilmesi adına planlama yapılması,

koordinasyon sağlanması ve değerlendirmeler yapılmasıdır. İstendik kazanımlara dayanan kavram, teori ve ilkeler ile ilgili bütün faaliyetler sınıf yönetimi kapsamındadır.

Sınıf yönetimi sınıf içerisindeki öğrenmelere odaklanılarak eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin sağlanması ve aynı zamanda istendik davranış kazanımlarında öğrencilere rehberlik etme sürecidir (Turan, 2007). Sessizliğin sağlandığı sınıfta sınıf yönetimi başarılı bir şekilde sağlanmıştır anlayışı doğru değildir. Sessizliğin hangi uygulamalar ile sağlandığı noktası bu hususta ön plana çıkmaktadır. Aşırı otoriter ya da tam tersi aşırı serbest bir tutum ile sınıf yönetiminden verimlilik beklenmesi olası değildir. Bu nedenle öğretmenlerin hem eğitimcilik hem de yöneticilik vasıflarının beklenen düzeyde olması önemlidir (İlgar, 2007).

### **2.3.1. Sınıf yönetiminin boyutları**

Sınıf yönetiminin boyutları beş başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar eğitim verilen ortamın fiziksel nitelikleri, öğretim, zaman ve davranış yönetimleri ile iletişimdir (Aydın, 2007).

#### **2.3.1.1. Fiziki özellikler**

Sınıf yönetiminin sağlanması adına eğitimin yapıldığı ortamın fiziksel şartları önem taşımaktadır. Eğitim ortamının fiziki değişkenleri, öğrenci sayısı, ışık, renk, ısı, temizlik, ses durumu, görünüm ve kullanılacak materyaller olarak sıralanmaktadır. Fiziksel ortama ilişkin bu değişkenler, eğitim adına engelleyici ya da destekleyici unsurlardır (Demirtaş, 2009). Bu nedenle eğitim öncesinde göz önünde bulundurulmalı, olumsuz yönde etki edebilecek faktörler ortadan kaldırılmalıdır.

#### **2.3.1.2. Öğretimin yönetimi**

Öğretim yönetimi, amaç ve kazanımlar göz önünde bulundurularak, planların hazırlanması, öğrenim süreçlerinin programlanması, gerekli öğrenim araçlarının, yöntemlerinin belirlenmesi, gelişim değerlendirmelerini kapsamaktadır (Başar, 1999). Eğitim öğretim planlamaları öğretmenin etkili bir şekilde sınıf içerisinde öğrenim çalışmaları yapmasına olanak sağlar.

### **2.3.1.3. Zamanın yönetimi**

Eğitim ğretim sürecinde zamanın verimli bir Şekilde kullanılması öğrenme durumlarını doğrudan etkilemektedir (Sabancı, 2009). Etkinliklere süre dağılımlarının sağlanması, ders dışı etkinliklere fırsat verilmemesi, aktif olarak öğrencilere kazanımların sağlanarak sıkıcılığın önüne geçilmesi zaman yönetiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Eğitim sürecinin iyi yönetilmesi hem öğrencilerin baŐarısı arttırmakta hem de öğretmenlerin zihinsel yorgunluğunu azaltmaktadır (zkılı, 2005).

### **2.3.1.4. İletişim**

Öğretmen ğrenci etkileşimi, sınıf içi kurallar ve sınıf içerisinde oluşturulan sınıf iklimi iletişim kapsamında ele alınmaktadır. İletişim ğrenci ve ğretmen arasındaki en önemli bağlardan bir tanesidir. İletişim gücü yüksek olan sınıflarda eğitim ve ğretim daha istendik sonuçlar verebilmektedir (zel ve Bayındır, 2008).

### **2.3.1.5. Davranış yönetimi**

Sınıf içi etkinlikler ile istendik davranışların Őekillendirilmesi, sınıf ikliminin pozitif yönde geliştirilmesi, belirlenmiŐ olan sınıf içi kurallara uyumun sağlanması ve istenmedik davranışlar için önleyici tedbirlerin alınması davranış yönetiminin kapsamındadır (Başar, 1999).

## **2.3.2. Sınıf yönetimi yaklaşımları**

Sınıf yönetimine yönelik iki farklı yönetim yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlar; geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ve ađdaŐ sınıf yönetimi yaklaŐımıdır. Sınıf yönetiminde başarılı olunması ve verimliliğin elde edilmesi izlenen sınıf yönetimi yaklaşımına bağlıdır (Yaka, 2006).

### **2.3.2.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı**

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ğretmen merkezlidir. Öğretmen bu modelde kurallar koyan emirler veren bir kimse iken ğrenci yaptırımlara baş eğen, edilgen kimse rolündedir (zel ve Bayındır, 2008). Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve düŐüncelerinden ziyade ğretmen egemenliği söz konusudur.

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında bilginin ğrenci zihnine yerleştirilmesi önem taŐır. Öğrenmeyi öğrenmek yerine önemli olan bilgiyi ezberlemek ve edinmektir.

Dolayısıyla bu yaklaşım esas alınarak yetişen nesiller bilgiye hazır olarak her zaman ulaştıkları için düşünmek zorunda kalmamış bireyler olarak yetişirler. Sorgulama, analiz yapma, sentez kurma, problem çözme gibi bazı düşünce becerilerden yoksun kalmaktadırlar (Güneş, 2007)

Mevcutun fazla olduğu sınıflarda genellikle bu yaklaşım tarzı benimsenmektedir. Öğretmenin söylediği her şey ve yaptığı bütün davranışlar tek doğru olarak kabul edilmektedir. Toplum içerisinde öğretmenlerin otorite figürü olarak görüldüğü yerlerde bu yaklaşım türü yaygın bir şekilde uygulanmıştır (Küçükahmet, 2015). Öğrencinin görevi bilgiyi almak ve ezberlemek olarak tanımlanmıştır. Aksi durumlarda ise ceza verilmesi kaçınılmazdır (Yaka, 2006). Akademik anlamda teorik bilgiye yığılma yapılarak düz anlatım yöntemiyle öğrenim sağlanmaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi anlayışı ile yönetilen sınıfta öğretim süreci hem öğrenci için hem de öğretmen için bunaltıcı bir hal alabilmektedir.

#### **2.3.2.2. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı**

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımına karşı olarak çıkmıştır. Bu yaklaşımda öğrenci ile öğrenme etkileşimli olarak ilerlemektedir. Eğitim ve öğretim programlarının öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun şekilde planlanması bu yaklaşımda önem arz etmektedir (Özel ve Bayındır, 2008).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında bilginin öğrenci zihnine yerleştirilmesi değil, bilginin öğrenci zihninde işlenmesi önem taşımaktadır. Öğrenciler öğretim uyarılarını alarak, bilgilere dikkat etmeyi ve yeni öğrenimler ile eskileri ilişkilendirmeyi öğrenmektedirler. Bu sınıf yönetimi yaklaşımının esas alınarak yetiştirilen bireylerin sorgulama kabiliyetleri, analiz yapma ve sentez kurma becerileri istedik seviyelere gelmektedir (Güneş, 2007). Çağdaş sınıf yönetimi anlayışında bireylerin araştıran sorgulayan, bilgilere ulaşabilen, içsel kontrolünü sağlayabilen bireyler olması hedeflenmektedir (Özcan, 2012).

Öğretmenin söylediği her şey doğrudur düşüncesi bu yaklaşımda yer almamaktadır. Birden fazla doğrunun olabileceği düşüncesinin öğrencilere kazandırılması sağlanmaktadır. Eğitim ortamında eşitlik ve hoşgörü atmosferi hakimdir. Öğrencilerin baskı, devamlı ceza gibi kötü durumlar ile karşı kaşıya kalmadıkları, birey olarak merkeze alındıkları bu eğitim yaklaşımı eğitim ortamları için ideal olan yaklaşımdır (Yaka, 2006).

### **2.3.3. Sınıf yönetimi modelleri**

Planlanan eğitim etkinliklerinin amaçları doğrultusunda uygulanabilmesi farklı sınıf yönetimi modellerini gerekli hale getirmektedir. Sınıf yönetimi modelleri dört başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütüncül sınıf yönetimi modelleridir. Öğretici belirli sınıf yönetimi modellerini gerekli durumlarda yıl içerisinde kullanabilmektedir. Genel geçer tek bir modelden bahsetmek mümkün değildir. Öğretici modelleri tek tek kullanabileceği gibi bütün olarak ele alınarak da kullanabilmektedir (Çelik, 2008).

#### **2.3.3.1. Tepkisel sınıf yönetimi modeli**

Tepkisel model klasik yönetim yaklaşımının bir kolu olarak düşünülmektedir. Bu modeli uygulayan öğretmen daha çok sınıf içi kuralların ve öğrenme yapılarının oluşturulmasını göz önünde bulundurur. İstenmiş davranışları kazandırmak adına istenmedik davranışlara verilen tepkilerden doğan bir modeldir. Ödül ve ceza yöntemi bu modelde oldukça fazla kullanılmaktadır. Tepkisel modelin devamlı olarak kullanılması, öğretmenlerin öğrencinin gözünde sert ve müdahaleci olarak görülmesine ve öğrenciden karşıt tepkilerin doğmasına sebep olabilmektedir (Yaka, 2006).

#### **2.3.3.2. Önlemsel sınıf yönetimi modeli**

Önlemsel modelde istenmedik davranışların gerçekleşmeden önlem alınması düşüncesi hakimdir. Bu nedenle eğitim ortamından ve ya işleyişten dolayı ortaya çıkabilecek sorunlar ile ilgili hazırlıklar yapılarak ve gerekli önlemler öncesinde alınmaktadır. Önemli olan gerçekleşen sorunun kaynağının tespit edilmesi değil o sorunun gerçekleşmemesidir. Önlemsel modelin devamlı olarak kullanılması, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunlar karşısında zayıf kalmalarına ve eğitim ortamından sıkılmalarına neden olabilmektedir (Akan, 2010).

#### **2.3.3.3. Gelişimsel sınıf yönetimi modeli**

Gelişimsel modelde gelişimsel eğitim yaklaşımının izlerini görmek mümkündür. Bireylerin gelişim özelliklerine göre eğitim uygulamaları ve planlama şekil almaktadır. Gelişimsel model, öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerinin gerektirdiği etkinliklerin sağlanması temeline dayanır. Öğrencilerin

hazır bulunuşlukları uygulama geçiş süresi üzerinde etkilidir (Yılmaz, 2006). Öğrenen kişiler bu model de biraz daha ön planda tutulmaktadır.

#### **2.3.3.4. Bütünsel sınıf yönetimi modeli**

Bütünsel modelde diğer üç modelinde kullanılmasına dayanan karma bir modeldir. Öğretici gruba yöneldiği gibi bireye de yönelmeli, istendik davranışların elde edilmesi için istenmedik davranışların kaynağını tespit etmeli, uygun sınıf ortamında öğrenimin sağlanacağı bilincinde olmalıdır. Bu model öğreticinin öğrenim yaşantılarında yer yer tepkisel modeli veya önlemsel modeli ya da gelişimsel modeli kullanması olarak da tanımlanabilmektedir. Sınıfı etkileyebilecek bütün etmenlerin göz önüne alınması nedeniyle bütünsel ismi bu model için söz konusudur (Başar, 1999).

#### **2.3.4. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler**

Eğitimde başarının sağlanması için sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önemlilik arz etmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin bireysel özellikleri, eğitim sağlanan ortamın fiziki şartları, çevre, aile ve okul şartları gibi faktörlerin de bu hususta göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Küçükahmet, 2015). Bu değişkenler sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki başlık altında toplanabilmektedir.

##### **2.3.4.1. Sınıf içi faktörler**

Sınıf içerisinde öğrenimin başrolleri öğretmen ve öğrenciler paylaşmaktadır. Öğretmenlerin bireysel özellikleri, öğrencilerine karşı gösterdiği tutum ve davranışlar, toplumsal değer ve yargıları doğrudan öğrenciyi etkilemektedir. Bunun nedeni öğrencilerin rol model olarak öğretmenlerini almalarıdır. Devamlı etkileşimin olduğu eğitim ortamında öğrencilerin öğretmenlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları, izledikleri model ve uyguladıkları stratejiler öğrenci üzerinde olumlu yönde ya da olumsuz yönde etki sahibidir (Yolcu, 2010).

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri sınıf yönetiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Sınıfı etkin bir şekilde yönetebilen öğretmen, öğrencilerin istendik davranışlar kazanmasında etkili rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ve farklılıklarının bilincinde olması sınıf iklimindeki olumluluğu pozitif yönde etkilemektedir (Taş, 2009). Öğretmen açık ve anlaşılır bir dil ile öğrencilerden beklenenleri iletmeleridir. Aksi takdir de öğrenciler tarafından

yanlış değerlendirmeler yapılabilir ve bu durum olumsuz sonuçlar doğurabilir (Sadık, 2000).

Sınıf yönetiminde öğrencilerin gelişimsel özellikler, ihtiyaç ve beklentileri de sınıf içi değişkenler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları, fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal durumları sınıf yönetimi süreçleri üzerinde etki göstermektedir (Özel ve Bayındır, 2008).

Eğitim öğretim süreçlerinin yürütüldüğü ortamın fiziki şartları sınıf yönetimi üzerinde etkili rol oynamaktadır. Sınıfın fiziki olarak düzenlenmesi ile sınıf yönetimi süreci başlamaktadır. Sınıf düzeninin sağlıklı bir şekilde düzenlenmesi ile öğrenme durumlarında artış sağlanabilmektedir (Akar, 2009). Bu hususta önemli olan diğer bir nokta ise sınıf mevcududur. Sınıf mevcutları sınıfın kapasitesini aşmamalıdır. Sınıf mevcudunun fazla fiziki ortamın yetersiz olduğu durumlar da solunum, görünüm ve sıra rahatlığı ile ilgili problemlerde başlayabilmektedir. Sınıfın ısısı, ışık yeterliliği, duvarların renkleri, pencere ve kapıların konumlandırılması ve temizliği gibi noktalarda kuvvetli etkileyicilerdendir (Yiğit ve Sadık 2008).

#### **2.3.4.1. Sınıf dışı faktörler**

Sınıfın dışarısında olan fakat sınıf yönetimi hususunda etkili olan faktörler okul, aile ve çevredir. Öğrenci sayısı fazla olan okullarda genellikle geleneksel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler ile birebir eğitime ağırlık verilememektedir. Bu nedenle okulun kapasitesinden fazla öğrencisinin olmaması gerekmektedir. Okul müdürünün sahip olduğu yönetsel beceriler de tüm mensupları etkileyeceği gibi sınıf yönetimi üzerinde de etkilidir. Baskıcı bir tutumun sergilendiği okullarda sınıf içerisinde de baskı hissedilebilmektedir. Ancak demokratik tutumun olduğu bir okulda sınıf yönetiminin daha sağlıklı bir şekilde yürütüleceği söylenebilmektedir (Ada, 2009).

Aile bireyin ilk eğitim gördüğü çekirdek birimdir. Bireyin kişilik özelliklerinin ilk yoğurulduğu, kültürel ve toplumsal değerleri ilk defa edindiği doğrulardan, farklı fikirlerin olduğunu ilk defa okul içerisinde görebilmektedir. Ev içerisindeki anne- baba tutumları, ekonomik durum, kardeş faktörü gibi birçok özellik öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları üzerinde etmendir. Öğrencinin gelişim alanlarındaki ilerleyişi aile yaşantılarının etkisi altındadır. Dolayısıyla bu durum sınıf yönetimi üzerinde etkilidir (Çağlar, 2009).

Eğitim ve öğretimin sağlandığı ortamın çevresi de büyük oranda sınıf yönetimi konusunda aktif rol oynamaktadır. Okulun evresel özellikleri, fiziki imkanları ve kültürel dokusu öğrencileri, dolayısı ile de sınıf içi istedik davranışları etkilemektedir. Öğrencilerin evre de kötü devamlı alışkanlıklara sahip kişiler görmesi eğitim için olumsuz bir duruma işaret edebilmektedir. evre de gidilebilecek tarihi yerlerin, müzelerin olması eğitime olumlu yönde katkılar sağlayabilmektedir (Yiğit ve Sadık 2008).

#### **2.4. Tükenmişlik Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Becerileri İlişkisi**

Tükenmişliğin kişinin bütün yaşam alanlarında etkisi bulunmaktadır. Kişinin tükenmişlik düzeyi arttıkça çevresi ile olan iletişimi de olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin içerisinde olan bir birey de tükenmişlik düzeyinin yüksek olmasının etkileri geniş bir alanı etkileme gücüne sahiptir (Izgar, 2003). Öğretmen ğrenci ile ortak yaşantı içerisindedir, ğrenci ise hem ğretmen ile hem de ailesi ile ortak yaşantısını sürdürmektedir. Dolayısıyla ğretmenin tükenmişliğinin etkilerinin hem öğrencide hem de öğrencinin ailesinde görülmesi muhtemeldir. Dolayısıyla eğitim işlevselliğinin arttırılması adına tükenmişliğe hassasiyet gösterilmelidir.

Eğitim ğretimin istenilen hedeflere ulaşması, öğrenenlerin gelişim özelliklerine uygun etkinliklerin planlanması ve arttırılması sınıf yönetiminin amalarındanr. Eğitim ğretim sürecinde sınıf düzeninin sağlanması, akademik etkinliklerin arttırılması ve verimliliğin sağlanması açısından sınıf yönetimi önemlilik arz etmektedir (Tertemiz, 2001).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri, sınıf yönetimi süreçlerine, etkinlik ve uygulamalara, değerlendirme basamaklarına hakim olmalarıyla doğru orantılıdır. Bu doğrultuda öğretmenin sınıf yönetimini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi, sınıf yönetimi becerilerinin kazanmış olması ile bağlantılıdır. Çünkü bu yetiler öğretmenlik mesleğinin bütüncül parçası olarak değerlendirilmektedir (Erden, 2005). Bilginin çoğalması ile tükenmişliğin azalabileceği değerlendirilmektedir. Bilgili kişi tükenmişliğe karşı daha güçlü ve düşünme becerilerini kullanarak başa çıkma yolları konusunda kendisine destek olabileceği öngörülmektedir.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki alanında son yıllarda yapılmış olan araştırmalarla ilgili alan yazın incelendiğinde bir çalışmaya rastlanmıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri başlıkları altında ayrı ayrı birçok araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın amacı ve kapsamı göz önünde bulundurularak yurt içinde yapılmış olan en uygun araştırmalar seçilerek özetlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde yurt içinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Adıgüzel (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma tükenmişlik alt boyutları ile negatif yönde, kişisel başarı tükenmişlik alt boyutu ile ise pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ise kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmadığı, sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür.

Semerci (2015) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş, öğrenim düzeyi, kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Gürbüz (2008) tarafından yapılan “Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Acar (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş ve kıdeme göre farklılaştığı tespit edilmiştir. “40–50 yaş” arasındaki okul öncesi öğretmenlerinin genel tükenmişlik puanı en yüksek bulunurken, “29-39 yaş” arası okul öncesi öğretmenlerinin en düşük olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin

yaş aralıkları arttıkça tükenmişlik düzeyleri de yükselmekte, yaş aralıkları azaldıkça tükenmişlik düzeyleri ise azalmakta sonucuna ulaşılmaktadır. Kıdemi “21-25 yıl” aralığında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi yüksek bulunurken, “6-10 yıl” aralığında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ise düşük bulunmuştur.

Öztürk (2006) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Argun ve İkiz (2003) tarafından yapılan “Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın sonucunda. kıdemi düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin kıdemi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerine göre duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Akın (2006) tarafından yapılan araştırmada, kıdemi 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda farklı teknik ve modellere daha hakim olduğu söylenebilmektedir. İlgar (2007) araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerle 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmiştir.

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmada birden fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu andaki durumun var olduğu şekli ile betimleyen modeldir (Karasar, 2006).

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmen sayısının en fazla olduğu ilçe MEB istatistik verilerine göre Küçükçekmece ilçesi olarak belirlenmiştir. Kolayda örnekleme yolu ile tespit edilen okullarda görev yapmakta olan, ulaşılabilen okul öncesi öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Kolayda örneklemede öğeler araştırmacı tarafından elverişli oldukları için seçilmektedir. Araştırmaya katılım sağlamak isteyen, ulaşılabilen kişiler araştırmaya katılım sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). İlişki incelemelerinin yapıldığı çalışmalarda örneklemin %30'una ulaşılması gerekmektedir. Sağlıklı araştırma sonuçlarına ulaşabilmek için ise %70-%80 oranlarında iletilen ölçeklerin geri dönüşünün sağlanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan 562 okul öncesi öğretmeninden, 300'üne (%53) ilgili ölçekler ulaştırılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 215 (%72) tanesi veri olarak geri alınmıştır. Eksik veya hatalı veriler çıkarıldıktan sonra 205 (%35) okul öncesi öğretmen verileri araştırmaya katılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği”, “Tükenmişlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

#### 3.3.1. Tükenmişlik ölçeği

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi için Çapri'nin (2006) Türkçe'ye uyarladığı Tükenmişlik Ölçeği Türkçe Formu kullanılmıştır. Tükenmişlik ölçeği, 7'li likert tipinde (1) Hiçbir zaman , (2) Sadece bir defa, (3) Nadiren, (4) Bazen, (5) Sık sık, (6) Çoğunlukla, (7) Her zaman olarak puanlanmaktadır. Çapri (2006)'nin ölçek çalışmasında belirttiği 1-7'li derecelendirme ölçeğinde en yüksek puan “7” en düşük puan ise “1”dir. Ölçekten alınan puan yorumlanırken, elde edilen puana göre, ölçeği yanıtlayan bir kişinin tükenmişlik düzeyi dört şekilde yorumlanmaktadır. Buna göre; “3 ve altındaki” puanlar herhangi bir tükenmişlik durumu olmadığı; “3-4” arasındaki puanlar tükenmişlik için bir tehlike sinyali olduğu; “4-5” arasındaki puanlar bir tükenmişlik durumu içinde bulunduğu; “5 ve üzerindeki” puanlar derhal yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu içinde olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Bu puanlamada okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirtilen şekilde belirlenmiştir.

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından yapılmıştır. TÖ'nin geçerliği, faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları ile değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğinin belirlenmesi için ise Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ve alt ölçekleri ile TÖ puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre toplam TÖ puanları ile toplam MTE, duygusal tükenmişlik) ve duyarsızlaşma alt ölçekleri puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon kişisel başarı puanları arasında ise anlamlı düzeyde negatif bir korelasyon saptanmıştır.

Araştırma sonucunda ölçeğin tek faktörlü fakat üç bileşenli bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Elde edilen tüm sonuçlar, ölçeğin orijinalini geliştiren araştırmacıların sonuçlarıyla tutarlıdır. Pines ve Aronson (1988) tarafından  $\alpha = .90$  olarak hesaplanan iç tutarlık katsayısı TÖ'nin uyarlama çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .93$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık

katsayısı, orijinal ölçeğe oranla daha yüksektir. Araştırma çerçevesinde yapılan güvenilirlik analizi sonuçları da uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına benzer derecede yakın göstermektedir

Araştırmacı tarafından da çalışması adına ölçeğe güvenilirlik analizi yapılmıştır. 21 maddeden oluşan tükenmişlik ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi sonucunda, iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .93$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin ‘yüksek güvenilir’ düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **3.3.2. Sınıf yönetimi beceri düzeyi ölçeği**

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ölçülmesi amacıyla Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından okul öncesi alanına yönelik geliştirdikleri Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından Tschannen Moran ve Woolfolk-Hoy’ un (2001), Gibson ve Dembo’ nun (1984) ölçeğinden yararlanarak geliştirdikleri Öğretmen Yeterlilik Duygusu Ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutuna ait maddeleri ile Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin ilgili maddeleri dikkate alınarak okul öncesi alanına yönelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur (akt. Denizel Güven ve Cevher, 2005).

Ölçek sahibi tarafından ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach Alpha) .82 olarak belirtilmiştir. Güvenirlik için iki yarım test güvenilirliği analizleri yapılmıştır. Elde edilen veriler, testin iki yarım arasındaki korelasyon katsayısının .84 olduğunu göstermiştir. Bu sonuç testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Bu katsayılar, yüksek bir güvenilirliği ifade etmektedir ve ölçeği oluşturan maddelerin benzerliğini belirtmektedir. Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle analiz edilmiş ve ölçeğin tek boyutlu varsayılabilirliğini göstermiştir. Ölçek geçerliği faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Denizel Güven, Cevher, 2005). Ölçek bu araştırmadan önce Adıgüzel (2016)’in araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmadan toplanan veriler ile tekrardan güvenilirlik analizi yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Ölçek tamamlandıktan sonra ölçeği geliştiren Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından alanla ilgili beş uzman görüşüne başvurulmuştur. Sınıf yönetimi beceri

düzeyi ölçeği, 4'lü likert tipinde (1) Hiçbir zaman , (2) Nadiren, (3) Sık Sık, (4) Her zaman olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan yorumlanması için 1.00-1.74 (hiçbir zaman); 1.75-2.49(nadiren); 2.50- 3.24 (sık sık); 3.25-4.00 (her zaman) aralıkları kullanılmıştır.

### **3.3.3. Kişisel bilgi formu**

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin bir takım demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu form; okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri, yaşları ve öğrenim durumlarına ait soruları içermektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği”, “Tükenmişlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” araçları kullanılarak elde edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin izinleri, ölçeği uyarlayan kişilerden mail ortamında alınmıştır. Ölçek bilgileri İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülüğü ile paylaşılarak, üniversiteden ‘etik kurul onayı’ alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışma izinleri alındıktan sonra belirlenen örneklem grubuna veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması için ilgili okullar ziyaret edilmiştir. Bazı okullardan veriler hemen bazı okullardan ise farklı günlerde teslim alınmıştır. Formlar incelenerek değerlendirme kriterlerine uygun olan 205 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler IBM SPSS Statistics paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Anketten elde edilen verilerin analizinde ilişkin frekans, aritmetik ortalama, ortanca, çeyrek aralığı gibi betimsel istatistik değerleri, Kruskal Wallis H analizi ve Sperman Brown korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak elde edilen formlara görünüş incelemesi yapılmıştır. Hatalı işaretlemelerin olduğu ve ya boş bırakılan formlar değerlendirilmeye alınmamıştır. Elde edilen veriler SPSS programına girilerek analiz edilmiştir. Bilgisayar ortamında demografik bilgilerin betimleyici, frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi beceri düzeyi verilerinin aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca ve çeyrek aralığı

hesaplanmıştır. Verilerin analiz aşamasında izlenecek istatistiksel tekniği belirlemek amacı ile “Kolmogorov Smirnov” testi uygulanmıştır.

**Çizelge 3. 2:** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve tükenmişlik becerileri Kolmogorov Smirnov testi

	<b>İstatistik</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
<b>Tükenmişlik toplam ölçek puanı</b>	,081	205	,002
<b>Sınıf yönetimi toplam ölçek puanı</b>	,091	205	,000

Çizelge 3. 2'e göre verilerin p değerinin (olası hata miktarı) 0.05'den küçük olduğundan normal dağılım göstermediği tespit edildiği için analizlerde parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin “tükenmişlik düzeyleri” ve "sınıf yönetimi becerileri" arasındaki ilişki için ise Sperman Brown korelasyon analizi yapılmıştır.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Çizelge 4.1: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri

Kategoriler		N	%
Yaş	20-29	109	53,17
	30-39	94	45,85
	40 ve Üzeri	2	0,98
Öğrenim Durumu	Ön lisans	155	75,6
	Lisans	29	14,14
	Lisansüstü	21	10,24
Kıdem	0-5 Yıl	71	34,63
	6-10 Yıl	87	42,43
	11-15 Yıl	32	15,6
	16 yıl ve üzeri	15	7,31

Çizelge 4.1'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre % 53,17'si 20-29 yaş aralığında, % 45,85'i 30-39 yaş aralığında ve % 0,98'i 40 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan grubun çoğunluğu 20-29 yaş aralığındaki (% 53,17) okul öncesi öğretmenlerden oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre % 75,6'sı ön lisans, % 14,14'ü lisans, % 10,24'ü lisansüstü grubunda yer almaktadır. Buna göre araştırmaya

katılan grubun çoğunluğu ön lisans aralığındaki (% 76,6) okul öncesi öğretmenlerden oluşmaktadır. Küçükçekmece İlçe'sinde MEB'e bağlı özel anaokullarında görev yapmakta olan uzman ve usta öğreticilerin sayıları okul öncesi öğretmen sayılarından MEB verilerine göre daha fazladır. Çoğunlukla ön lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenlere ulaşılmasının nedeni olarak bu durum gösterilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre % 34,63'ü 0-5 yıl aralığında, % 42,43'ü 6-10 yıl aralığında, %15,6'sı 11-15 yıl aralığında ve % 7,31'i 16 yıl ve üzeri aralıkta yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan grubun çoğunluğu 6-10 yıl aralığındaki (% 42,43) okul öncesi öğretmenlerden oluşmaktadır.

#### 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

Bu başlık altında araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri Çizelge 4.2'de sunulmuştur.

**Çizelge 4.2:** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin betimsel analiz sonuçları

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss	Medyan	Q
Tükenmişlik düzeyi toplam ölçek puanı	205	1,00	5,52	2,51	0,83	2,38	1,02

Çizelge 4.2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ortancası 2,38 ve aritmetik ortalama 2,51 olarak belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin "tükenmişlik durumu yok" düzeyinde tükenmişliğe sahip oldukları görülmektedir. . Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğine verdikleri yanıtlarda en yüksek puanın 5,52; en düşük puanın ise 1,00 olduğu görülmüştür.

#### 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Çizelge 4.3' te analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.3:** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P
Tükenmişlik Düzeyi	20-29	109	99,27	1,215	2	,545
	30-39	94	106,76			
	40 ve üzeri	2	129,75			

Çizelge 4.3'e bakıldığında tükenmişlik düzeyi ölçeği ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.4.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Çizelge 4.4'te analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.4:** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P
Tükenmişlik Düzeyi	Ön lisans	155	101,85	,500	2	,779
	Lisans	29	110,21			
	Lisansüstü	21	101,50			

Çizelge 4.4 incelendiğinde tükenmişlik düzeyi ölçeği ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelenmesi için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Çizelge 4.5'te analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.5:** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P
Tükenmişlik Düzeyi	0-5 yıl	71	101,04	,387	3	,943
	6-10 yıl	87	102,09			
	11-15 yıl	32	107,61			
	16 yıl ve üzeri	15	107,73			

Çizelge 4.5 incelendiğinde tükenmişlik düzeyi ölçeği ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.6.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri

Bu başlık altında araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

**Çizelge 4.6:** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri betimsel analiz sonuçları

Ölçek	N	En Yüksek	En Düşük	$\bar{X}$	Ss	Medyan	Q
Sınıf yönetimi becerileri toplam ölçek puanı	205	2,43	3,85	3,30	,28	3,32	1,02

Çizelge 4.6. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ortancası 3,32 ve aritmetik ortalaması 3,30 olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre "her zaman" düzeyinde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtlarda en yüksek puanın 3,85; en düşük puanın ise 2,43 olduğu görülmüştür.

#### 4.7.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Çizelge 4.7'de analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.7:** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P
Sınıf Yönetimi	20-29	109	104,22	1,205	2	,548
	30-39	94	102,54			
	40 ve üzeri	2	58,00			

Çizelge 4.7 incelendiğinde sınıf yönetimi ölçeği ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.8.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Çizelge 4.8’de analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.8:** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P
Sınıf Yönetimi	Ön lisans	155	103,17	,362	2	,834
	Lisans	29	98,21			
	Lisansüstü	21	108,36			

Çizelge 4.8 incelendiğinde sınıf yönetimi ölçeği ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.9.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelenmesi için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Çizelge 4.9’da analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.9:** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P
<b>Sınıf Yönetimi</b>	0-5 yıl	71	103,83	2,812	3	,422
	6-10 yıl	87	107,30			
	11-15 yıl	32	100,27			
	16 yıl ve üzeri	15	79,83			

Çizelge 4.9 incelendiğinde sınıf yönetimi ölçeği ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.10.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için Sperman Brown korelasyon analizi yapılmıştır. Çizelge4.10'da analiz sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.10:** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelendiği Sperman Brown korelasyon analizi sonuçları

	Tükenmişlik Düzeyi	Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi
Tükenmişlik Düzeyi	1	-,293**
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	-,293**	1

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tükenmişlik ölçeği toplam puanı ve sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış analizi sonuçları Çizelge 4.10'da sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde ise tükenmişlik ölçeği

toplam puanı ve sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ( $r = -.293$ ;  $p < .01$ ). Buna göre kişinin tükenmişlik düzeyinin arttığı durumda sınıf yönetimi beceri düzeyinin düştüğü ya da tükenmişlik düzeyinin azaldığı durumda sınıf yönetimi beceri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde alan yazın incelenerek, ulaşılan sonuçlar tartışılıp yorumlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre tükenmişliklerinin “tükenmişlik durumu yok” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre “her zaman” düzeyinde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yok düzeydeki tükenmişliği, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken motivasyonlarının, performanslarının ve verimliliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yok düzeyde çıkması eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi adına olumlu bir durumdur. MEB verilerine bakıldığında zaman özellikle özel okulların okul öncesi öğretmen olarak atanma vasfı olmayan, lise ve ya ön lisans mezunu kişileri usta-uzman öğretici olarak görevlendirdikleri görülmektedir. Bu hususta bazı ticari kaygıların olduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla özel okulların ticari kaygıları, eğitim gerçeklikleri ile örtüşmemektedir. Bu durumda ön lisans mezunu bir kişinin öğretmenlik gibi değerli bir mesleğinin olması iş doyumlarının artışı ve bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yok düzeyde çıkmasını sağlamış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermemesi, bireylerin yaş aralığı farkı olmaksızın çevresel ve bireysel etkenler neticesinde tükenmişliğin içerisine girebilecekleri anlamına gelmektedir. Bireysel

farklılıklar, kişilerin iç motivasyon durumları ve sosyal yaşamları tükenmişliklerinin yaş aralığından etkilenmemesinin nedenleri olarak düşünülebilir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermemesi araştırmada büyük oranda genç öğretmen kitlesinin olması ile ilişkili olabilir. Bu bulgu alan yazında yer alan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Tuğrul ve Çelik (2002)'in okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerini inceledikleri araştırmada ulaştıkları sonuçla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemesi, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının tükenmişliklerini etkileyen bir unsur olmadığını düşündürmektedir. Bu durum ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin iş memnuniyetsizliği, adaptasyon sorunu, stres, çalışma verimliliğinde düşüş gibi durumları yaşama olasılıklarının eşit ölçüde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Demirdöğen (2013) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, eğitim düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemesi araştırmada okul öncesi öğretmeni olarak nitelendirilen ön lisans mezunu, uzman öğreticilerin çoğunlukta olması ile ilişkili olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdem aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uzun süre mesleklerine devam edebildikleri, 0-5 yıl kıdem aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ise çalışma hayatına hemen adapte olabildikleri varsayılabilir. Yıldırım (2007)'in araştırması, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ile araştırmayı desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermemesi araştırmada kıdem aralıkları arasında ulaşılan kişi sayısı farkının fazla olması ile ilişkili olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “her zaman” düzeyinde olması, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimi becerileri yüksek olan okul öncesi öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda eğitim öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlediği ve bu süreç içerisinde bulunan

okul öncesi dönem çocuklarının bir sonraki eğitim kademesine hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olarak başlayacağı söylenebilmektedir. Bu bulgu alan yazında yer alan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Denizel Güven ve Cevher (2005)'in, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri araştırmada ulaştıkları sonuçla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş aralığına göre farklılaşmaması “40 ve üzeri” yaş aralığında olan bir okul öncesi öğretmeni ile “20-29” yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenin sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bağıllık olmadığı, sınıf yönetim becerilerinin öğretmenin yaş aralığından etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş aralığına göre farklılık göstermemesi araştırmada büyük oranda genç öğretmen kitlesinin olması ile ilişkili olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmaması, “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim düzeyinde olan okul öncesi öğretmenlerinin donanımları ile “ön lisans” öğrenim düzeyinde olan okul öncesi öğretmenlerinin tecrübe ve bilgi birikimlerinin eş değer nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yeterlikleri hususunda kendilerini devamlı olarak geliştirmeleri öğrenim durumunun sınıf yönetimi becerilerini etkilememesinde bir faktör olabilir. Semerci (2015)'nin araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin kıdeme göre farklılaşmaması, mesleki tecrübenin sınıf yönetimi becerilerinin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığını düşündürmektedir. Buna benzer olarak, Adıgüzel (2016) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin kıdem yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermemesi araştırmada tüm kıdem aralıklarında eşit kişi sayılarına ulaşılamaması ve farkın fazla olması ile ilişkili olabilir.

Tükenmişlik ölçeği toplam puanı ve sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış analiz sonucunda tükenmişlik ölçeği toplam puanı ve sınıf yönetimi ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda negatif ilişki, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri artarken, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ise azaldığını göstermektedir. Bu ilişki düzeyler arası farkın çok olmayacağı şekilde düşük derecedir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasının sınıf yönetimi becerilerinde artışı beraberinde getireceği öngörülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma şartlarının elverişli olması, bireyin güçlü kişilik yapısına sahip olması, benlik kavramının gelişmiş olması tükenmişliğe girme riskini azaltacaktır.

Alan yazın incelendiğinde yurt içinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Adıgüzel (2006), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin “Maslach tükenmişlik ölçeği” tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif yönde, kişisel başarı tükenmişlik alt boyutu ile ise pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmadığı, sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Bu yapılan araştırma sonucunda da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin azalması ile sınıf yönetimi becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumu ile ilgili farkındalığın ne derecede önemli olduğunu görebilmeleri açısından önemlilik arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenliği mesleği uzun çalışma saatlerinin olduğu, küçük yaş grubu ile devamlı aktif olarak çalışılan bir alandır. Okul öncesi öğretmeni hem zihinsel hem ruhsal hem de fiziksel olarak bitkin bir şekilde gün sonunu getirmektedir. Dolayısı ile okul öncesi öğretmeni olan kişi bir takım farkındalıkları kazanmamış ise tükenmişlik durumunu yaşama riski oldukça yüksek olacaktır. Bu farkındalıkların sağlanması adına ilgili eğitim basamaklarında sınıf yönetimi ile ilgili eğitimlere daha fazla ders saati verilmesi olumlu sonuçlar doğuracaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, özlük haklarına sahip olmaları, uygun çalışma ortamının sağlanması gibi birçok etkenin göz önünde bulundurularak tükenmişlik düzeylerinin azaltılması sağlanmalıdır. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde artış meydana gelebileceği düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin “tükenmişlik durumu yok” düzeyinde olması sonucuna dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin mevcut çalışma şartlarının iyileştirilmesi ve korunması önerilmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “her zaman” düzeyinde olduğu sonuçlarına dayanarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili aldıklarını eğitim verimliliğinin, diğer okul öncesi öğretmen adayları içinde devam ettirilmesi önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ‘her zaman’ düzeyinde kalması adına hizmet içi eğitimlere katılım sağlamaları önerilmektedir.

“Milli Eğitim Temel Kanunları” incelendiğinde öğretmen olabilmek için öncelikle eğitim fakültesi mezunu ya da formasyon eğitimine sahip, ilgili bölüm mezunu olmak, “Kamu Personel Seçme Sınavı” ndan belli bir puan almak gibi koşullar söz konusudur. Ancak sözleşmeli olarak ön lisans mezunu kişiler uzman öğretici olarak devlet bünyesinde görev yapabilmektedir. Bu durum özel anaokulları içinde geçerliliğini korumaktadır. İstihdam edilmeyi bekleyen 17 bin fakülte mezunu okul öncesi öğretmeni varken usta ve uzman öğreticilerin bu pozisyonlarda çalıştırılıyor olması eğitim ve öğretim verimliliği ile ters düşmektedir. Bu şekilde ön lisans mezunu olan kişiler iş hayatlarına lisans mezunu olan kişilere göre iki yıl daha erken atılmaktadırlar. Bu durum lisans mezunu olan bir okul öncesi öğretmenin önüne iş hayatına girerken deneyim anlamında olumsuz olarak çıkmaktadır. Mezun oranının bir sene içerisinde 6 bin kişi olarak arttığı göz önünde bulundurulduğunda istihdam planlamalarının önemliliği dikkat çekmektedir.

Okul öncesi öğretmeni pozisyonlarında, sadece okul öncesi öğretmen donanım ve vasıflarına sahip olan öğretmenlerin görevlendirilmesi eğitim ve öğretimin işlevselliği için önerilmektedir. İstihdam planlamaların yapılarak alanlara yönelik öğretmen yetiştirilmesi önerilmektedir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmada incelenen değişkenlerin yanı sıra resmi okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri şeklinde bir değişken de ele alınarak anlamlı farklılık olup olmadığı incelenebilir.

2. Bu çalışma nicel bir çalışma olduğundan nitel bir araştırma ile genişletilerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
3. Bu çalışmada sadece okul öncesi öğretmenleri temel alınmıştır. Diğer branş öğretmenleri de göz önünde bulundurularak araştırmaya farklı bir bakış açısı kazandırılabilir.
4. Araştırma cinsiyet değişkeninin alınmama sebebi okul öncesi bölüm alanında çalışan ve araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun kadın olmasıdır. Farklı alan öğretmenleri ile çalışılması doğrultusunda cinsiyet değişkeni de göz önünde bulundurulabilir.



## KAYNAKLAR

**Acar, F.M. (2016).** *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

**Ada, Ş. (2009).** Öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörler. M. D. Karşlı (Ed.). *İlköğretimde sınıf yönetimi.* Ankara: Kök Yayıncılık

**Adıgüzel, İ. (2016).** *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

**Ağapınar, S. (2011).** *Ağrı ilinde çalışma ebelerin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumları ve empatik eğilimleri üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

**Akan, D. (2010).** Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. C. Gülşen (Ed.). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

**Akar, İ. (2009).** Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi.* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Alp.H.Ü. (2007).** *İşletmelerde tükenmişlik sendromu ile iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma.* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

**Altay, H. ve Volkan A. (2010).** Seyahat acentaları çalışanlarının tükenmişlik düzeyi: hatay örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 90-92

**Altay, M. (2007).** *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

**Akçamete,G., Kaner, S., Sucuoğlu, B., (2001).** *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

**Ardıç, K., Ve Polatçı, S. (2008).** Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (goü örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 74

**Ardıç, K., Polatçı, S., (2009).** *Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, (2), Tokat.

**Argun, Y. Ve İkiz, E. (2003).** Okul öncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algılarına etkilerinin incelenmesi, OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı, 8-11.

**Arıca, E. F. (2014).** *Okul öncesi özel eğitim kurumlarında pazarlama yönetim,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Aslan,S.: Coşkun,H.,Alpaslan,S.,Nazan,Z. (2000).** Bakırköy ruh ve sinir hastalıkları hastanesinde çalışan hemşirelerde tükenme,işe bağlı gerginlik,a-tipi kişilik ve mükemmelmecilik. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,25(3)*

**Aydın, A. (2007).** *Sınıf yönetimi.* Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

**Aydoğan O. (2008).** *İş Stresinin Tükenmişlik Ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi Kamu Sektöründe Bir Uygulama,* Kara Harp Okulu, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

**Bailey, R. D. (1985).** The Burnt-Out Hepler: Coping Wiht Stres İn Earing. *Blackwell Scientific Publications Ltd. Oxford, 28-25, 113*

**Baltaş,A.Z. (2004).** *Stres ve başa çıkma yolları,tükenme belirtileri, 22.Bas.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

**Başar, H. (1999).** *Sınıf yönetimi.* İstanbul: MEB Yayınları.

**Baykal,Ü. Seren,Ş. Altuntaş,S. (2006).** Yönetici hemşirelerin liderlik tarzı ve denetim odağının belirlenmesi ve bunları etkileyen faktörler. *Hemşirelik Dergisi, (11) 98-113.*

**Baysal, A. (1995),** *lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

**Baysal, C. Ve Tekarslan, E. (1996).** *İşletmeciler için davranış bilimleri.* Avcıol Basım Yayın, İstanbul.

**Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008).** *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

**Büyüköztürk, Ş. (2012).** *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

**Can, H., Aşan, Ö., Aydın, E. M. (2006).** *Örgütsel davranış,* Ankara: Arıkan Yayıncılık.

**Çağlar, Ç. (2009).** Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. M. Çelikten (Editör). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. (2. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çalık, T. (2004).** Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çam, O. (1991).** *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çam, O. (1992).** *Tükenmişlik envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğinin araştırılması*, 7. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara, Ed R Bayraktar, I Dağ, 156.
- Çelenk, S. (2003).** İlkokuma- yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1),2-76.
- Çelik, V. (2008).** *Sınıf Yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çimen, M. (2000).** *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. Doktora Tezi, Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (1999).** Hemşirelikte tükenmişliğe bir bakış. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*,(6)1-2,Ankara.
- Demirtaş, H. (2009).** Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirdöğen, N. (2013).** *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım arayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denizel Güven E. Ve Cevher, F. N. (2005).** Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dincerol, C. (2013).** *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dorman, J. (2003).** Testing A Model Of Teacher Burout. *Australian Journal Of Education Developmental Psychology*. 3, 35-47.
- Duffy, B. (1998).** Supporting creativity and imagation in the early years. Buckingham: Open University Press.
- Düzyürek S., Ünlüoğlu G., (1992).** Hekimlerde Tükenmişlik Sendromu. *Psikiyatri Bülteni*, (1)108-113
- Erden, M. (2005).** *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002).** *Sınıf yönetimi*. 5. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergene, H. (2010).** *Kamu çalışanlarında tükenmişlik olgusu tüvasaş örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

**Ergin, C. (1995).** Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(12) 37- 50.

**Ersoy, F., Yıldırım, C., Edirne, T. (2001).** *Tükenmişlik sendromu*

**Erişim Tarihi:** 18.07.2017 [Http://www.Ttb.Org.Tr/Sted/Sted](http://www.ttb.org.tr/sted/sted).

**Geçit, Y. (2012).** Coğrafya eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 88-103

**Güneş, F. (2007).** Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

**Gürbüz, Z. (2008).** Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Işıkhan, V. (2004).** *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Sandal Yayınları. Ankara.

**Izgar, H., (2003).** *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. 2. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.

**İlgar, L. (2007).** İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Kaçmaz, N. (2005),** Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, Cilt.68, (1),29-32.

**Karasar, N.(2006).** Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Kargı, E. (2011).** Niçin okul öncesi eğitim, *Eğitime Bakış Dergisi* 7(20)

**Kavoğlu S., (2010).** Örgüt kültürünün çalışanlarda tükenmişlik duygusuna etkisi ve örnek bir uygulama. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

**Kaya, M. T., Üner, S. T., Karanfil, E. T., Uluyol, R. T., Yüksel, F. T. Ve Yüksel, M. T. (2007).** Birinci Basamak Sağlık Çalışanlarının Tükenmişlik Durumları. *Türk Silahlı Kuvvetleri Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(5),357.

**Kösterelioğlu, M. A.(2007).** *Okul yöneticilerin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

**Kulaklıkaya, K. (2013).** *İşkoliklik, tükenmişlik sendromu ve iş yükü algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Küçükahmet, L., (2015).** *Sınıf yönetimi*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Maslach,C.,Jackson,S.E., (1981).** The Measurement Of Experienced Burnout,Journal Of Occipital Behaviour

- Maslach, C. And Leiter, M.P. (1997).** The Truth About Burn-Out. *Jossy- Bass, California.*
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. And Leiter, M. P. (2001).** Job Burnout. *Annual Review Of Psycholog.* Volume: 52
- MEB (2013).** Okul Öncesi Eğitim Programı, MEB Yayını, Ankara
- MEB MEVZUAT BANKASI (2016).** Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/İlkveokuloncyon\\_0/İlkveokuloncyon\\_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/İlkveokuloncyon_0/İlkveokuloncyon_0.Html)  
Adresinden Alınmıştır. (Erişim 26.04.2017)
- Oğuzkan, Ş. Ve Oral, G. (2000).** *Okul öncesi eğitimi, m. E. B. Devlet kitapları,* İstanbul: Serler Matbaası, Dokuzuncu Basılış.
- Oktay, A. (1990).** M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (2)151
- Oktay, A. (1999).** *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2000).** Okul öncesi eğitim düşüncesinin temelleri. *Okul öncesinde ilke ve yöntemler.* Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Oktay, A. (2007).** Okul öncesi dönemin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay (Ed.) Unutkan, Ö. *Okul öncesi eğitimde güncel konular,* İstanbul
- Örmen, U. (1993).** *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan M, (2012).** Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 2(1)
- Özel, A. Ve Bayındır, N. (2008).** *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özipek, A. (2006).** Orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özkan Ş.(2008).** *Rol çatışması ve rol belirsizliğinin hekim ve hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri üzerine olan etkileri,* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkaya, H. (2006 ).** *Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özkılıç, R. (2005).** Sınıfta zaman yönetimi., L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2006).** *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı*

olarak incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Pearce, J. (1996).** *Çocuklarda büyüme ve gelişme.* Doruk Yayıncılık, Ankara.

**Poyraz, H. & Dere, H. (2003).** *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

**Sabancı, A. (2009).** Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

**Sadık, F. (2000).** *İlköğretim 1. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

**Semerci, D. (2015).** *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Sılığ, A. (2003).** *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

**Sürgevil, O. (2006).** Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu. *Nobel Yayınları,* Ankara.

**Sanlı, S. (2006).** *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

**Şahin, F. (1998).** *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi.* İstanbul: Beta Bas. Yay. Dağı. A.Ş.

**Taş, A. (2009).** Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi.* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

**Tertemiz, N. (2001).** Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi.* 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Tuğrul, B . (2006).** Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 1 (2), 67-79.

**Turan, S. (2007).** Sınıf yönetiminin temelleri. M.Şişman ve S.Turan (Ed.) *Sınıf yönetimi.* 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

**Tuncay A. (2009).** *Güven ve tükenmişlik ilişkisi: Ankara'daki hastanelerde bir uygulama,* Yüksek Lisans Tezi, T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

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

**Vural, B. (2004).** *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen,* İstanbul: Hayat Yayınları.

**Yaka, A. (2006).** *Sınıf yönetimi yaklaşımları.* M. Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Yavuzer, H. (1995).** *Çocuk eğitimi el kitabı*. 2. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, S. (2007).** *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2006).** *Sınıf yönetimi ve yaklaşımları*. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yiğit, B. ve Sadık, F. (2008).** Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişkenler. B. Yiğit (Editör). *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. İstanbul: Kriter Yayınevi
- Yolcu, H. (2010).** Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. C. Gülşen (Editör). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zeybek K. (2010).** *Hastane işletmelerinde örgüt iklimi ve tükenmişlik etkileşimi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

## EKLER

### Ek-1. Ölçek uygulaması yapılmasına ilişkin araştırma izni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.11955965  
Konu: Anket Araştırma İzni

08.08.2017

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE  
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 26.07.2017 tarih ve 4060 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 04.08.2017 tarih ve 11808119 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Meltem YILDIZ'ın "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi ile İlişkisi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0f95-3997-35fd-84e3-cf24 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

Formlar okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanmaktadır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle formlarda isim belirtmenize gerek yoktur. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi adına formları samimiyetle doldurmanız önemlilik arz etmektedir.

### Kişisel Bilgi Formu

#### 1. Kaç yaşındasınız?

- a. 20-29
- b. 30-39
- c. 40-49

#### 2. Öğrenim Durumunuz

- a. Ön Lisans
- b. Lisans
- c. Yüksek Lisans

#### 3. Mesleğinizin Kaçınıcı Yılındasınız

- a. 0-5 yıl
- b. 6-10 yıl
- c. 11-15 yıl ve üzeri

## Ek-3. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği

Maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta sergilediğinizi ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen isim belirtmeyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Elde edilen veriler bilimsel bir çalışmaya kaynak oluşturacağı için samimiyetle cevaplamanızı rica ederiz. Bu anketten elde edilecek verilerin başka hiçbir amaçla kullanılmayacağını temin ederiz. Katkılarınız için teşekkürler.

	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1) Etkinliklere başlamadan önce gerekli materyali hazırlarım.				
2) Etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim.				
3) Öğrencilerle etkileşimimi canlı tutarım.				
4) Günlük planıma aldığım bütün etkinlikleri uygulayacak zaman bulmakta zorlandığım olur.				
5) Etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilişkilendiririm.				
6) Sınıf içi uygunsuz davranışlar karşısında ne yapacağımı bilirim.				
7) Öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim kurmaları için ortam hazırlarım.				
8) Aileyle nasıl iletişim kuracağımı saptamakta zorluk yaşadığım olur..				
9) Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.				
10) Bir etkinlikten diğerine geçerken öğrencilerin dikkatini sürdürebilirim.				
11) Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin de görüşlerini alırım				
12) Sınıf kurallarını belirlemede zorluk yaşadığım olur.				
13) Etkinlikleri öğrenciler için anlamlı hale getirmeye çalışırım.				
14) Sınıftaki bütün çocukların sınıf kurallarına uymalarını sağlarım.				
15) Öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine yardımcı olurum.				
16) Sınıf yönetimi konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum.				
17) Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerle işbirliği yaparım.				
18) Öğrencilerin bütün konuşmalarını sabırla dinlerim.				
19) Tüm öğrencileri etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.				
20) Disiplini sağlamak için ses tonumu aşırı yükselttiğim olur.				
21) Sınıfta olmadığım zamanlarda da çocukların sınıf kurallarını uyguladıklarını gözlerim.				
22) Sınıfı öğrencilerin rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlemeye dikkat ederim.				

23) Sınıf yönetimiyle ilgili, ailelerin de görüşlerine başvururum.				
24) Öğrencilerin gelişimini periyodik olarak değerlendiririm.				
25) Sınıf kurallarını çocuklara benimsetmede zorluk yaşadığım olur.				
26) Bir öğretmen olarak ben de sınıf kurallarına uymaya özen gösteririm.				
27) Etkinliklerin amacı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda değişik öğretim yöntemlerinden yararlanırım.				
28) Soruları her seferinde farklı öğrenciye yöneltmeye çalışırım.				
29) Problem çıkaran çocuklara karşı sabırla davranırım.				
30) Çocuklara yeni davranışlar kazandırmakta zorluk çektiğim olur.				
31) Etkinlik hedeflerimi belirlerken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.				
32) Kendi davranışlarımla ilgili öğrencilerimin görüş ve değerlendirmelerini almaya çalışırım.				
33) Her çocuğa eşit şekilde davranmaya özen gösteririm.				
34) Sınıfı değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek şekilde düzenlemeye dikkat ederim.				
35) Olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza verdiğim olur.				
36) Sınıfı okul yönetiminin taleplerine göre düzenlerim.				
37) Aynı anda farklı gruplarla farklı etkinlikleri kolaylıkla yürütürüm.				

38) Etkinlik öncesi hazırlıklarda öğrencilerimin yardım ve desteğine başvururum.				
39) Etkinliklerde gezi, gözlem, deney gibi çeşitli araştırma yöntemlerine yer veririm.				
40) Olumsuz sosyal davranış gösteren öğrencilerimi görmezden geldiğim olur.				

#### Ek-4. Tükenmişlik Ölçeği

#### TÖ

Bu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. İş ortamınız ve mesleğiniz ile ilgili aşağıdaki durumları ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra 7 dereceli ölçeği kullanarak her bir maddenin yanındaki boşluğa size en uygun olan rakamı yazın.

**ÖRNEK: 5 1- YORGUN**

1 HİÇBİR ZAMAN	2 SADECE BİR DEFA	3 NADİRE N	4 BAZEN	5 SIKSIK	6 ÇOĞUNLUKLA	7 HER ZAMAN
----------------------	-------------------------	------------------	------------	-------------	-----------------	-------------------

\_\_\_\_\_ 1- YORGUN.

\_\_\_\_\_ 2- ÇÖKMÜŞ.

\_\_\_\_\_ 3- NEŞELİ, KEYİFLİ.

\_\_\_\_\_ 4- FİZİKSEL OLARAK YORGUN (TÜKENMİŞ).

\_\_\_\_\_ 5- DUYGUSAL OLARAK YORGUN (TÜKENMİŞ).

\_\_\_\_\_ 6- MUTLU.

\_\_\_\_\_ 7- BİTKİN.

\_\_\_\_\_ 8- TÜKENMİŞ.

\_\_\_\_\_ 9- MUTSUZ.

\_\_\_\_\_ 10- SAĞLIKSIZ.

\_\_\_\_\_ 11- KAPANA KISILMIŞ.

\_\_\_\_\_ 12- DEĞERSİZ.

\_\_\_\_\_ 13- BIKKIN.

\_\_\_\_\_ 14- KAFASI KARIŞMIŞ, SIKINTILI.

\_\_\_\_\_ 15- İNSANLARLA İLGİLİ HAYAL KIRIKLIĞINA UĞRAMIŞ VE GÜCENMİŞ.

\_\_\_\_\_ 16- ZAYIF.

\_\_\_\_\_ 17- UMUTSUZ.

\_\_\_\_\_ 18- REDDEDİLMİŞ.

\_\_\_\_\_ 19- İYİMSER.

\_\_\_\_\_ 20- ENERJİK.

\_\_\_\_\_ 21- KAYGILI

#### Ek-5. Ölçek Dağıtım Verileri


Kurum Adı	Form Adet	Uygulanan Öğretmen Sayısı	Mevcut Öğretmen Sayısı
Ahmet Ermiş Anaokulu	2	2	5
Akşemsettin İlkokulu			2
Alaattin Keykubat İlkokulu			2
Altınşehir İlkokulu			2
Arif Nihat Asya İlkokulu	5	2	5
Atakent Özel Eğitim Anaokulu			7
Belediye Anaokulu	7	5	38
Bezirgan Bahçe İlkokulu			5
Büyük Halkalı İlkokulu	2		4
Çiğdem Anaokulu	4	4	4
Doktor İsmet Birgül İlkokulu	5		5
Gelincik Anaokulu	10	8	22
Göktürk İlkokulu			3
Gültepe İlkokulu	4	4	4
Halit Uygur İlkokulu			6
Halkalı Cumhuriyet İlkokulu	2	2	2
Halkalı Doğa İlkokulu	1	1	4
Hayriye Gök İlkokulu	2	2	2
İTO Kanarya İlkokulu			1

Kanarya İlkokulu	4	1	4
Kaya Sebati Tuncay İlkokulu			2
Kocatepe İlkokulu	5	5	5
Lale Anaokulu			7
Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu			7
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu			2
Mimar Sinan İlkokulu	3	3	3
Munis Faik Ozansoy İlkokulu	3	1	3
Mustafa Kemal Paşa İlkokulu	4	2	4
Mustafa Pars İlkokulu	5	3	8
Nasrettin Hoca İlkokulu			2
Nene Hatun Anaokulu	6	2	6
Nergiz Anaokulu	6	4	6
Orhan Saral İlkokulu	3	1	3
Osman Zeki Üngör İlkokulu	2	1	2
Öğretmen Yusuf Kardeş İlkokulu	5	3	5
Özel Atakent Aka İlkokulu	1	1	1
Özel Atakent Bilfen Anaokulu	7	7	7
Özel Atakent Boğaziçi Anaokulu	7	7	7
Özel Atakent Mektebim İlkokulu	3	3	3
Özel Bahçeşehir Koleji Boğaziçi Evleri Anaokulu	5	5	6
Özel Balkaya İlkokulu	4	4	4
Özel Batı Yıldızı Atakent Anaokulu	5	5	9
Özel Ted Atakent İlkokulu	2	2	14
Özel Bilge İlkokulu			2
Özel Bilge Petek Anaokulu	2	2	2
Özel Cansum Anaokulu			1
Özel Cemre İlkokulu	2	2	3
Özel Cihangir İlkokulu			3
Özel Etki Anaokulu	14	14	25
Özel Florya Doğa İlkokulu			1
Özel Gümüş Çocuklar Anokulu	5	3	5
Özel Halkalı Atakent Doğa İlkokulu			3

Özel Halkalı Bahçeşehir İlkokulu	2	2	6
Özel Halkalı Bilfen Anaokulu	3	3	9
Özel Halkalı Bilim Doğa İlkokulu			3
Özel Halkalı Biltek İlkokulu			2
Özel Halkalı Küçük Şeyler Anaokulu			1
Özel Halkalı Neşe Erberk Anaokulu	15	15	21
Özel Halkalı Oğuzkaan İlkokulu	5	5	8
Özel İstanbul Bilim İlkokulu			8
Özel Küçükçekmece Halkalı Okyanus İlkokulu	7	5	8
Özel Lale Demeti Anaokulu	10	10	11
Özel Mavi Bulutlar Anaokulu	3	3	3
Özel Vakıfcan	3	3	5
Özel Minik Panda Anaokulu	4	4	5
Özel Minik Panda Sefaköy Anaokulu			4
Özel Mucit Çocuklar Anaokulu			2
Özel Mutlu Çocuk Anaokulu	4	4	9
Özel Tema Bilfen Anaokulu	5	4	8
Özel Renkli Rüyalar Anaokulu			3
Özel Uğur İlkokulu	3	2	5
Özel Yeniyol Anaokulu			3
Özel Yıl Tan Anaokulu	3	2	4
Papatya Anaokulu	10	4	12
Penyelüks Hasan Gürel İlkokulu			3
Remzi Yurtsever İlkokulu	4	3	4
Sardunya Anaokulu	10	5	17
Sefaköy 100. Yıl İlkokulu			2
Söğütlüçeşme İlkokulu	4	3	4
Sultan Alparslan İlköğretim Okulu			2
Şehit Binbaşı Bedir Karabıyık İlkokulu			3
Şehit Er Müslüm Zengin İlkokulu			5
Tahsin Banguoğlu İlkokulu	6	3	6
Tayfur Sökmen İlkokulu	4	2	4
Toki Akasya Anaokulu	8	4	8

Toki Ertuğrul Gazi İlkokulu	4	3	5
Toki Fulya Anaokulu			8
Toki İlkokulu	2	1	2
Toki Kardelen Anaokulu			10
Toki Nilüfer Anaokulu	10	3	10
Toki Şehit Efkan Kıran İlkokulu	2		2
Toki Şehit Eryılmaz Özdemir İlkokulu			2
Tüccar ve Sanayiciler Derneği İlkokulu	4	2	4
Yasemin Anaokulu	5	2	5
Yeni Mahalle İlkokulu			4
Yeşilyuva İlkokulu	5	3	8
Yunus Emre İlkokulu			1
Ziya Gökalp Anaokulu	4	2	6
Zübeyde Hanım Anaokulu			3
Zühtü Şenyuva İlkokulu	4	2	6
	300	215	562

## ÖZGEÇMİŞ

<b>KİŞİSEL BİLGİLER</b>	<b>Ad – Soyad</b>	Meltem YILDIZ	
	<b>T.C. Kimlik Numarası</b>		
	<b>Doğum Tarihi</b>	26.09.1992	
	<b>Cinsiyet</b>	Bayan	
	<b>Medeni Durum</b>	Evli	
	<b>Ehliyet</b>	B	
<b>İLETİŞİM BİLGİLERİ</b>	<b>E-posta:</b>	meltem_tokul@hotmail.com	
	<b>Cep Telefonu:</b>		
	<b>Ev Adresi:</b>	Bahçeşehir 1. Kısım mah. Başakşehir, İstanbul – Türkiye	
<b>EĞİTİM BİLGİLERİ</b>	<b>İstanbul Aydın &amp; Yıldız Teknik Üniversitesi</b>		
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi		İstanbul, Türkiye
	<b>İstanbul Aydın Üniversitesi</b>		2014
	Okul Öncesi Öğretmenliği		İstanbul, Türkiye
	<b>Atatürk Lisesi</b>		2010
	Türkçe-Matematik		Trabzon, Türkiye
	<b>Kazım İşmen Lisesi</b>		2008

	Türkçe-Matematik	Istanbul, Türkiye
<b>İŞ DENEYİMLERİ</b>	<b>TEK Okulları</b>	Eylül 2017, Devam
	Okul Öncesi Öğretmeni	
	<b>Mektebim Okulları</b>	Mart 2017, Ağustos 2017
	Anaokulu Müdürü	
	<b>Mektebim Okulları</b>	Eylül 2015, Mart 2017
	Okul Öncesi Öğretmeni	
	<b>Bahçeşehir Koleji</b>	Eylül 2014, Ağustos 2015
	Okul Öncesi Öğretmeni	
	<b>Hamdullah Suphi Tanrıöver İlköğretim Okulu</b>	Ekim 2013, Ocak 2014
	<b>Sardunya Anaokulu</b>	Şubat 2013, Haziran 2013
	<b>Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu</b>	Ekim 2012, Ocak 2013
<b>SEMİNER, KURS VE EĞİTİMLER</b>	<b>Neden Okul Öncesi Eğitim</b> Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Geliştirme Derneği, 2011	
	<b>Müzik, Ritim, Dans Eşliğinde Orff Yaklaşım Örnekleri</b> Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Geliştirme Derneği, 2011	
	<b>Okul Öncesi Eğitimde Aile-Çocuk İletişimi</b> Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Geliştirme Derneği, 2011	
	<b>Hikaye Anlatım Teknikleri</b> Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Geliştirme Derneği, 2011	
	<b>Kişiyi Özgü Öğretim Modeli Öğretim İlkeleri</b> Bahçeşehir Koleji, 2014	
	<b>Okul Öncesi Dönemde Okuma ve Yazma Becerilerinin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</b> Bahçeşehir Koleji, 2014	
	<b>INTERNATIONAL BILINGUAL EDUCATION CONFERENCE</b> Bahçeşehir Koleji- Bahçeşehir Üniversitesi, 2015	

	<p><b>Yaratıcı Çocuk Yaratıcı Beyin</b> Öğretmen Akademisi Vakfı-2015</p>
	<p><b>Dünyada ve Ülkemizde Uygulanan Eğitim Modelleri ve Sınıf Yönetimleri</b> Mektebim Okulları-Mektebim Akademi-2016</p>
	<p><b>Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma ve Davranış Problemleri</b> Mektebim Okulları-Mektebim Akademi-2016</p>
<b>YABANCI DİL</b>	İngilizce- Başlangıç Seviyesi
<b>KULLANABİLİNE N PROGRAMLAR</b>	Microsoft Office Programları
<b>ARAŞTIRMALAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5-7 Yaş Grubu Çocukların Tablet Kullanımları ile Görsel Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, 2013</li> <li>• Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Farkındalık Tutumlarının Belirlenmesi, 2014</li> <li>• Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimleri Arasındaki İlişki</li> </ul>
<b>REFERANSLAR</b>	<p>Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN İstanbul Aydın Üniversitesi</p>
	<p>Ali ÖZDEĞİRMENÇİ Bahçeşehir Koleji</p>
	<p>Ayşe İLHAN Mektebim Okulları</p>