

T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Tezin Yazarı
İSMAİL ADIGÜZEL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. CEMALETTİN İPEK

RİZE 2016

T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Tezin Yazarı

İSMAİL ADIGÜZEL

Tez Danışmanı

Doç. Dr. CEMALETTİN İPEK

Tez Savunma Tarihi

28/ 01 /2016

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı İmza

Başkan: Doç. Dr. Güven ÖZDEM

Üye: Doç. Dr. Cemalettin İPEK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatih CAMADAN

Enstitü Müdürü

/ / 2016

Onay Tarihi

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu tezi bilimsel metotlara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak hazırlayıp sunduğumu, tezde bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve sonuçları belirttiğimi ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim. 11 / 01 / 2016

İmza
İsmail ADIGÜZEL

ÖN SÖZ

Okul öncesi eğitim, çocukların hayata merhaba dediği, dünyalarının anne ve babalarıyla sınırlı olduğu o ilk yıllarda onlara, başka dünyaların ve başkalarının da dünyalarının olduğunu öğreten eğitim kademesinin adıdır aslında. Okul öncesi eğitim gerçekten çok eğlenceli olmakla birlikte güçlükleri de olan bir yolculuktur. Bu zorlu yolculuğun gerçek kahramanları da hiç şüphesiz okul öncesi eğitim öğretmenleri ve çalışanlarıdır. Bu araştırmada bir nebze olsun bu eğitim çalışanlarının sorunlarına eğilmeye çalışılmıştır. Bu sorunlardan biri olan tükenmişlik sendromunun bir başka yönden incelenmesiyle, tükenmişlik sorununun çözümünde öğretmenlerimize yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmam boyunca bana rehberlik eden, disiplinli ve dürüst çalışmasıyla yalnız çalışmamda değil; meslek hayatım boyunca kendime rehber edindiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Cemalettin İPEK hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca değerli bilgilerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK hocama ve yüksek lisansım boyunca dersime giren ve bilgilerinden yararlandığım Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam boyunca her türlü katkılarını benden esirgemeyen mesai arkadaşlarım, dostlarım, değerli Öğr.Gör. M. Ali ZOROĞLU, Öğr. Gör. Özlem ZOROĞLU ve Öğr. Gör. Gizem BEKAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın redaksiyon çalışmalarını yapan ve beni hayatım boyunca sabırla destekleyen sevgili eşim Türkçe Öğretmeni Nakiye ADIGÜZEL'e, ailemdeki yavrularıma ve büyüklerime teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma, hayatın gerçek kahramanları olan tüm Okul Öncesi Öğretmenlerine ithaf olunur.

İsmail ADIGÜZEL

Ocak, 2016

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	5
TABLolar LİSTESİ.....	9
KISALTMALAR LİSTESİ.....	11
GİRİŞ	12
Problem Durumu	12
Problem Cümlesi	16
Araştırmanın Amacı	17
Araştırmanın Önemi	18
Araştırmanın Varsayımları	20
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	20
Tanımlar	21

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	22
1. 1. Sınıf Yönetimi	22
1. 1. 1. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi	22
1. 1. 2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	24
1. 1. 2. 1. Geleneksel Yaklaşım	25
1. 1. 2. 2. Çağdaş Yaklaşım	25
1. 1. 3. Sınıf Yönetimi Modelleri	26
1. 1. 3. 1. Geleneksel Model	26
1. 1. 3. 2. Tepkisel Model	26
1. 1. 3. 3. Önleyici Model	26
1. 1. 3. 4. Gelişimsel Model.....	27
1. 1. 3. 5. Bütünsel Model.....	27
1. 1. 4. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler	28
1. 1. 4. 1. Çevre.....	28
1. 1. 4. 2. Aile	28
1. 1. 4. 3. Okul	29
1. 1. 4. 4. Öğretmen	29
1. 1. 4. 5. Öğrenci	29

1. 1. 4. 6. Program.....	30
1. 1. 4. 7. Sınıf Ortamı	30
1. 1. 4. 8. Eğitim Yönetimi	30
1. 1. 5. Sınıf Yönetiminin Boyutları	31
1. 1. 5. 1. Sınıfta Fiziksel Düzen.....	31
1. 1. 5. 2. Öğretimin Yönetimi.....	31
1. 1. 5. 3. Zamanın Yönetimi	31
1. 1. 5. 4. İletişim	32
1. 1. 5. 5. Davranış Yönetimi.....	32
1. 1. 6. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Becerileri.....	33
1. 1. 7. Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Araştırmalar	34
1. 1. 7. 1. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Becerileri İle İlgili Araştırmalar	37
1. 2. Tükenmişlik	39
1. 2. 1. Maslach Tükenmişlik Kuramı	40
1. 2. 2. Meier Tükenmişlik Kuramı	40
1. 2. 3. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Kuramı	41
1. 2. 4. Pines Tükenmişlik Kuramı	41
1. 2. 5. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Kuramı	42
1. 2. 6. Cherniss Tükenmişlik Kuramı.....	42
1. 2. 7. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Kuramı.....	42
1. 2. 8. Tükenmişliğin Nedenleri	43
1. 2. 9. Tükenmişliğin Belirtileri	44
1. 2. 10. Tükenmişliğin Sonuçları	45
1. 2. 11. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	45
1. 2. 12. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar	46
1. 2. 12. 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Araştırmalar	50

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. Yöntem	52
2. 1. Araştırmanın Modeli	52
2. 2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	52
2. 3. Veri Toplama Araçları.....	54

2. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu	55
2. 3. 2. Maslach Tükenmişlik Envanteri	55
2. 3. 3. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği.....	57
2. 4. Verilerin Toplanması.....	58
2. 5. Verilerin Analizi	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3. Bulgular Ve Yorum.....	61
----------------------------------	-----------

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4. Tartışma	93
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarına Yönelik Betimsel Bulguların Tartışılması	93
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	95
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	96
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Ücret Memnuniyetine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	97
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	98
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	99
4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Aile Toplam Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	100
4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Bu Mesleği Tercih Etme Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	101

4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Görevde Çalışma Pozisyonuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	101
4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerisi Algularından Kestirilmesine Yönelik Bulguların Tartışılması	102

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	105
5.2. Öneriler	106
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	106
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	122
ÖZET.....	130
ABSTRACT	132
ÖZGEÇMİŞ.....	134

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Örneklemede ulaşılan öğretmenlerin ilçelere göre sayıları	53
Tablo-2: Medeni durum değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	61
Tablo-3: Mesleki kıdem yılı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo-4: Çalışma ücretinden memnuniyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo-5: Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	63
Tablo-6: Sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	64
Tablo-7: Aile toplam gelir düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	64
Tablo-8: Okul öncesi öğretmenliği branşını seçme nedenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri	65
Tablo-9: Görevde kadrolu veya ücretli (geçici) çalışma durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	66
Tablo-10: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin betimsel istatistikler	66
Tablo-11: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler	67
Tablo-12: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının medeni duruma göre karşılaştırılması	68
Tablo-13: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının medeni duruma göre karşılaştırılması	69
Tablo-14: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması	70
Tablo-15: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması	71
Tablo-16: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının kazanılan ücret memnuniyetine göre karşılaştırılması	73
Tablo-17: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının kazanılan ücret memnuniyetine göre karşılaştırılması	74
Tablo-18: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre karşılaştırılması	75
Tablo-19: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre karşılaştırılması	76
Tablo-20: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması	78

Tablo-21: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması	79
Tablo-22: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının aile toplam gelir düzeyine göre karşılaştırılması	81
Tablo-23: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının aile toplam gelir düzeyine göre karşılaştırılması	82
Tablo-24: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlikte branşlarını seçme nedenine göre karşılaştırılması	84
Tablo-25: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının öğretmenlik branşlarını seçme nedenlerine göre karşılaştırılması	85
Tablo-26: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının görevdeki kadro durumlarına göre karşılaştırılması	86
Tablo-27: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının görevdeki kadro durumlarına göre karşılaştırılması	87
Tablo-28: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyon	88
Tablo-29: Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları	89
Tablo-30: Öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları	90
Tablo-31: Öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları	91

KISALTMALAR LİSTESİ

- Akt.** : Aktaran
- M.E.B.** : Milli Eğitim Bakanlığı
- Vd.** : Ve diğerleri
- Vb.** : Ve benzeri
- MTE (MBI)** : Maslach Tükenmişlik Envanteri
- (\bar{X})** : Ortalama
- Bkz.** : Bakınız
- DT** : Duygusal tükenmişlik
- D** : Duyarsızlaşma
- KB** : Kişisel başarı hissi
- SYB** : Sınıf yönetimi becerisi

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, varsayımlarına, kapsam ve sınırlılıklarına ve araştırmada geçen temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

“Erken çocukluk” kavramı dünyada çocukların değişik yaş aralıklarındaki dönemlerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu kavram ülkemizde genel olarak 0-6 yaş ya da 0-72 ay çocuğun ilkökula başlamadan önceki dönemini kapsayan “okul öncesi dönem” kavramıyla eşleştirilmektedir (Gürkan,2009:8). Okul öncesi eğitim ise en kısa tanımıyla, okul öncesi dönem içinde bulunan çocuklara verilen eğitim olarak tanımlanabilir. Okul öncesi eğitim, devlet okullarında 3-6 yaş çocuklarına verilmekte ve ülkemizde aşağıda örnekleri verildiği gibi tanımlanmaktadır:

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk dönemindeki bireylere, onların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak zengin uyarıcı ortamlar sağlar ve onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyerek bir birey olarak kendilerini toplum içerisinde ifade etmelerine fırsat verir. Ayrıca okul öncesi eğitimin erken çocukluk dönemindeki bireyleri ilköğretime hazırlaması açısından, onların bu gelişim süreçlerinin en iyi biçimde desteklendiği temel eğitim içerisindeki süreç olarak tanımlanmaktadır (Altay,2011:673).

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilköğretim yaşına kadar olan dönemi kapsayan çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel düzeyleri göz önünde bulundurularak onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda yönlendiren eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 2000:223).

Okul öncesi eğitim öğretmenleri; üniversitelerin çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği vb. bölümlerden mezun; özel sektörde veya çeşitli bakanlıklar bünyesinde bulunan kreş, yuva, gündüz bakımevi, rehabilitasyon merkezi, anaokulu ve ilkökulu bünyesindeki anasınıflarında

çocuklara okul öncesi eğitim derslerini veren ve bununla ilgili yönetimsel işleri yürüten uzman kişilerdir. Okul öncesi öğretmenleri, muhatap oldukları öğrencilerin yaşları oldukça küçük olduğu için, çocukların tüm gelişim alanlarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmek durumundadırlar. Yine işleri gereği, okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin aile bireyleri ve tüm sorunlarıyla da yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında aralıksız ve genelde tam gün eğitime devam etmektedirler. Ülkemiz şartlarında okul öncesi eğitimin yeni geliştiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen sayısının az ve öğrenci sayılarının sınıflarda oldukça kalabalık olması, okul öncesi öğretmenlerinin oldukça yoğun bir iş temposu içerisinde bulduklarını göstermektedir (Kan, 2008:24).

İnsanlarla ilişkiler içeren veya iş yoğunluğu fazla olan mesleklerde insanın doğası gereği yaşam boyunca birtakım sorunlar yaşaması veya birtakım sorunlarla karşılaşması muhtemeldir. Bu sorunlar bireyin yaşadığı ülkeden kaynaklı politik ya da toplumsal problemler olabileceği gibi ailesinden kaynaklanan problemler de olabilir. Bireyin karşılaşabileceği sorunlar yalnızca kendisini ilgilendiren fiziksel, ruhsal veya diğer birtakım kişisel boyutta da olabilir. Meslek hayatı boyunca bireylerin karşılaştıkları sorunlardan biri de ilk kez 1970’li yıllarda tanımlanan “tükenmişlik (burnout)” olgusudur. Tükenmişlik, bir problem olarak algılanmaya başlamakla birlikte araştırmacıların ilgisini çekmiş ve araştırma konusu olmuştur. Modern zamanların önemli olaylarından biri olarak kabul edilen, meslek üzerinde çeşitli sorunlara yol açabilecek tükenmişlik kavramı için ilk klinik tanımlamalardan biri 1974 yılında, Freudenberg (1974) tarafından yapılmıştır. Freudenberg bu kavramı, “başarısız olma, yıpranma, enerji kaybı veya bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır (Freudenberg, 1974:159).

Tükenmişlikle ilgili günümüzde en çok kullanılan ölçek olan “Maslach Tükenmişlik Envanteri”ni geliştiren Christina Maslach ise tükenmişliği “iş gereği insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi” şeklinde tanımlamaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982: 3). Maslach’ın tanımında bulunan alt boyutlar incelendiğinde duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarının düşük hissedilmesi gibi ortaya

çıkan durumların, her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde bulunanları, dolayısıyla okul öncesi eğitim öğretmenlerini de olumsuz etkilemesi, bunun sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının bu durumdan olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar bu yargıyı doğrulamaktadır. Örneğin Akkurt (2008) tarafından yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2006) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiş, araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değiştiğini gözlemlemiştir.

Tükenmişlik sendromunun ortaya çıkardığı olumsuzlukları sınırlamak ve giderebilmek için ortaya çıkan bu olumsuzlukların yönetilebilir olup olmadığının sorgulanması gerekmektedir. Bu konuda başvurulabilecek disiplin genelde yönetim bilimidir. Ancak öğretmen özelinde konu ele alındığında eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi gibi disiplinlerden faydalanılabileceği düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi, öğretmenin eğitim sürecinde amaca ulaşabilmek için kullandığı öğrenme etkinliklerinin tamamını kapsamaktadır (Vural, 2004: 49). Sınıf yönetiminin fiziksel ortam, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve iletişim olmak üzere beş boyutu vardır (Aydın, 2013: 19). Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel ve birinci basamağıdır. Eğitim, öğretmen ve öğrencinin iletişime geçtiği sınıfta başlar. Kaynaklar ve programın uygulaması da sınıf içerisinde olduğundan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999: 12-13).

Tükenmişlikle ilgili klinik ve diğer bilimsel çalışmalarda tükenmişliğin bireyleri nasıl etkilediğini belirlemek, ayrıca tükenmişliğin ortaya çıkardığı olumsuzlukları ve bu olumsuzlukların etkisini sınırlandırmak veya ortadan kaldırmak amacıyla çalışmalar sürdürülmektedir. Öte yandan, sınırlı da olsa tükenmişlikle sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalar da yapılmaktadır. Örneğin Tümkaya'nın (2005) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışıyla tükenmişlik

düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Yine bu çalışmalardan biri olan Tulunay'ın (2010) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmada; sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik duygularının kendilerini, ailelerini ve öğrencilerini etkileme gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması, tükenmişliğin öğretmen ve öğrenciler üzerinde yol açtığı olumsuz etkilerin de azalmasına katkı sağlayacaktır. Tükenmişlik düzeyinin azaltılması, öğretmenlerin hayat kalitesini, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiyi konu alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olup olmamaları ile onların tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmayacağı sorusuna ise yurt içi alan yazında cevap aranmam olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin daha etkili sınıf yönetimi becerileri kullanmalarının, sınıf yönetimi alanındaki bilgi ve becerilerini artırmalarının tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin ne olacağı bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun için tükenmişliğin ortaya çıkardığı birtakım olumsuz durumların sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olup olmadığına dair sorulara cevap bulmak amacıyla öncelikle sınıf yönetiminin tükenmişlik düzeyiyle ilişkisinin araştırılması gerekmektedir.

Bu konuda sınırlı da olsa bazı araştırmalar yapılmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örneğin; Canpolat'ın (2004) "Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi" isimli araştırmasında Antalya ilinde görev yapan 100 ilköğretim öğretmenine "Maslach Tükenmişlik Envanteri" uygulanmış ve bu öğretmenlerden tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan 25 öğretmen araştırma için örneklem seçilerek bu öğretmenlere yarı yapılandırılmış sınıf yönetimi becerileri görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, tükenmişlik düzeyi yüksek branş öğretmenlerinin öğrencileriyle iyi ilişkiler kuramadığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin, olumlu öğretim tekniklerini kullanamadıkları, öğretimi etkili hale getiremedikleri tespit edilmiştir. Yine bu öğretmenlerin notu daha çok pekiştirici olarak kullandıkları,

olumsuz öğrenci davranışlarını öğrencilere bağladıkları görülmüştür. Öte yandan tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıf içinde olumsuz tutumları değiştirmek için daha çok bağırma, kızma, küçük düşürme gibi davranışları kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Güneri ve Özdemir (2002), sınıf yönetiminde öz-yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcıları olup olmadığını araştırmışlardır. Söz konusu araştırmada sınıf yönetiminde öz-yeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olarak bulunmuştur. Sınıf yönetiminde öz-yeterlik ve medeni durum, duyarsızlaşmayı açıklayan önemli değişkenler olarak bulunurken, kişisel başarı hissi boyutu için sınıf yönetiminde öz-yeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi önemli değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca, her üç bağımlı değişken içinde en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde öz-yeterlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Örnek verdiğimiz bu ve benzeri araştırmalardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişliğin ve sınıf yönetiminde yaşadıkları problemlerin çözümüne katkı sağlamak amacıyla; okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin araştırılarak alan yazına kazandırılması amaçlanmaktadır. Daha önce bu konuda diğer branş öğretmenlerini kapsayan sınırlı araştırmalar yapılmış olsa da yurt içi alan yazın taramasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri ile bu iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini, “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki tükenmişlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve bu iki değişken arasında istatistiksel bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları aldıkları ücretten memnun olup olmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları mesleğe isteyerek girip girmediklerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları sınıftaki öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları aile toplam gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları bu branş öğretmenliğini seçme nedenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları iş garantilerine (kadrolu, geçici vb.) göre farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları sınıf yönetimi becerilerinden istatistiksel olarak yordanabilmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Çalışma hayatı, insanın var olduğundan bu yana süregelen bir olgudur. Çalışma hayatı, insanların kendi temel ihtiyaçlarından başlayıp toplumda saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına kadar tüm ihtiyaçlarını tatmin etmenin bir yoludur aslında. İnsanlık tarihinin ilk yıllarından bu yana süregelen çalışma hayatı, önceleri tarım toplumlarında, daha çok bireysel insan gücüne dayalı olarak sürdürülmüştür. İlerleyen zamanlarda ise çalışma hayatı, teknolojinin ilerlemesiyle sanayi toplumlarında makine ve teçhizat kullanımı şeklinde devam etmiştir. Sanayi toplumlarının oluşmasıyla zaman içinde yoğunlaşan iş hayatı; rekabet koşulları, gelişen teknolojinin ve küreselleşen dünyanın iş dünyası üzerindeki baskıları, iş nedeniyle kurulan isteksiz ilişkiler, rekabetin getirdiği başarısızlık hisleri ve zamana karşı yarış ortamları, bireyleri olumsuz yönde etkilemiştir (Ardıç ve Polatçı, 2009: 22).

Yukarıda sözü edilen olumsuzluklar, bireyler üzerinde birtakım semptomlar ve sendromlar oluşturmaktadır. Bu sendromlardan biri de, 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından “ başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler neticesinde bireyin kendinden kaynaklı tükenme durumu” şeklinde tanımlanan tükenmişlik sendromudur (Freudenberger,1974:159). Tükenmişlik sendromunun insanlarla birebir çalışılan mesleklerde daha çok görüldüğü araştırmalarla ortaya konulmuştur (Truch, 1980 Akt; Ensari ve Tuzcuoğlu, 1995). Bu nedenle tükenmişlik sendromunun, öğretmenlik mesleği gibi insanlarla yüz yüze çalışan, özellikle de mesai saatlerini aralıksız, tamamen sınıfta çocuklarla geçiren okul öncesi öğretmenlerinde yüksek düzeyde beklenmesi doğaldır. Alan yazın incelendiğinde bu kanı doğrulanmaktadır.

Örneğin Kan (2008) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının çeşitli faktörlere göre değiştiği tespit edilmiştir. Yine Tuğrul ve Çelik’in (2002) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörlere göre değiştiği tespit edilmiş ve bu konuda araştırmaların sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılara okul öncesi öğretmenlerinin

tükenmişlik düzeylerine etki eden faktörler üzerinde çalışma yapmaları önerilmiştir.

Araştırma bulgularından hareketle çeşitli araştırmacıların önerdiği gibi özellikle küçük yaş çocukların her türlü gelişim alanlarıyla ve öz bakım becerileriyle yakından ilgilenmek durumunda olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ne düzeyde olduğunun araştırılması gerekli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının örneğin medeni durum, ücret memnuniyeti, mesleği isteyerek seçip seçmediği gibi bazı değişkenlerden nasıl etkilendiğinin ortaya çıkarılması, okul öncesi öğretmenlerinin daha kaliteli eğitim ortamı sağlamaları, dolayısıyla eğitim sürecinin daha kaliteli olarak işletilmesi açısından önemlidir.

Sınıf yönetimi becerileri üzerine çeşitli meslek gurupları ve öğretmenlerle yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, ilgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ülkemizde okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi alanlarının yeni gelişmekte olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda, Gezgin (2009) tarafından yapılan araştırmada, ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim stratejileriyle ilgili olarak yapılan araştırmaların az olduğu ve bu tür araştırmaların ülke geneline yayılarak yapılmasına devam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan araştırmada, yine okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle ilgili araştırmaların sınırlı olduğu, yurdumuzun değişik yerlerinde daha geniş alanlarda bu konuda araştırma yapılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yukarıda bahsettiğimiz araştırmaların bulgu ve önerilerinden de anlaşılacağı üzere okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile, tükenmişlik düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki yeni araştırmalara oldukça açık bir alandır. Okul öncesi öğretmenleri veya diğer branş öğretmenleri üzerinde tükenmişliğin veya sınıf yönetimi becerilerinin kendi içlerinde çeşitli değişkenlere göre araştırmaları yapılmıştır. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alındığı herhangi bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bu

araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve ilgili alan yazına önemli katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bilimsel araştırmaya konu olacak olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının ve sınıf yönetimi becerilerinin ortaya konulması ve sınıf yönetimi becerilerini ve tükenmişlik düzeylerini azaltıp artırabilecek faktörlerin ortaya konulması, okul öncesi öğretmenlerini dolayısıyla eğitim sürecini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarının bir sebebine daha ışık tutmuş olacaktır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi yanında, bu iki değişkenin birbirleriyle olan ilişkisinin de ortaya konulması araştırmanın önemini göstermektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Samsun il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 1001 okul öncesi öğretmeninden toplanan nicel verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu başlık altında araştırmada geçen bazı kavramların araştırmada esas alınan tanımlarına yer verilmektedir:

Okul Öncesi Öğretmeni: Araştırma verilerini toplamak üzere başvurulan 3-6 yaş arası çocukların eğitim işiyle uğraşan, anaokulu ve anasınıflarında görev yapan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerdir.

Sınıf Yönetimi Becerisi: Sınıfta öğretmenler tarafından zamanın, fiziksel düzenin, iletişimin, öğrenci davranışlarının ve öğretim programlarının etkili bir öğretim süreci için doğru şekilde kullanılabilme becerisidir.

Tükenmişlik: İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde insanların strese karşı verdikleri; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde görülen kronikleşmiş tepkilerdir (Maslach vd. ,2001: 398).

Duygusal Tükenme: Kişinin duygusal olarak kendini yıpranmış hissetmesidir.

Duyarsızlaşma: Bireyin duygudan yoksun tutum ve davranış sergilemesidir.

Düşük Kişisel Başarı Hissi: Kişinin kendisini başarısız hissetme eğiliminde olması durumudur.

I.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında “sınıf yönetimi becerisi” ve “tükenmişlik” ile ilgili bilgiler sunulacak ve alan yazında bu konularla ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

1.1 Sınıf Yönetimi

1.1.1 Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Sınıf, genel olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortam veya yaşam alanı olarak tanımlanabilir (Aydın 1998:3). Başar (1999) sınıfı, eğitim sisteminin en son öğrenci ile yüz yüze olunan birimi olarak tanımlamaktadır. Thompson' a (1994) göre ise sınıf, öğretmen ve öğrencilerin her gün bir arada oldukları belirli bilgi ve becerileri edinmeleri için oluşturulmuş benzersiz çeşitlilikteki bir düzenektir.

Eğitim öğretim sürecinin işlediği yer sınıflardır. Bu nedenle sınıftaki öğretmenin yeterliliği, fiziksel ortamın yapısı ve öğrencilerin kişisel özellikleri bu süreçte önemli rol oynayan etmenlerdir. Bu süreçte, diğer etmenler etkili olsa da sürecin yöneticisi öğretmendir. Eğitim öğretim sürecinde sınıfın tek yönetici olarak öğretmenin olması; öğretmenin rolünü, yönetim becerilerine olan ihtiyacını ve sınıf yönetimi becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle; eğitim öğretim sürecinin başarısını, önemli oranda öğretmenin sınıf yönetimi becerileri belirlemektedir (Celep,2000: 5).

Sınıf yönetimi, kısaca öğrenme için uygun ortamın hazırlanması ve başarılı bir öğrenme sürecinin sürdürülebilmesidir. Sınıf yönetimi 1980'li yılların sonunda eğitim bilimleri disiplinleri içerisinde bulunan rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi ve denetimi gibi anabilim dallarının birbirleriyle etkileşimleri sonucunda gelişmiştir. Sınıf yönetimi ülkemizde 1997'den itibaren öğretmen yetiştirme programı kapsamına alınmış bir disiplindir (Gündüz, 2004: 18-20 Sınıf yönetimi, sınıf ortamının öğrencilerin eğitimde hedeflenen amaçlarını

etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmesini sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür (Aydın, 2013: 33). Belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilmek için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bazı ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerden sistematik olarak yararlanılarak yapılan etkinliklerin bütününe sınıf yönetimi denir (Başar, 1999:154). Çelik'e (2003) göre ise sınıf yönetimi; uygun bir sınıf ortamının sağlanabilmesi, sınıf içi kuralların belirlenebilmesi, zamanın ve öğretim sürecinin yönetilebilmesi, öğrenci davranışlarının değerlendirilebilmesi için etkili bir öğretim ikliminin oluşturulabilmesi sürecidir. Bir başka sınıf yönetimi tanımı; insan kaynağı olarak öğrenci ve öğretmenin, madde kaynağı olarak sınıfta kullanılacak tüm araç-gereç ve sınıf ortamının eğitim öğretim sürecinde elde edilmek istenen amaçlara yönelik doğru ve planlı olarak harekete geçirilebilmesi (Celep, 2000) şeklinde yapılmaktadır. Sınıf yönetimi önceleri öğretmen otoritesinin sınıf içinde hâkim kılınması şeklinde tanımlanırken, şimdilerde öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının hazırlanması şeklinde tanımlara doğru evrilmiştir (Demirel, 1999:196). Bu anlamda sınıf yönetimi, sınıf içerisindeki yaşamın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988:3).

Sınıf yönetimi temel olarak öğretmen becerisine dayanmaktadır. Daha kaliteli bir eğitim-öğretim süreci yürütülebilmesi için öğretmenlerin eğitim uzmanı oldukları kadar, aynı zamanda yöneticilik özelliklerine sahip olmaları ve eğitim süreci için bu özelliklerinin desteklenip geliştirilmesi gerekmektedir (Demirtaş, 2006: 51). Çünkü eğitim öğretim sürecinin içerisinde ders anlatmanın yanında; araç-gereç kullanımı, öğrencilerin derse devamlarını sağlama, sınıf ve okul ortamının derse hazırlanması, öğretim faaliyetlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, rehberlik çalışmalarının yapılması gibi işlerde bulunmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetleriyle yoğun olarak ilgilenen öğretmenlerin söz konusu işleri de yürütmek durumunda olmaları etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalarını elzem kılmaktadır. Sınıfın iyi yönetilebilmesinin yolu, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve becerilerle donatılmış olmalarını sağlamaktan geçer (İlgar, 1996).

Beyin üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki çeşitli öğrenme düzeyleri bulunan öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda, etkili eğitim-öğretim

sürecinin sürdürülebilmesinin yolu yapıcı, yaratıcı, eleştirel ve olasılık temelli bir öğrenme ortamı sağlamakla mümkündür. Bu da öğretmenin zenginleştirilmiş bir metodoloji kullanması, bir başka deyişle etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerektiğini göstermektedir (Duman, 2008: 287). Sınıf yönetiminde beceri düzeyleri az olan öğretmenlerin, başka yönlerinin oldukça iyi olmasına rağmen mesleği bırakmak durumunda kaldıkları, etkili öğrenme ortamı sağlayamadıkları çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Pheleps, 1991: 13).

Öğretmenlik bir meslek olmanın yanında aynı zamanda özellikle gelişmekte olan ülkelerde birer rol modeldir de. Öğretmenin toplumda ve sınıfta demokratik eğitimci rolü olduğu gibi; aynı zamanda rehber, önder, toplumsal değerleri temsil eden kişi, hakemlik, dostluk, danışmanlık ve yöneticilik gibi birtakım rolleri vardır (Ataünal, 2003: 60). Öğretmenin tüm bu rollerinin başarılı temsili için özellikle de sınıfta bir lider, bir yönetici rolü için sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yeterli sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin toplumda yukarıda sözü edilen rolleri oynarken zorlanmaları ve tükenmişlik durumu yaşamaları muhtemeldir.

1.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Bu başlıkta alan yazında sözü edilen sınıf yönetimi yaklaşımları incelenecektir. Eğitimcilerin sınıfta kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımları, alan yazında; öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklere, yetiştikleri psikolojik kültüre ve kullandıkları yöntemlere göre genel olarak geleneksel ve modern olmak üzere iki ayrı şekilde geçmektedir. Bu yaklaşımları esas alan araştırmacılar, ayrıca sınıf yönetimini geleneksel model, tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olmak üzere çeşitli yaklaşım veya modeller adı altında incelemişlerdir (Akın, 2006, İlgar, 2007, Komitoğlu, 2009). Farklı sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri aşağıda ayrı başlıklar halinde açıklanmaktadır.

1.1.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin bilgiyi sorgulamak yerine öğretmenden direkt olarak ezberlediği, sınıf düzeninin sabit olduğu öğrencinin hareket kabiliyetinin sınırlı olduğu yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciye daha çok itaat kültürü verilir. Bunun sonucunda da öğrencilerde bağımlı bir kişilik gelişir (Yaka, 2006: 39). Geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezde olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasiftir (Aydın, 1998: 5). Bu yaklaşımda, öğretmenin aile ile iletişimi ancak öğrencinin sorun çıkardığı zamanlarda ve bu sorunun giderilmesi amacıyla kurulur (Yörükoğlu, 1997: 136). Geleneksel anlayış, Doğuda ve Batıda özellikle ilk ve orta çağlarda çok yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak geleneksel yaklaşım, olumsuz özelliklerinden dolayı 15. ve 16. yüzyıllardan itibaren çok eleştirilerek özellikle Batıdan başlamak üzere yerini çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır (Yılman, 1992: 39).

1.1.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Bu yaklaşımda, öğrenci bilgi aktarılan pasif bir özne değil; kendine özgü yöntemlerle bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi yorumlayıp nasıl kullanacağını bilen, öğretim sürecinin merkezinde yer alan bireydir. Bu yaklaşımda otorite, yerini etkileşmeye bırakmıştır. Öğretmen lider konumundadır ve katılımcı, esnek bir yapılandırmayı esas almıştır (Ünal ve Ada, 2000: 31). Sınıfta dersin amacı, uyulması gereken kurallar, dersin işleniş biçimi gibi sınıf içi yöntemler, öğrencilerin aktif katılımıyla demokratik biçimde beraberce kararlaştırılır (Aydın 2013: 6). Bu yaklaşımda önceki dönemlerdeki gibi her şeyi bilen insan tipi amaçlamak yerine, bilgiye gerektiğinde ulaşabilen, bilgiyi doğru yorumlayıp kullanabilen insan tipi amaçlanmaktadır (Oktay, 2001: 17). Çağdaş eğitim yaklaşımında öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişimsel özellikleri de dikkate alınmaktadır. Öğretmen öğrenciyle, veliyle ve çevreyle sürekli iletişime açıktır. Eğitim alanındaki gelişmeler, zamanla sosyolojik birtakım gelişmelere bağlı olarak yerini geleneksel, baskıcı, öğrenci merkezli, şekilsel yaklaşımlardan çağdaş, öğrenci merkezli, amaç yönelimli, demokratik yaklaşımlara bırakmıştır (Başar, 1999: 14-15).

1.1.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitimcilerin psikolojik kültürlerine bağlı olarak kullanmayı tercih ettikleri bazı sınıf yönetimi modellerinin varlığından söz edilmektedir. Öğretmenler bu modellerin birini veya birkaçını kullanabildikleri gibi zaman, öğrenme ortamı ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak birkaçını sentezleyerek bir arada da bu modellerden faydalanabilirler (Demirtaş, 2005: 68). Sınıf yönetimi modelleri alan yazında genel olarak geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yönetim modelleri olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır (Akın, 2006, İlgar, 2007, Komitoğlu, 2009). Aşağıda kısaca bu sınıf yönetimi modellerine değinilecektir:

1.1.3.1. Geleneksel Model

Geleneksel model, öğretmenin merkezde olduğu ve içinde bulunulan toplumun kurallarını temsil ettiği, katı kuralların işletildiği modeldir. Otorite temellidir. Öğretmenin verdiği bilgiyi irdilemeden öğrencinin kabul etmesi beklenir (Ağaoğlu, 2002:112).

1.1.3.2. Tepkisel Model

Tepkisel model istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin verdiği tepkilerle giderilmeye çalışıldığı modeldir. Model, davranış değiştirmeye odaklıdır ve bu da ödül ve cezalarla sağlanmaya çalışılır. Tepkisel modelde davranışlar karşılıksız kalmamalı, her davranış bir tepkiyle karşılanmalıdır (Yılman, 2006: 325). Tepkisel model kullanıldığında, öğretmenin diğer modelleri kullanmadığı ve sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olduğu düşünülür. Ayrıca bu modelde fırsat bulduğunda öğrenci, öğretmeni zorlayıcı davranışlarda bulunabilir (Erdoğan, 2012: 24). Tepkisel model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır.

1.1.3.3. Önleyici Model

Sınıfta çıkabilecek olası sorunların önceden kestirilip sorunları engelleyebilecek planlamanın yapılarak, kuralların sürecin başında konulduğu modeldir (Başar, 1999: 16). Önlemler bireyler değil, gruplar göz önünde

bulundurularak alınır. Öngörülemeyen sorunlara karşı çözümü olmayışı bu modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca sorunların önceden bilinebilmesi, öğretmenlerde belli birikim ve tecrübe gerektirir (Yılman, 2006: 41). Bu modelde önlemlerin aşırı sıkılaştırılmış kurallara dayanması öğrencilerin süreçten sıkılmasına yol açabilir.

1.1.3.4. Gelişimsel Model

Etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlandığı modeldir (Akın, 2006: 7). Gelişimsel modelde dört ayrı aşamadan söz edilir. Bunlar on yaşına kadar olan, davranışların nerde ve ne zaman yapıldığının öğrenildiği dönemdir. İkincisi, on ve on iki yaş arasında olgunlaşmaya hazırlık dönemidir. Sonraki dönem ise on beş yaşına kadar olan, öğrencilerin beğenilme ve takdir görme isteklerinin arttığı dönemdir. Son dönem olan dördüncü dönem ise lise dönemlerine rastlayan öğrencilerin daha çok akranlarından etkilendiği dönemdir (Ünal ve Ada, 2000: 37). Bu modelde öğretmenlerin, çocukların gelişimsel özelliklerini iyi bilmeleri ve o düzeyde farklı etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir.

1.1.3.5. Bütünsel Model

Bütünsel model, diğer modellerin sentezlenerek kullanıldığı sınıf yönetimi modelidir. Bütünsel modelde, gruplar göz önünde bulundurulduğu gibi aynı zamanda bireylerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınır. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için önceden önlemlerin alınıp ortamın düzenlenmesi, önlemsel modelde uygulandığı gibi bu modelde de kullanılan bir yöntemdir (Durukan ve Öztürk, 2004: 123). Bütünsel model tüm sınıf yönetimi modellerinden faydalanılsa da ağırlıklı olarak önleyici sınıf yönetiminin esas alındığı sınıf yönetimi modelleri içinde sistem modeli de denilebilecek modeldir (Küçükahmet, 2000: 54). Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000: 37).

Sınıf yönetimi modelinin seçilmesinde esas olan, okulun ya da ülkenin eğitim sisteminin davranış yönetimi politikasıdır. Örneğin İngiltere’de okulların ortak bir davranış yönetme politikası olduğundan, öğretmenler de okulun

politikasına uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanmaktadırlar. Ortak davranış yönetimi bulunmayan eğitim sistemi ya da okullarda bu tercih öğretmenlerin kişisel tercih veya isteklerine bırakıldığından sınıf yönetimi modelinin seçilip uygulanması da öğretmen inisiyatifindedir. Bu durumda sınıf yönetimi seçimini daha çok öğretmenlerin pedagojik kültürleri, kişisel tecrübeleri ve çalışma stilleri belirlemektedir (Türnüklü, 2005: 193).

1.1.4. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler

Etkili bir sınıf yönetimi uygulamak isteyen öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinin yanı sıra, sınıf yönetimine etki eden diğer faktörleri de bilmesi gerekmektedir (Taş, 2005: 37). Sınıf yönetimine etki eden değişkenleri öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz (Gündüz, 2001).

Aşağıda kısaca bu değişkenlere ve sınıf yönetimi açısından önemlerine değinilmiştir:

1.1.4.1. Çevre

Çevre faktörü uzak çevre ve yakın çevre olarak iki başlık altında incelenebilir. Uzak çevreyi kısaca bireyin içinde yaşadığı kendi toplumu, diğer toplumlar, internet, televizyon, sosyal medya gibi tüm iletişim araçları olarak tanımlayabiliriz. Yakın çevreyi ise öğrencinin içinde günlük yaşadığı ve hayat tarzını biçimlendirdiği, sınıf, aile, ev ortamı ve boş zamanlarını geçirdiği yerleri kapsayan tüm etmenler olarak tanımlayabiliriz (Gündüz, 2001: 47). Çevre, öğrencinin kültürünü ve informal eğitim ortamını oluşturduğu için önemlidir. Çevre öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olduğu için sınıf yönetimi açısından da oldukça önemlidir.

1.1.4.2. Aile

Aile bireyin doğup büyüdüğü, ebeveynlerinin oluşturduğu toplumun temel özelliklerini içeren en küçük toplumsal birimdir. Birey için aile, ilk eğitiminin başladığı yer olduğu ve yaşam için gerekli temel eğitimi ilk burada aldığı için önemlidir. Ailenin kültürel yapısı, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi,

çocukla iletişimi ve çocuğa verdiği değer, aile fertlerinin sayısı, ailenin okulla ve öğretmenle iletişimi ve bunun gibi etmenler çocuğun okuldaki ve toplumdaki davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Erden, 2008,43).

1.1.4.3. Okul

Okul, eğitim yönetimi sisteminde sınıfın bağlı olduğu bir üst sistemi oluşturur. Dolayısıyla okulun her türlü güçlü ve zayıf yönleri, sınıfı doğrudan etkilemektedir. Sınıf yönetimi açısından iyi bir okul, çevresinde ilgi uyandırıp örnek olabilmeli ve insani evrensel değerleri öğrencilere benimsetebilmelidir. Öğrenciler için çağın gerektirdiği eğitim ihtiyacını karşılayabilmeli, öğrencilere yaratıcı düşünebilme ve çözüm üretebilme becerisini kazandırabilmelidir. Okul, gelecek için nesli yeterli donanımda hazırlayabilmeli ve öğrencilere gelişime uygun demokratik ortam sunabilmelidir (Başaran, 1999: 13). Yukarıda sayılan nedenlerden, ayrıca sınıf yönetiminin okul yönetimi politikalarından doğrudan etkilenmesinden dolayı, sınıf yönetimi için okul önemli bir etmendir.

1.1.4.4. Öğretmen

Yönetimin olduğu her yerde normal işleyen planlama, organize etme, iletişim ve koordinasyon kurma gibi sistem öğeleri vardır. Sınıf yönetiminde ise öğretmenin rolü, bu sistem öğelerini gerçekleştirmeye karşılık gelmektedir. Ancak sınıf yönetiminde yapılan eğitimin amaçları, eğitim yapılan öğrenci özellikleri vb. etmenler değişken olduğundan bu durum sınıf yönetimini diğer yönetim alanlarından farklı kılmaktadır (Baloğlu, 2001: 45). Öğretmenlerin yeterlilik durumları ve kendilerinin yeterlilik durumlarına olan inançları sınıf ortamlarını doğrudan etkilemektedir. Yeterlilik durumları ve buna olan inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıf ortamları, öğrencinin girişimciliğini destekleyen, ona güven veren ve öğrencinin kendi öz denetimini kendinin yapabildiği sınıf ortamlarıdır (İpek, 2010: 107).

1.1.4.5. Öğrenci

Öğrenci, eğitim-öğretim sürecinin tüm faaliyetlerinin üzerinde odaklandığı, eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için okula devam eden bireydir (Cerit, 2004: 84). Öğrenci, süreçte merkezde olduğu için ve eğitim-öğretim

sürecinin amacını ve yöntemini; öğrencinin ihtiyaçları, bireysel, gelişimsel özellikleri, öğrencinin geldiği sosyo-kültürel ortam vb. birçok özellik belirlediği için sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden biridir.

1.1.4.6. Program

Program, eğitim sürecinde yapılacak etkinliklerin planıdır. Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli şartlardan biri de etkili ve iyi düzenlenmiş bir eğitim programıdır. Bu yönüyle program, sınıf yönetimini doğrudan etkileyen değişkenlerdendir. Çünkü iyi bir sınıf yönetimi, eğitimin amacına hizmet etmelidir (Ertürk, 1993: 14).

1.1.4.7. Sınıf Ortamı

Sınıf ortamını, sınıfta hâkim olan fiziksel yapı, sınıf içerisindeki bireylerin psikolojisini etkileyen değişkenler, sınıf içindeki kültür gibi etmenlerin tümü olarak tanımlayabiliriz (Özden, 2002: 35). Sınıf yönetimi, sınıf ortamını oluşturan tüm değişkenlerle ayrı ayrı doğrudan etkilenebilmektedir.

1.1.4.8. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, sınıf yönetiminin bir üst sistemidir. Eğitim yönetimi bir eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme politikasından eğitim programına, okul yönetiminden davranış yönetimine kadar eğitimle ilgili tüm değişkenleri doğrudan etkilemektedir (Karşlı, 2006: 244). Dolayısıyla eğitim yönetimi, sınıf yönetimini de etkileyen faktörlerdendir. Yönetim biliminin öz hedefi sonuçta insanı etkilemek ve insan ilişkilerini düzenlemek olduğu göz önünde bulundurulursa, sınıf yönetiminin asıl hedefinin ise sınıf içi ilişkileri düzenlemek olduğu düşünüldüğünde, yönetimin doğrudan sınıf yönetimini etkilediği görülebilir (Erdoğan, 2008).

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden sonra sınıf yönetiminin bütünü oluşturduğu sınıf yönetiminin alt boyutlarına aşağıda değinilmiştir:

1.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi sınıf içerisinde zamanın etkili kullanılması, plan- programın etkili ve düzenli yapılp uygulanması, sınıf içi fiziki ortamın eğitimin amacına uygun olarak düzenlenmesi, sınıf içi ilişki ve davranışların amaca uygun olarak kurgulanıp yönlendirilmesi gibi etkinliklerle gerçekleşir. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen bu etkinliklere, sınıf yönetiminin boyutları denilmektedir (Karip, 2002: 1). Genel kabule göre sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, iletişim ve davranış yönetimi olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar aşağıda beş başlık altında kısaca incelenecektir:

1.1.5.1. Sınıfta Fiziksel Düzen

Sınıf yönetiminde etkinlikler, sınıf ortamının düzenlenmesi ile başlar. Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf içerisindeki yerleşim düzeni, ısı ve ışık, ortamın rengi, ses düzeyi, öğrenci yoğunluğu, sınıfın temizlik ve görünümü, sınıf içerisinde kullanılacak materyal, araç ve gereçlerin tümü sınıfta sürdürülen eğitimin amacına hizmet etmelidir (Erden,2008: 104). Fiziksel düzeni sağlayan değişkenler ne kadar düzenli, amacı destekleyici ve amaca uygun olursa, eğitimin amacına ulaşması da o derece kolaylaşacaktır.

1.1.5.2. Öğretimin Yönetimi

Öğretim yöntemleri, bir eğitim sürecinde amaç belirlemeden son aşaması pekiştirmeye kadar olan ve içerisinde uygulama, özetleme, geri bildirim alma ve değerlendirme gibi aşamaları kapsayan bir süreçtir (Sadık, 2002: 4). Tüm bu sürecin hedefsiz, planlama programlama yapılmaksızın sürdürülmesi ve amaca ulaşması elbette düşünülemez. Etkili bir sınıf yönetiminde, sınıf yönetiminin tüm boyutlarının bir arada, uyumlu halde çalışabilmesini ancak iyi bir öğretim yönetimi gerçekleştirebilir.

1.1.5.3. Zamanın Yönetimi

Zaman, insanlığın kısıtlı sermayelerinden biridir. Eğitimciler ve sınıf yönetimi açısından da zaman iyi değerlendirilmesi gereken bir kaynaktır. Sınıf içerisinde belli zaman dilimlerinde planlanmış etkinliklerin olması, zamanında bitirilmesi gereken konuların bulunması, sınıf yönetimi açısından zamanı önemli

bir unsur kılmaktadır (Erkılıç, 2005: 121). Etkili sınıf yönetimi için öğretmen kendini, süre tanımadan devamlı çalışması gereken biri olarak tanımlamamalıdır. Öğretmen önceden tüm yılın ve derslerin zaman planını yapıp, zamanı ve süreci etkili kullanarak, öğrencilere süreli hedefler belirleyerek amaca daha kolay ulaşmayı sağlayabilmelidir (Özkılıç, 2000: 98). Planlanmamış ve iyi kullanılmayan zamanın israf edileceği ve amaca hizmet etmeyeceği, daha çok çalışarak daha az ürün alınmasına neden olacağı açıktır. Zamanı iyi yönetilen bir sınıfta öğrenciler daha çok öğrenecekler, dersle ilgisiz işlere daha az vakit bulacaklar, böylece daha az olumsuz davranış göstereceklerdir (Erden, 2008: 126)

1.1.5.4. İletişim

İletişimin çok farklı ve zengin tanımları olsa da kısaca toplumsal içerikli alışverişin ve paylaşımın gerçekleşmesine iletişim diyebiliriz (Zıllıoğlu, 2000: 274). Sınıf içerisinde iletişim öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerin kendi arasında gerçekleşmektedir. Öğretmen de öğrenciler de birbirlerini iletişimle tanımakta ve değerlendirmektedir. Sınıf yönetiminde etkili olmak isteyen bir öğretmen için iletişim, kendini sınıfa kabul ettirmesi ve sınıfı yönetebilmesi açısından en önemli araçtır. Eğitim sürecinde öğretmenden ve öğrencilerden kaynaklanan birtakım iletişim hataları gelişebilir. Bu durum da iletişimin aksaması, eğitim sürecinin aksaması ya da amacına ulaşamaması anlamına gelir. Etkili sınıf yönetimi için bu iletişim hatalarının nelerden kaynaklandığı ve nerden kaynaklandığının bilinip giderilmesi gerekmektedir (Altıntaş, 2000: 124).

1.1.5.5. Davranış Yönetimi

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenen unsurlardan biri de öğrencilerin doğru davranışlar sergilemelerini sağlamaktır. İstendik olmayan davranışlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları önemli problemlerdendir (Okutan, 2008: 30). Öğrenci velilerinin de başlıca beklentilerinden biri; çocuklarının iyi davranışlar sergilemeleridir. Ancak her şeye rağmen öğrencilerde değişik olumsuz davranışlar görülmesi muhtemeldir. Bu istenmeyen davranışlar öğrencinin kendisinden, çevresinden ve ailesinden kaynaklanabileceği gibi öğretmen kaynaklı da olabilir (Tertemiz, 2003: 111). Ama utulmamalıdır ki eğitimde hedef olan öğrenciyi, dışarıdan baskılarla

disipline ederek davranışlarını yönlendirmek değildir. Ancak iyi bir davranış yönetimi süreciyle öğrencinin kendi iç denetimini kurmasına yardımcı olarak, istenmeyen davranışlarını kendi denetimiyle yok etmesi sağlanabilir (Öner, 2003: 193). Sınıf yönetimi açısından davranışın yönetimi, nihai hedefe ulaşabilmek için olmazsa olmazlardandır. Davranışların sebebini dinlemek, diğer öğrenciler açısından zararlarını anlatmak, yapılan mantık dışı davranışların nelere sebep olabileceğini ve meşru olmadığını anlatmak, öğrencinin davranışa bakış açısını çözebilmek ve kaynağına inebilmek gibi etkinlikler davranış yönetimi etkinlikleridir (Lewis, 1999: 273). Etkili sınıf yönetiminde öğretmen, mutlaka bu davranış yönetimi etkinliklerden faydalanmak durumundadır.

1.1.6. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Becerileri

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek gelişimlerini tamamlamalarını sağlamak, onlara iyi davranışlar kazandırmaktır. Bunun yanı sıra, değişik sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların tüm farklılıkları göz önünde bulundurularak, onları ortak bir kültürde buluşturup ilkokula hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim yapılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır. Bu ilkeler, düzenlenen programdan okul ve sınıf ortamına, yapılan etkinliklerden öğrencinin değerlendirilmesine kadar tüm unsurların, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması gerekliliğini vurgulamaktadır (MEB. Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012: 10-11).

Milli Eğitim Bakanlığının programındaki amaç ve ilkelerden de anlaşılacağı gibi, okul öncesi eğitim salt akademik bilgi yüklenen kurumlar değil; daha çok çocukların davranışlarını düzenleme, onlara toplumsal yaşamı öğretme, iyi ve kötü davranışların neler olduğunu gösterme gibi amaçlar barındıran bir eğitim kademesidir. Çocuklar ilk defa okulla, sınıfla, sınıf arkadaşları ile öğretmen ve yöneticilerle bu kurumlarda karşılaşır. Öğretmenin çocuklara toplumsal kuralları öğretmeden önce kendi öz bakım becerilerini, sınıf içi kural ve davranışları, sınıf içi bilinmesi gerekli zaman dilimlerini ve sınıf içi ilişkilerde uyulması gerekli kuralları kazandırması gerekmektedir. Aslında saydığımız tüm bu unsurlar sınıf yönetiminin boyutlarıyla ilgilidir. Bu durum okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetiminin ne kadar önemli olduğunun göstergesidir.

Oldukça kalabalık öğrenci sayısına sahip sınıflarda, henüz kuralların varlığıyla tanışmamış 3-5 yaş aralığındaki çocukları bazen tam gün, bazen yarım gün bir sınıfta organize olarak tutabilmek, onları sıkılmadan usanmadan bir hedefe yönlendirebilmek, çocukları belli zaman dilimlerinde de olsa ebeveynlerinden ayrı tutabilmek oldukça güçtür. Üstelik bunları yaparken öğretmenin şiddetten arınmış, onların anlayabileceği dil ve tavırları kullanması gerektiği düşünülürse, okul öncesi öğretmenlerinin işlerinin nedenli zor ve uzmanlık gerektirdiği görülebilir. Bu nedenle ki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine sahip olmaları şarttır. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterliliği çalışma projesinde ve kitapçığında da vurgulanmıştır.

Jere-Brophy ve Carolyn (1976, Akt; Celep,2000: 1) sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimde başarılı olabilmenin birinci şartı olduğunun çeşitli araştırmalarla ortaya konulduğunu ifade etmişlerdir. Yine Güven ve Cevher'in (2005) araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri için eğitim hedeflerine ulaşmada sınıf yönetim becerilerinin önemi vurgulanmıştır.

1.1.7. Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve diğer ülkelerde sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar, alan yazın taramasına bağlı kalarak özetlenmiştir.

Akın (2006) yaptığı araştırmada, Tokat ilinde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada aday öğretmenler ile ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri iyi düzeyde çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretim kademesi, branş, mezun olunan okul ve kıdem yıllarına göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, yüksek iş doyumunu için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Akkaya Çelik (2006), Denizli ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerini ve bu algı

düzeylerinin kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıf yönetimi becerileri açısından cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Diğer değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

İlgar (2007) araştırmasında, sınıf yönetimi becerilerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi, ayrıca sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenlerle ilişkilendirmeyi ve sınıf yönetimi becerileri açısından öğretmenlerin kendilerinde gördükleri eksiklikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda İstanbul ilinde görev yapan özel okul öğretmenlerinin, devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, bayan öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin, diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 41 ve üzeri yaşa ve 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, medeni hali evli veya evlilik geçirmiş öğretmenlerin, daha genç ve bekâr öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Komitoğlu (2009) araştırmasında, Kadıköy ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özelliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, lisans ve üzeri düzeyde eğitim almış öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Durgun (2010) araştırmasında, İstanbul Sancaktepe ilçesinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; yaş değişkenine göre 51 yaş ve üstü öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre, mesleki kıdem değişkenine göre ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre sınıf yönetimi beceri

düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Alan yazında sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalarda bulunmaktadır. Aşağıda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yurt dışında yapılmış bazı araştırma örnekleri sunulmuştur.

Carlson, vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, Michagen bölgesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğitiminden nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 8 oturumdan oluşan toplamda 10 hafta süren sınıf yönetimi becerileri eğitiminden önce ve sonra sınıf yönetimi becerileri ölçülmüştür ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında, sınıf yönetimi becerileri eğitiminden geçen öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği, çocukları daha az azarlayıp yargıladıkları ve daha çok ödüllendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve öğrenci iletişimde ve sınıf ortamında stres, gerginlik ve kaygının oldukça azaldığı görülmüştür.

Wilson (2011) araştırmasında, göreve yeni başlayan birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Araştırmada ayrıca yöneticilerin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu etkiler iletişim, işbirliği, mesleki gelişim, öğretim ve disiplin desteği boyutlarında incelenmiştir. Araştırma bulgularında işbirliği, öğretim desteği ve mesleki gelişim boyutlarında öğretmenlerle idarecilerin ortak algıya sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin iletişim, öğretmenlerin ise disiplin desteği boyutlarında algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin olumlu tutum gösterdikleri boyutlarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde daha pozitif yönde algı gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Piwowar, Thiel ve Ophardt (2013) tarafından “Sınıf Yönetiminde Hizmetiçi Öğretmen Yeterliklerinin Eğitimi: Ortaokul Öğretmenleri ile ilgili Yarı Deneysel Çalışma ” isimli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 37 ortaokul öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi programının kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini pozitif yönde artırdığı görülmüştür.

1.1.7.1. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Şahin (2013) araştırmasında, Ankara ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanışları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi sınıf yönetimi becerilerinin dört boyutu ile incelemiştir. Bu boyutlar; fiziksel ortamın düzenlenmesi, öğretimin yönetimi, iletişim ve davranış yönetimi boyutlarıdır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanışlarının, sınıftaki uygulamalarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci özellikleri ve fiziksel ortamdaki etkilediği tespit edilmiştir.

Daşiran (2013) araştırmasında, Ankara ilinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarını gönderdikleri özel bir anaokulunda görevli 34 okul öncesi öğretmenin, etkili sınıf yönetimi becerileri eğitiminden nasıl etkilendiklerini araştırmıştır. Araştırmada, önce okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçülmüş, sonra aynı öğretmenlere 8 hafta boyunca ikişer saatlik etkili sınıf yönetimi becerileri eğitimi uygulanmıştır. Uygulama sonunda eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri tekrar ölçülmüştür. Uygulanan eğitimin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.

Gangal (2013) araştırmasında, Trabzon ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve bunların sınıflarındaki öğrencilerin istenmeyen davranışlarını, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yollarını ve sınıf içi disiplin uygulamalarını konu edinmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve bu konuda kendi yeterliliklerine olan inanışları ile uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplin uygulamaları ile inanışları arasında farklılıklar çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olan inanışlarının sınıf içi uygulamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aras (2012) araştırmasında, Ankara ilinde çeşitli okullarda görevli okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinden öğretimin planlaması boyutuna yönelik algı ve deneyimlerini incelemiştir. Araştırma bulgularında, okul öncesi

öğretmenlerinin öğretim etkinliklerini düzenlerken sınıf yönetimini dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi becerilerinin velilerden ve okul yönetiminden etkilendiğini belirtmişlerdir.

Nur (2012) araştırmasında, Malatya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulların örgüt iklimi algılaması ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 15 bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; 5 okulun iklim tipi “açık”, 2 okulun iklim tipi “ilgili”, 3 okulun iklim tipi “ilgisiz”, 5 okulun iklim tipi ise “kapalı” olarak belirlenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri yeterli çıkmıştır. Ayrıca okul iklim tipi ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Tal’ın (2010) yaptığı “okul öncesi eğitim öğretmenlerinin anlayışlarını derinleştirmek ve sınıf yönetimi becerilerini artırmak için örnek olay incelemesi” adlı araştırmasında anaokulunda yaşanmış iki olay incelenmiştir. Araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin okulda günlük olayları nasıl algıladıkları problemleri davranışlarla nasıl baş etmeye çalıştıkları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları bazı eğitim araçlarının eğitime katkısı kanıtlanmış ve sınıf yönetimi becerilerinin kullanılmasında karşılaşılan bazı engeller ortaya konulmuştur.

Gezgin (2009) araştırmasında, Bursa ilinde görev yapan 94 okul öncesi öğretmenin ve bu öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin beceri, inanış ve görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı ile bu stratejilerin yararlarına olan inançları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, ücret memnuniyeti gibi demografik değişkenleriyle sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Güven ve Cevher (2005), Denizli ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri iyi düzeyde çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerilerinin yaş, cinsiyet, kıdem gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

1.2. Tükenmişlik

“Tükenmişlik” kavramı sözcük anlamı olarak Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde “Gücünü yitirmiş olma, çaba gösterememe durumu” olarak tanımlanmıştır. Yaygın kullanımı İngilizcede farklı kelimelere karşılık gelse de mesleki terim olarak alan yazında “burnout” kavramına karşılık gelmektedir. Tükenmişlik ilk olarak “Journal of Social Issues” da 1974 yılında Freudenberg’in makalesiyle uluslararası alan yazına girmiştir (Freudenberger,1974: 159). Freudenberger (1974) tükenmişliği; bireyin enerjisinin bitmesi, ideali için veya başka amaçlar için çalışma isteğinin kalmaması, duygusal olarak iç kaynaklarda duyarsızlaşma şeklinde tanımlamıştır. Yine araştırmacılar Pines ve Aronson (1988) tükenmişliği, bireylerin duygusal olarak devamlı yıpratıcı durumlara maruz kalmaları sonucu birtakım fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak tanımlamıştır.

Günümüzde en yaygın kabul gören tanım “Maslach tükenmişlik envanteri”ni de geliştirmiş olan Christina Maslach’a aittir. Maslach tükenmişliği, işi gereği sürekli insanlarla çalışmak durumunda olan bireylerin strese karşı vermiş oldukları kronikleşmiş tepki olarak tanımlamıştır (Maslach, 1982: 13). Maslach’a (1982) göre tükenmişliğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olmak üzere üç boyutu vardır ve tükenmişlik fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak yaşanabilir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres durumunu; duyarsızlaşma, kişiler arası iletişim boyutunu; düşük başarı hissi boyutu ise tükenmişliğin yapılan işe karşı başa çıkamama durumunu ilgilendirmektedir. Tümkaya (1996) daha kısa bir tanımlamayla tükenmişliği, bireylerin ideal beklentileriyle, bireylerin yaşadıkları gerçeklerin farklı olmasından kaynaklanan olumsuz durum olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik kavramını; yoğun işlerde çalışanların, işleri gereği maruz kaldıkları stresten kaynaklanan zamanla işten soğuma durumu olarak da tanımlayabiliriz. Yoğun stres sonucunda bireylerde birtakım olumsuz tutum ve düşünceler gelişebilir. Bireylerde gelişen olumsuz düşünce ve davranışlar; işlerine karşı çalışma azminin

kalmaması, iş arkadaşlarına ve müşterilerine karşı iletişimde bozukluklar, işin üstesinden gelemediği ya da işlerin istediği gibi gitmediği düşünceleri şeklinde görülebilir. (Kalimo vd. 2003: 115). Bu tanımlamalardan sonra aşağıda yaygın olarak kabul görmüş tükenmişlik kuramlarından başlıcaları ele alınacaktır:

1.2.1. Maslach Tükenmişlik Kuramı

Maslach tükenmişlik ölçeğini de geliştirmiş olan Maslach tükenmişliği üç alt boyutta incelemiştir. Bunlar: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissidir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin başlangıcı kabul edilir. Bu boyut, iş içerisinde yoğun duygusal taleplere maruz kalan bireyin zamanla bu duygusal talebi karşılayamama ve altında ezilme durumu olarak özetlenebilir. İnsanlarla yoğun temas içerisinde bulunan işlerde, karşıdaki insanlar çalışandan sürekli kendi duygularını anlamalarını ve empati kurmalarını isterler. Bu durum da zamanla çalışanın duygusal tükenmişliğine yol açar. Duygusal tükenmişlikten kaçınmak isteyen birey, kaçış yolu olarak duyarsızlaşmayı geliştirmektedir. Maslach'a göre duyarsızlaşma, tükenmişliğin ikinci alt boyutudur ve duygusal tükenmenin bireyde geliştirdiği bir sonuçtur. Karşıdaki insanların duygusal taleplerini karşılayamayan birey artık soğuk, ilgisiz ve duygusuz davranarak duygusal tükenmişlikten kaçınabilmek için duyarsızlaşmaktadır. Tükenmişliğin son boyutu ise düşük kişisel başarı hissidir. Duygusal olarak tükenen ve duyarsızlaşan birey, zamanla kendi ve başkaları hakkında olumsuz düşünceler geliştirmeye başlar. Bu düşünceler daha çok kendinin ve başkalarının işte yetersiz olduğu, işle başa çıkamadığı gibi olumsuz düşüncelerdir (Maslach ve Jackson,1986).

1.2.2. Meier Tükenmişlik Kuramı

Meier (1984) tükenmişliği dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlar; pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal işleme sürecidir. Pekiştirme beklentileri, bireyin uğraşı gösterdiği işten ne beklediği ve bu beklentinin nasıl karşılandığı ile ilgili boyuttur. Sonuç beklentileri, bireyin işin sonucuyla ilgili beklentilerinin ne olduğu ve bununla

ilgili bireyin inançlarıdır. Yeterli olma beklentileri ise kişinin yaptığı işte sonuca varabilmek için kendi yeterliliğine olan inanç ve görüşleridir. Son boyut olan bağlamsal işleme boyutu, tüm boyutları kapsayan bir süreç olarak daha çok işin, işi yapan bireyin, çevre ve toplumdan nasıl etkilendiğini içeren boyuttur (Meier, 1984: 213).

1.2.3. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Kuramı

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği, birbirini izleyen dört aşama ile açıklamışlardır. Bu aşamaları idealist coşku, durgunluk, engellenme ve apati olarak adlandırmışlardır. İşe yeni başlayan bireyler idealisttir. İşlerinde diğer meslektaşlarına göre öne çıkma, başarılı olma ve bunun için var gücüyle çalışma istekleri vardır. Birey, bu istek ve çalışma azmini taşıırken çevresi veya amirleri tarafından yeterli ilgiyi ve takdiri görmeyince bir çeşit hayal kırıklığı içerisine girer ve tükenmişliğin ilk aşamasını (idealist coşku) yaşamış olur. Bundan sonra tükenmişliğin durgunluk aşaması başlar. Bu aşamada birey, hayatında birinci öncelikte tuttuğu iş hayatını artık daha az önemser ve kendi özlük haklarıyla ve rahatıyla ilgili meseleleri önemsemeye başlar. Bu aşamadan sonra birey engellenme aşamasına geçer. Engelleme aşamasında birey, işi gereği muhatap olduğu kişilerin beklentilerini karşılamama durumu ile yüzleşir ve kendini engellenmiş hisseder. Bu engellenme durumu, bireyin farklı tepkiler vermesine neden olur ve büyük olasılıkla bireyi tükenmişliğin dördüncü aşamasına geçirir. Dördüncü aşama apati denilen duygusuzlaşma ve ilgisizleşme durumudur. Bu aşamada birey mesleğini işsiz kalmamak için sürdürür. Birey için artık karşı tarafın duyguları ve düşünceleri önemli değildir. Bu aşamada birey iletişimi sevmez ve karşı tarafla kırıcı ve kısa süreli iletişim kurar (Edelwich ve Brodsky, 1980: 113).

1.2.4. Pines Tükenmişlik Kuramı

Pines'e (1993) göre tükenmişlik, bireyin iş ortamında sürekli duygusal açıdan baskı altında kalması nedeniyle oluşan fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumudur. Tükenmişlik daha çok, iş ortamından beklentisi ve güdülenme düzeyi yüksek bireylerde görülür. Güdülenmesi yüksek bireylerin çok

çalışması sonucunda beklentileri de o oranda yüksek olur. Ancak bireyin beklentilerinin karşılanmaması durumu onda tükenmişlik sendromu meydana getirir. Pines'e (1993) göre, bireyde meydana gelen tükenmişlik zamanla çoğalarak ilerler. Pines, Aranson ile beraber bu kuram üzerine bir tükenmişlik ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek, Maslach'ın ölçeğinden sonra yurtdışında en yaygın kullanılan tükenmişlik ölçeğidir (Pines ve Aranson, 1998).

1.2.5. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Kuramı

Suran ve Sheridan tükenmişliği dört aşamada açıklamışlardır. Bu aşamaların her biri, bireyin yaşantısındaki dönemlerden yaşam kesitlerine karşılık gelir. Tükenmişlik, bu kesitlerde bireyin yaşadığı çatışmaların çözülememesinden kaynaklanır. Bu aşamalar; rol belirginliği-rol karmaşası, yeterlilik-yetersizlik, verimlilik-durgunluk, yeniden oluşturma-hayal kırıklığı aşamalarıdır (Suran, Sheridan,1985).

1.2.6. Cherniss Tükenmişlik Kuramı

Bu kurama göre tükenmişlik, zamanla ortaya çıkan ve kaynağı stres olan bir durumdur. Stresin oluşma sebebi ise bireyden beklenilenlere, bireyin cevap verebilmesi için yeterli kaynağı bulamamasıdır. Birey, talepleri karşılayamadığında değişik şiddetlerde stres yaşamaktadır. Birey, bu stresle başa çıkmak için önceleri stres kaynağını yok etme yoluna gitmektedir. Ancak birey başarılı olamadığında stresin kaynağıyla değil, stresin kendisiyle mücadele ederek rahatlama yoluna gitmektedir. Stresin kendisiyle de mücadelede başarılı olamayan birey, bu kez işle olan duygusal ve psikolojik bağı keserek olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu olumsuz tutum da tükenmişliktir (Cherniss, 1998).

1.2.7. Perlman ve Hartman Tükenmişlik kuramı

Bu kuramda Perlman ve Hatman (1982) tükenmişliği, kronikleşmiş strese verilen duygusal yanıt olarak tanımlamışlardır. Bu yanıtı da üç bileşenle açıklamışlardır. Bunlar; duygusal ve fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmadır (Perlman ve Hartman, 1982: 286). Bu

yaklaşımın dört aşaması söz konusudur. Bu aşamalar ise; durumun strese götürme derecesi, algılanan stres düzeyi, strese verilen tepki ve strese verilen tepkinin sonucudur.

Alan yazında yaygın olarak bunlardan başka kuramlarda bulunmaktadır. Ancak bu çalışma, bir alan yazın tarama çalışması olmadığından bu aşamadan sonra aşağıda sadece tükenmişliğin nedenleri, sonuçları, belirtileri ve nasıl önlenebileceği gibi birtakım kavramsal bilgilere değinilecektir.

1.2.8. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğe neden olan faktörler çeşitlidir. İlgili alan yazın incelendiğinde, tükenmişliğin nedenleri arasında, demografik değişkenler diyebileceğimiz cinsiyet faktöründen meslek seçimine, kimlerle çalışıldığından medeni duruma kadar birçok faktörün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu faktörlerin yanında, tükenmişliğe neden olan daha özel durumlar söz konusudur.

Izgar'a (2000) göre tükenmişlik nedenlerinden biri, bireylerin kendilerine ulaşamayacakları yüksek hedef koymalarıdır. Gerçekçi olmayan hedeflerin konulması, büyük olasılıkla o hedefe ulaşamama sonucunu doğurmaktadır. Bu durum bireyde hayal kırıklığı, başaramama ve kendini yetersiz görme hisleri oluşturarak tükenmişlik duygusuna neden olmaktadır. Ersoy, Yıldırım ve Edirne'ye (2001) göre ise bireyin birçok işi aynı anda götürme isteği, kişiyi rol çatışmasına sokar ve tükenmişlik yaşamasına neden olur. Ayrıca kişinin rol belirsizliği, birini kendine örnek alamama durumu ve çalışma hayatında kendine aşırı yüklenme durumu da tükenmişlik nedenleri arasındadır. Alan yazında vurgu yapılan bir başka tükenmişlik nedeni ise kişilik tipleridir. Örneğin, Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'na (2001) göre, A tipi kişilikte olanlar, aşırı çalışkan, titiz, beklentilerinin yüksek olması, mükemmeliyetçi olması gibi özellikleri nedeniyle sürekli stres yaşamaktadır ve bu özellikler, tükenmişliğin başlıca sebepleri arasındadır. Yiğit'e (2000) göre, çalışılan iş ve iş yeri ortamı da tükenmişliğin başlıca sebepleri arasındadır. İş yerinde personel durumu, iş yükü, amirlerin ve çalışma arkadaşlarının tutumu, hangi seviyede insanlarla muhatap olunduğu gibi örgütlerden kaynaklanan birçok sebep, tükenmişliğin nedenleri arasındadır.

Tükenmişlik nedenlerini bazı araştırmacılar kişinin kendinden kaynaklanan faktörler ve çevresinden kaynaklanan faktörler olmak üzere iki grupta ele almışlardır. Ancak alan yazın tarandığında görülebilir ki tükenmişlik sebebi olarak tek bir faktörün gösterilmesi oldukça güçtür. Bireyin kendi kişilik yapısında ve çevresinde tükenmişlik nedeni olabilecek birçok unsur vardır. Bunların birleşerek birey üzerinde stres durumunu yükseltmesi, bireye başarısızlık ve yorgunluk hissi yaşatması, tükenmişliğin ana sebebi olarak gösterilebilir.

1.2.9. Tükenmişliğin Belirtileri

Alan yazını incelediğimizde tükenmişlik belirtilerinin genel olarak; fiziksel belirtiler, ruhsal belirtiler ve davranışsal belirtiler olmak üzere üç başlıkta toplandığı görülmektedir. İnsan vücudu sistematik ve birbirine bağlı sistemlerden oluşmuş bir yapıya sahiptir. Bireyde tükenmişlik belirtilerinin ilk önce fiziki olarak başladığı söylenebilir. Bu belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik hali, sindirim sisteminde görülen birtakım bozukluklar, sinir sisteminde ve solunum sisteminde görülen bozukluklar, yüksek kolesterol, baş ağrıları ve kalp ritim bozuklukları gibi birtakım belirtiler halinde görülebilir. Kısaca insanın fiziki yapısında görülen belirtiler, fiziksel belirtiler olarak tanımlanmaktadır. Ruhsal belirtileri ise kaygı, anlamsızlık hissi, kararsızlık, boşlukta olma hissi, ümitsizlik gibi bireyin psikolojisinden kaynaklı tüm rahatsızlık belirtileri olarak sıralamak mümkündür. Tükenmişlik durumu yaşayan bireyin fiziksel ve ruhsal belirtilerden sonra, içinde daha fazla saklayamadığı bu rahatsızlık ve duygulardan sonra, çevreden fark edilecek şekilde gösterdiği birtakım davranışlara da tükenmişliğin davranışsal belirtileri denir. Bu davranışlar genelde; bireyin hizmet verdiği kişilere karşı kötü davranma, beraber çalıştığı ekip arkadaşlarına ve amirlerine güvenmeme, aile bireyleriyle sebepsiz tartışmalara girme, insanları küçük görme veya aşağılama ve değişime direnç gösterme gibi birtakım davranış bozuklukları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kaçmaz, 2005: 31).

Alan yazın incelendiğinde, tükenmişliğin sonuçları olarak tükenmişliğin belirtilerinin sonuç olarak verildiği görülmektedir. Bu nedenle tükenmişliğin sonuçları bireyde ortaya çıkan fiziksel, davranışsal ve ruhsal bozukluklar olarak sıralanabilir. Tükenmişlik, bir problem olarak ele alınmayıp önemsenmediğinde,

yukarıda sayılan bu belirtilerin kronikleşip derinleştiği ve tedavisinin daha da güçleştiği görülmektedir. Bu bağlamda tükenmişlik ortaya çıkmadan bunun nasıl önlenebileceği veya tükenmişlikle nasıl başa çıkılabileceği soruları önem arz etmektedir. Yine alan yazın incelendiğinde görülecektir ki tükenmişliğin tedavisi adı altında herhangi bir tedavi yöntemi ya da tükenmişlikle başa çıkma yolları adı altında herhangi bir yol ya da yöntemin önerilmediği görülmektedir. Bireylerin veya toplumların tükenmişliğe maruz kalmamaları için öncelikle tükenmişliğin var olan bir olgu olduğunu kabullenmeleri gerekmektedir. Tükenmişliğin var olduğunu kabul etmek, öncelikle tükenmişlik durumunu ortaya çıkaran nedenlerden, bireyi ve toplumu uzaklaştıracığı için en iyi korunma yöntemi olarak önerilebilir. Yine tükenmişliğin var olduğunu kabullenmek, tükenmişlik sonucu ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve davranışsal belirtilerin de kabul edilmesini sağlayacaktır. Bu da birey ve toplumları tükenmişliğin belirtilerini saklama veya bastırmaya çalışma davranışından uzaklaştıracak, böylece tükenmişliğin kronikleşmesini önleyecektir. Tükenmişlikten kaynaklanan birtakım fiziksel, ruhsal ve davranışsal bozukluklarla en iyi başa çıkma yolu ortaya çıkmış olan bozukluğun özel tedavisi olacaktır. Bu konuda psikiyatri klinikleriyle, psikologlarla yakın çalışılarak birtakım ilaç, terapi ve eğitim çalışmalarısıyla tükenmişliğin ortaya çıkardığı bozukluklarla başa çıkılabileceği söylenebilir (Sürgevil, 2003: 117).

1.2.10. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin herhangi bir alanda çalışan bireylerin işini sevmeme, enerji kaybı, insanlara karşı duyarsız davranma, daha az üretken olma gibi olumsuz sonuçlarının olduğu, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Sılığ, 2003). Yapılan alan yazın taramasında, aynı sonuçların hemen hemen tüm meslek guruplarında ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca yine araştırmalarda, bireyin özel ve aile hayatının da tükenmişlikten oldukça olumsuz etkilendiği görülmektedir. (Öztürk, 2006: 51)

1.2.11. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlikle başa çıkabilmek için öncelikle tükenmişliğin varlığını kabul etmek gerekmektedir. Tükenmişliğin varlığını kabul etmek ve onu baş edilmesi

gerekli bir problem olarak tanımlayabilmek, tükenmişlikle baş etmede ilk adımdır (Baysal, 1995). Tükenmişliğin ilk başlama nedeni; mükemmelliği yakalayabilmek için tüm hayatın işe yoğunlaştırılıp, günün çoğunu iş hayatı için ayırmak olarak tanımlanabilir. Bu yoğun çalışma sonucunda hedef çok yüksek tutulmuş ya da bir şekilde hedefe ulaşılamamışsa, bireyde hayal kırıklığı ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde tükenmişliğin kendini göstermeye başladığını görebiliriz. Bu nedenle tükenmişlik belirtisi gösteren bireyin, bu durumun farkında olup çalışma stilini değiştirerek daha akıllıca, planlı ve programlı çalışıp hedeflerini ulaşılabilir düzeyde tutması, tükenmişlikle başa çıkmasını sağlayacaktır (Örmen, 1993: 112).

Bailey'e (1985) göre tükenmişlikle baş edebilmenin diğer bir yolu ise kişinin baş edemeyeceği tükenmişlik durumu ile ilgili olarak çevresinden ve toplumdaki yardıma aramasıdır. Örneğin bir psikiyatriste başvurularak ya da çevresindeki, ailesindeki kişilerle bu durumu paylaşarak işe başlanabilir. Birey, işiyle ilgili yardım isteme, işlerinin bir kısmını arkadaşlarına devretme, yetkilerini birtakım insanlarla paylaşma gibi yöntemler kullanarak tükenmişlikle baş edebilir (Bailey, 1985:113).

1.2.12. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, yurtiçi ve yurtdışında tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Girgin (1995), ilkököl öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri 401 ilkököl öğretmeni üzerinde incelemiştir. Bu araştırmada, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanılmış ve araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu; yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığı, medeni durum ve çocuk sayısının, tükenmişliği etkilemediği belirlenmiştir.

Baysal (1995), lise ve dengi okul öğretmenlerinde, meslekte tükenmişliğe etki eden faktörleri 551 öğretmen üzerinde araştırmıştır. Araştırmada, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) formu, öğretmenlerin iş arkadaşlarına uygulanan MBI formunun üçüncü şahısa göre düzenlenmiş formu ve kişisel bilgi formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalışmış oldukları mesleki teknik liselerin, metropol alan içinde olması ve olmaması durumuna göre, MBI alt

ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki farkın duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçekleri için anlamlı düzeyde bulunduğu ve metropol alan dışında bulunan mesleki teknik lise öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalamalarının bu iki alt ölçek için daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bir başka önemli sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunmasıdır. Kadın öğretmenlerin, bu alt ölçek için aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Yaş faktörünün de öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden aldıkları tükenmişlik puanları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Özellikle 23-30 yaş grubunun, tükenmişlik için en riskli grup olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin hizmet sürelerinin ilk beş yılında, tükenmişlik için daha riskli bir grup olduklarını göstermektedir. Bu durumda özellikle genç öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlarca tükenmişlik ve tükenmişlikle baş edebilme konusunda aydınlatılmalarının, bunu sağlayabilmek için de, kritik dönemlerinde verilebilecek hizmet içi eğitimlerde bu konuya yer ayrılmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), özel eğitim öğretmenleri ile ilkököl öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını ve öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden etmenleri, 199 özel eğitim öğretmeni ve 112 ilkököl öğretmeni üzerinde incelemiştir. Araştırmada, Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) kullanmıştır. Araştırmada tükenmişlik cinsiyet, yaş ve çalışılan süre değişkenleri açısından değerlendirmiştir. İki grup öğretmenin toplam tükenmişlik puanları arasında önemli fark olmadığı, ilkököl öğretmenlerinin kişisel başarı hissi puanlarının, özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tümkiye (1997), tükenmişlik ile birlikte görülen psikolojik belirtileri, kullanılan başa çıkma davranışları ile meslek ve çalışma koşullarını, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 720 öğretmen üzerinde incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Seidman ve Zager (1987) tarafından geliştirilen Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği, Türkçeye uyarlaması yapılarak uygulanmıştır. Araştırmada, psikolojik belirtileri saptamak için Derogatis ve

arkadaşları (1977) tarafından geliştirilen Ruhsal Belirti Tarama Listesi (SL-90-R) kullanılmıştır. Başa çıkma davranışları için Seidman ve Zager (1987) tarafından geliştirilen Kişisel Davranış Ölçeği, sosyal demografik özellikler ve çalışma koşullarının değerlendirilmesi için ise geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmada tükenmişlik ile cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, okul, okuldaki görev ve çalışma yılı arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda tükenmişliğin bu değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Araştırmada ayrıca uygun başa çıkma stratejileri ile düşük düzeyde tükenmişlik arasında, uygun olmayan başa çıkma stratejileri ile ise yüksek derecede tükenmişlik arasında ilişki olduğu gözlenmiştir.

Altıntaş (1997), teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörleri (cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, meslekteki branş) 150 öğretmen üzerinde incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, meslekteki branş değişkenlerine göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarında anlamlı düzeyde fark oluşmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun olarak algılayanların algılamayanlara göre, öğretmenlik mesleğinde manevi doyum sağlayanların sağlamayanlara göre, öğretmen arkadaşlarından takdir görenlerin görmeyenlere göre daha düşük düzeyde duygusal tükenme algıladıkları belirlenmiştir.

Alan yazında tükenmişlikle ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalarda bulunmaktadır. Aşağıda yurtdışında tükenmişlikle ilgili yapılmış bazı araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Borthwick vd. tarafından yapılan (1982) Öğretmen Tükenmişliği: Mesleki ve Kişisel Değişkenler” başlıklı araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki değişkenler (eğitim düzeyi, sınıf büyüklüğü, kıdem, kazanılan en yüksek derece) ve kişisel değişkenler (cinsiyet, yaş, gelir, sağlık durumu) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Mesleki değişkenler açısından, öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasında gözlemlenen farklılıkların mezuniyet durumu ve kıdemden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, lise öğretmenlerinin 1. kademedeki öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadıkları ve

daha az kıdemli olan öğretmenlerin kıdemlilere göre daha yüksek tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada ayrıca, daha az kıdemli öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik duygusu hissetmelerinin nedeni, genç öğretmenlerin okulun günlük stresi ile baş edememelerini de içeren olgunluk seviyelerine bağlanmıştır (Borthwick vd., 1982: 33).

Schwab, Jackson ve Schuler'in (1986), "Eğitimci Tükenmişliği: "Kaynak ve Sonuçları" başlıklı çalışmasında rastgele seçilen 339 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin nedenlerinin, bireyin karşılanmayan beklentileri, karar vermeye az katılım, yüksek seviyelerde rol çatışması, özerklik ve özgürlükten yoksunluk, toplumsal destek ağlarının yokluğu ve tutarsız ödül ve ceza yapılarının birleşiminden oluştuğu bulunmuştur. Tükenmişlik sonuçlarının ise işi bırakma eğilimi, devamsızlık, daha az çaba ve daha düşük kalitede bir kişisel hayat olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Schwab vd., 1986: 14).

Derobbio (1995), yaptığı çalışmada "Ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin, kişisel ve mesleki özelliklerle ilişkisini ve tükenmişlik ve strese neden olan değişkenleri" belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular yaş, cinsiyet, çalışılan okul düzeyi gibi değişkenlerin tükenmişlikle ilişkisini ortaya koymuştur. Bu değişkenler, özellikle MBI'nın duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklara yol açarken, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan değişkenler ise; disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar olarak belirlenmiştir (Derobbio, 1995: 235)

Kantas ve Vassilaki (1997) Yunanlı Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik: "Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliği" adını taşıyan araştırmayı 220 öğretmenle yürütmüşlerdir. Araştırmada Maslach ve Jackson tarafından bulunan sonuçlara benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda; genç öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha fazla kişisel başarıda düşme hissi yaşadıkları, yine ilkokul öğretmenlerinin

duyarsızlaşma düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kantas ve Vassilaki, 1997: 97)

Elis (1983), Dallas'ta resmi okullarda görev yapmakta olan 183 yönetici ile yaptığı çalışmada, Maslach tükenmişlik ölçeğini kullanarak yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini hem sıklık hem de yoğunluk açısından incelemiştir. Araştırmada tükenmişlik; yöneticilerin sorumluluk düzeyleri, okul ya da bölgenin konumu, personel sayısı, yaş, cinsiyet, çalışma süresi, yönetici olarak çalışma süresi ve çalıştığı veya denetlediği personel sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bulgular, resmi okullarda görev yapan yöneticilerde tükenmişliğin önemli bir problem olmadığını ortaya koymuştur. Kadın yöneticiler erkek meslektaşlarından duygusal tükenme alt ölçeğinde yüksek puan, kişisel başarı hissi alt ölçeğinde ise daha düşük puan almışlardır. Yaş ile tükenmişlik arasında da ilişki belirlenmiş, ileri yaşta olan yöneticilerin duygusal tükenme puanları diğer gruplardan yüksek bulunmuştur (Elis,1983: 32).

1.2.12.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle İlgili Araştırmalar

Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırmada, Kars ilinde görev yapan kadrolu ve usta öğretici okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, algılanan tükenmişlik düzeyinin yaş, mesleki kıdem, mesleği isteyerek seçip seçmeme, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici), okul türü ve bu mesleği seçme nedeni değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca medeni durum, mezun olunan okul, görev yeri ve toplam aylık net gelir değişkenlerinin tükenmişlik ve iş tatmini algılarında anlamlı düzeyde farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Argun ve İkiz (2003) tarafından yapılan “Anaokullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve sosyal uyumları ile bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı araştırmanın örneklemini, İzmir ilinde görev yapmakta olan 67 anaokulu öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik ve uyum düzeyleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Yeni mezun ve genç öğretmenlerin sosyal ilişki düzeyleri; meslekten doyum almayanların duygusal tükenmişlik düzeyleri ve maaşını yeterli bulanların kendini gerçekleştirme algı düzeyleri diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca mesleği ile ilgili zaman zaman karamsarlığa kapılan öğretmenlerin de tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öztürk (2006) tarafından İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada ayrıca duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine bağlı olarak; iş doyumunu puan ortalamalarında ise okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum ve idari tutum değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeylerini ayrı ayrı inceleyen sınırlı da olsa bazı araştırmalar bulunmaktadır. Ancak alan yazın incelendiğinde, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeylerinin ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın alan yazında özgün olacağı düşünülmektedir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, iki ve daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde devlete ait ya da özel anaokullarında veya ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan 1001 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Büyüköztürk'e (2010) göre, süresiz değişkenlerin ölçüldüğü anketlerde, n örnekleme büyüklüğünü hesaplamada kullanılan formül şudur:

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır.

Formüle göre bu araştırmanın, .05 güven düzeyinde olması gereken örneklem sayısı en az 277 okul öncesi öğretmenidir. Büyüköztürk'e (2010) göre, bir araştırmada sağlıklı yorum yapabilmek için gönderilen anketlerin, %70-80 oranında geri dönütünün sağlanabilmesi gerekmektedir. Bu oranı sağlamak için araştırmacı tarafından Samsun ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin %50' sine tekabül eden 500 anket formu öğretmenlere ulaştırılmış ve bu sayının %70 'ine tekabül eden 350 anket formunun geri dönüşü sağlanmıştır. Geri dönütü olan anket formlarından 1 âdeti bilgiler net okunmadığı ve çoklu seçimler yapıldığı için değerlendirmeye değer bulunmamış, 349 anket formu örneklem olarak değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıda Tablo-1' de merkez ve taşra ilçeler bazında öğretmen sayıları, ulaşılmış olan ve değerlendirmeye uygun geri dönüt alınan öğretmen sayıları verilmiştir:

Tablo-1: Örneklemde ulaşılan öğretmenlerin ilçelere göre sayıları

İlçe Adı	Okul öncesi öğretmeni sayısı	Ulaşılan öğretmen sayısı	Geri dönütü alınan form
Alaçam	18	9	7
Asarcık	22	11	9
Atakum	129	65	43
Ayvacık	19	10	8
Bafra	115	60	40
Canik	94	47	30
Çarşamba	110	55	35

Havza	35	18	13
İlkadım	221	110	70
Kavak	11	5	5
Lâdik	13	5	4
Ondokuzmayıs	25	12	10
Salıpazarı	12	6	5
Tekkeköy	45	22	15
Terme	43	20	15
Vezirköprü	79	40	35
Yakakent	10	5	5
Toplam	1001	500	349

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda söz konusu veri toplama araçları ile ilgili olarak ayrı başlıklar altında bilgi verilmektedir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleriyle ilgili bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda; öğretmenlerin medeni durumu, görevdeki kadro pozisyonu, mesleki kıdem yılı, ücret memnuniyetleri, öğretmenlik ve bölüm tercih nedenleri, gelir düzeyleri, sınıflarındaki öğrenci sayıları gibi bilgiler sorulmuştur. Öğretmenlerin kimlik bilgilerine dair sorulardan, etik sebeplerden dolayı kaçınılmıştır.

2.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTI), mesleki tükenmişliklerin değerlendirilmesi amacıyla yaygın olarak kullanılan bir envanterdir. Envanter, toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal Tükenme (DT) boyutunda öğretim etkinliklerini etkileyen yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalmasıyla ilgili 9 madde yer almakta; duyarsızlaşma (D) boyutunda öğrencilere karşı olumsuz duyguları ifade eden 5 madde yer almakta; kişisel başarı hissi (KB) alt boyutunda ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardım etme amacını yerine getirmeye ilişkin 8 madde bulunmaktadır. Orijinal formda 7'li likert (0-6) tipinde derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları, sağlık çalışanları üzerinde Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanterinden üç alt boyut puanı elde edilmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puan ile kişisel başarı alt boyutundan alınan düşük puan yüksek tükenmişliği göstermektedir. Uygulama kolaylığından dolayı Ergin tarafından düzenlenen formda 0= hiçbir zaman, 1= çok nadir, 2= bazen, 3= çoğu zaman, 4= her zaman şeklinde 5'li derecelemeye başvurulmuştur. (Ergin, 1992: 44)

Altay (2007) ve Tetik (2009) çalışmalarında uygulama kolaylığından dolayı 1'den 5'e, 1= hiçbir zaman, 2= çok nadir, 3= bazen, 4= çoğu zaman, 5= her zaman şeklinde derecelemeye gitmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da Altay'ın ve Tetik' in puanlama sistemi kullanılmıştır. Maddelerin 1 = hiçbir zaman, 2 = çok nadir, 3 = bazen, 4 = çoğu zaman ve 5 = her zaman olmak üzere 5'li dereceleme

ile cevaplandırılması gerekmektedir. MTE' nin Kişisel Başarı alt boyutu ters ya da düz olarak puanlanabilmektedir. Yurtdışındaki çalışmalarda ters olarak puanlanmakta ve 'kişisel başarının azalması' veya 'kişisel başarısızlık' olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt ölçek düz olarak puanlandığında 'kişisel başarı hissi' olarak değerlendirilmektedir. Yurt içindeki çalışmalarda da MTE' nin alt faktörleri düz olarak puanlanmakta ve ölçeğin üçüncü alt ölçeği 'kişisel başarı hissi' kavramıyla ifade edilmektedir (Tetik, 2009: 71) Bu araştırmada da yurtiçindeki alan yazına ve Türkçe diline uygunluğu açısından 'kişisel başarı hissi' kavramı kullanılması tercih edilmiştir. Kısaca ifade edilecek olursa; ölçekte duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan puanların yüksek çıkması yüksek tükenmişliği, kişisel başarı boyutunda ise alınan puanların düşük çıkması yüksek tükenmişliği ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik için iki yöntem kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanması ile ilgili elde edilen verilerin üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha kat sayıları duygusal tükenme 83, duyarsızlaşma 65, kişisel başarısızlık 72'dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test güvenirlik kat sayıları ise duygusal tükenme 83, duyarsızlaşma 72, kişisel başarısızlık 67'dir. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör yapısının incelenmesi yoluyla yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda beş doğal faktör ortaya çıksa da 'Varimax Rotation' yapılarak yeniden değerlendirilmiş ve orijinal ölçekte olduğu gibi üç temel faktör ortaya çıkmıştır (Ergin, 1992: 47). Ölçek bu araştırmadan önce Öztürk (2006), Akkurt (2008) ve Tetik (2009) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin de tükenmişlik düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada toplanan veriler üzerinde tekrar geçerlilik analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinde katılım düzeyleri 5'li Likert ölçeğine göre aşağıdaki aralıklarda değerlendirilmiştir: 1,00-1,79 arası: Hiçbir zaman, 1,80-2,59 arası: Çok nadir, 2,60-3,39 arası: Bazen, 3,40-4,19 arası: Çoğu zaman, 4,20-5,00 arası: Her zaman

2.3.3. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarını saptamak için Denizel Güven ve Cevher'in (2005), okul öncesi öğretmenleri için geliştirmiş oldukları Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy' un (2001), Gibson ve Dembo' nun (1984) ölçeğinden yararlanarak geliştirdikleri Öğretmen Yeterlilik Duygusu Ölçeğinin (Teachers' Sense of Efficacy Scale) sınıf yönetimi alt boyutuna ait maddeleri ile Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin (Classroom Management Scale) ilgili maddeleri dikkate alınarak okul öncesi alanına yönelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur (Denizel Güven ve Cevher 2005: 5).

Öğretmen Yeterlik Duygusu Ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı .90 dır (Frederiks, 2004 Akt; Denizel Güven ve Cevher 2005), Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı ise .88' dir. (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002: 101). Ölçek tamamlandıktan sonra ölçeği geliştiren Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından alanla ilgili beş uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu şekilde hazırlanan Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğinin maddeleri için 4 =“her zaman”, 3= “sık sık”, 2= “nadiren”, 1= “hiçbir zaman” şeklinde 4'ten 1'e doğru dereceleme yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine katılım düzeyleri aşağıdaki ölçülere göre belirlenmiştir (Denizel Güven ve Cevher 2005):

1,00-1,74 arası: Hiçbir zaman

1,75,-2,49 narası: Nadiren

2,50-3,24 arası: Sık sık

3,25- 4,00 arası: Her zaman

Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği için 93 (n) okul öncesi öğretmeni ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. 40 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (α).82 olarak bulunmuştur (Denizel Güven, Cevher, 2005).

Güvenirlilik için ayrıca iki yarım test güvenirliliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular, testin iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .84 olduğunu göstermiştir. Bu sonuç testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Bu katsayılar, yüksek bir güvenirliliği ifade etmektedir ve ölçeği oluşturan maddelerin benzeşikliğini göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve elde edilen eigen değeri ölçeğin tek boyutlu varsayılabileceğini göstermiştir (Denizel Güven, Cevher, 2005). Lord (1980: 21; Akt: Gelbal, S. 1994) tek boyutluluğun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait öz değerin (eigen value) ikinci faktör yüküne ait öz değerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait öz değer diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir (Buluş, 2004).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim veren tüm kurumlarda çalışma yapabilmek amacıyla Samsun Valiliğinden olur alınmıştır (Ek-1). Daha sonra Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden tüm il genelinde ilçeler dâhil okul öncesi öğretimin yapıldığı okul ve kurumlar listesi alınmış, araştırmacı tarafından tüm kurumlara ulaşılmış ve formların doldurulup geri dönüşü sağlanmıştır. Samsun ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan 1001 okul öncesi öğretmeninden 500 öğretmene form ulaştırılmış ve toplam 349 formun değerlendirilmeye değer bir şekilde geri dönüşü sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle örneklem gurubundan elde edilen (demografik özellikler anketi, sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve Maslach tükenmişlik ölçeği) veriler gözden geçirilmiş, puanlamalarının ne şekilde yapılacağı belirlenerek, bilgisayar ortamında çözümlenmelerinin yapılabilmesi için SPSS istatistik programına verilerin girişi sağlanmıştır.

Bilgisayar ortamında öncelikle demografik özelliklerin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları yapılmış, ölçeklerle toplanan veriler üzerinde ise toplam puanlar için ortalama, standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Daha sonra hangi verilerin normal dağılım gösterdiği, ayrıca normal dağılımı bozan unsurların tespiti yapılmıştır. Analiz gerçekleştirmek için yeterli dağılım göstermeyen gruplar anlamlı şekilde birleştirilmiştir. Bu aşamalardan sonra verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve analizler için parametrik analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu bağlamda;

1. Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen verilerden medeni durum, ücret memnuniyeti, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okul öncesi branşını seçme nedeni, görevdeki pozisyon değişkenlerine ait veriler Independent Samples t testi kullanılarak,
2. Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen verilerden kıdem yılı, sınıftaki öğrenci sayısı, aile toplam geliri değişkenlerine ait veriler One-Way Anova testi kullanılarak,
3. Maslach tükenmişlik ölçeğinden elde edilen verilerden her üç boyut için ayrı ayrı olmak üzere medeni durum, ücret memnuniyeti, öğretmenlik mesleğini seçme, okul öncesi branşını seçme nedeni, görevdeki pozisyon değişkenlerine ait veriler için Independent Samples t testi kullanılarak,
4. Maslach tükenmişlik ölçeğinden elde edilen verilerden her üç boyut için ayrı ayrı olmak üzere kıdem yılı, sınıftaki öğrenci sayısı, aile toplam geliri değişkenlerine ait veriler One-Way Anova testi kullanılarak,
5. Sınıf yönetimi beceri ölçeğinin toplam puanları ile Maslach tükenmişlik ölçeği alt boyutları puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı, ilişki varsa ne yönde hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılarak,
6. Öğretmenlerin üç ayrı boyutta tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerinden yordanıp yordanamayacağını belirlemek için basit regresyon analizi kullanılarak çözümlenmeler yapılmıştır.

Analizlerde anlamlılık düzeyi en düşük, .05 düzeyinde sınıanmıştır. Ayrıca anlamlılık düzeyi kullanılmışsa ilgili yerde not düşölerek belirtilmiş anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Tüm analiz sonuçları, tablolar halinde bulgular ve yorum kısmında verilmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan analizler ve bu analizler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Analizler sonucu ulaşılan bulgular, önce tablolar halinde sunulmuş ve tablolar üzerinden açıklanmıştır.

Araştırmada kişisel bilgi formu ile toplanan verilerin analizine ilişkin istatistikler çıkarılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Aşağıda (Tablo 2) uygulama yapılan öğretmenlerin medeni durumlarına ilişkin istatistikler yer almaktadır.

Tablo-2: Medeni durum değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Medeni Durum	n	%
Evli	170	48,7
Bekâr	179	51,3
Toplam	349	100

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubunun 170'i evli (%48,7), 179' u bekâr (%51,3) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, örneklem gurubundaki bekâr ve evli öğretmenlerin sayılarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Evli ve bekâr öğretmen sayılarının birbirine yakın olması, örneklemin normal dağılım göstermesi ve veri analizinde daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir.

Uygulama yapılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri normal dağılım gösterecek şekilde dört grupta toplanmış ve bu gruplara göre istatistikler çıkarılmıştır. Söz konusu istatistikler Tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo-3: Mesleki kıdem yılı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Kıdem	n	%
3 yıl ve daha az	86	24,6
4-5 yıl	93	26,6
6-9 yıl	89	25,5
10 yıl üzeri	81	23,2
Toplam	349	100,0

Tablo 3’den anlaşıldığı üzere örneklem grubunun yüzde 24,6’sı; 3 yıl ve daha az görev yapmakta olan, henüz stajyer ya da stajyerliği yeni kaldırılmış, meslekte yeni öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunun yüzde 26,6’sı; 4 ile 5. yılını çalışmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine tablodan anlaşıldığı üzere örneklem gurubunun yüzde 25,5’i; 6 yıl ile 9 yıl arası görev yapmış, meslekte artık tecrübeli denilebilecek öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunun yüzde 23,2’sinin ise 10 yıl ve üzeri görev yapmış, tecrübeli yâda kıdemli denilebilecek yeni öğretmenlere meslekte rehber olabilecek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Örneklem gurubundaki öğretmenlerin kazandığınız ücretten memnun musunuz? Sorusuna verdikleri cevapların istatistikleri çıkarılmış ve Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo-4: Çalışma ücretinden memnuniyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Kazanılan ücretten memnuniyet	n	%
Memnunum	233	66,8
Memnun değilim	116	33,2
Toplam	349	100,0

Tablodan 4’ den anlaşıldığı üzere örneklem gurubundaki öğretmenlerin 233’ü (%66,8) aldıkları ücretten memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 116'sı (%33,2) ise çalıştıkları iş karşılığında aldıkları ücretin memnun edici olmadığını belirtmişlerdir.

Örneklem grubundaki öğretmenler, öğretmen olma nedenlerine göre öğretmenliği isteyerek seçenler ve diğer nedenlerden seçenler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Öğretmen olma nedenine ait istatistikler çıkarılarak Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo-5: Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni	n	%
Öğretmen olma isteği	202	57,9
Başka nedenler	147	42,1
Toplam	349	100,0

Tablo 5 de görülebileceği gibi, örneklem grubundaki öğretmenlerin yüzde 57,9'u, öğretmenlik mesleğini bilerek, isteyerek öğretmen olabilme duygusuyla seçtiklerini ifade etmişlerdir. Grubun yüzde 42,1'inin ise istihdam sorunları, puan yetersizliği, burs imkânları gibi değişik nedenlere bağlı olarak öğretmenlik mesleğini seçtikleri anlaşılmaktadır.

Örneklem gurubundaki öğretmenlere görev yaptıkları sınıflarındaki öğrenci sayıları sorulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına ilişkin istatistikler çıkarılarak Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo-6: Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfta bulunan öğrenci sayılarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı	n	%
10-15 Öğrenci	147	42,1
16-20 Öğrenci	118	33,8
21 ve üzeri	84	24,1
Toplam	349	100,0

Tablodan anlaşıldığı üzere örneklem grubundaki öğretmenlerin 147'sinin (%42,1), sınıflarında Türkiye şartlarında normal sayılabilecek ideal öğrenci sayısı ile okul öncesi eğitim verdikleri görülmektedir. Örneklem grubundaki 118 öğretmenin ise (%33,8) kalabalık sınıf gurubuna giren, 16 ile 20 öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Örneklem grubundaki 84 öğretmenin ise (%24,1) 21 ve üzeri öğrenci sayısına sahip, oldukça kalabalık sınıflarda, okul öncesi eğitim için zor şartlarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin aile toplam gelir düzeylerine ilişkin bilgiler de toplanmıştır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin aile toplam gelir düzeylerine ilişkin istatistikler Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo-7: Aile toplam gelir düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Aile toplam gelir düzeyi	n	%
2500TL ' den az	144	41,3
2500TL-5000TL arası	136	39,0
5000TL'den fazla	69	19,8
Toplam	349	100,0

Tablodan anlaşıldığı üzere örneklem grubundaki öğretmenlerin yüzde 41,3'ü, 2500 TL'den daha az toplam aile gelirine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ortalama kadrolu öğretmen maaşına denk gelmektedir. Buradan, bu gruptaki öğretmenlerin ailede tek çalışan olabileceği ve evli de bekâr da olsa ailenin geçim yükünün kendi üzerlerinde olduğu söylenebilir. Yine örneklem grubundan yüzde 39'unun, 2500 TL ile 5000 TL arası toplam aile gelirine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, bu gruptaki öğretmenlerin ailesinde çalışan başka bireylerin de olduğu, aile geçim yükünün tamamen bu gruptaki öğretmenlerin üzerinde olmadığı, aile bireyleriyle bu yükün paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Tablodan çıkarılabilecek diğer bulgu ise örneklem grubunun yüzde 19,8'inin 5000 TL üzerinde aile toplam gelirine sahip olduğunu belirtmiş olmasıdır. Bu sonuçtan, örneklem grubundaki 5000 TL ve üzeri aile gelirine sahip öğretmenlerimizin Türkiye şartlarında aile gelir düzeyinin iyi olduğu, bu gruptaki öğretmenlerin bu konuda yüksek kaygı taşımadığı yorumlanabilir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin okul öncesi eğitim branşını seçme nedeni belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin branşlarını seçme nedenine ait sonuçların istatistikleri çıkartılarak aşağıda Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo-8: Okul öncesi öğretmenliği branşını seçme nedenine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Okul öncesi öğretmenliği branşını seçme nedeni	n	%
Okul öncesi eğitimi yaşındaki çocuklara karşı ilgim	229	65,6
Diğer nedenler	120	34,4
Toplam	349	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, örneklem grubundaki öğretmenlerin 229'unun (%65,6); okul öncesi öğretmenliğini bilerek, isteyerek seçtiği, küçük yaş gurubu çocuklarını sevdiği ve bu yaş grubundaki çocukların ilgisini çektiği anlaşılmaktadır. Yine tablodan, örneklem gurubundaki 120 öğretmenin (%34,4), öğretmenlikte okul öncesi branşını isteyerek değil; istihdam, puan yetersizliği vb. nedenlerle seçtiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere görev yaptıkları okullarında kadrolu ya da ücretlimi (geçici) çalıştıkları sorulmuş, görevdeki pozisyonları ile ilgili istatistikler çıkartılarak Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo-9: Görevde kadrolu veya ücretli (geçici) çalışma durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Görevde kadrolu veya ücretli (geçici) çalışma	n	%
Kadrolu öğretmen	293	84,0
Ücretli öğretmen	56	16,0
Toplam	349	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi, örneklem grubunun yüzde 84’ü devamlı iş garantisine sahip kadrolu öğretmenlerden oluşmaktadır. Grubun yüzde 16’sının ise ücretli öğretmen olup devamlı iş garantisi olmayan, geçici çalışan ya da kadrolu olarak atanamamış öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ile toplanan verilerin analizine ilişkin betimsel istatistikler ve bu kapsamda bağımsız değişkenlere göre yapılan istatistiksel karşılaştırmalar aşağıda tablolar halinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeğine verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’de verilmiştir:

Tablo-10 Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	n	\bar{X}	ss	Katılım düzeyi
Sınıf Yönetimi Becerileri	349	3,18	,300	“Sık sık”

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın 3,18 olduğu; bu ortalamanın 4’lü ölçekte

“sık sık yaparım” aralığında (2,50-3,24) yer aldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yansıtan ifadelere katılımlarının “sık sık yaparım” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğine verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler ölçek alt boyutlarına göre Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo-11: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	n	\bar{X}	ss	Katılım düzeyi
Duygusal Tükenmişlik	349	2,27	,801	Çok nadir
Kişisel Başarı Hissi	349	3,81	,707	Çoğu zaman
Duyarsızlaşma	349	1,64	,662	Hiçbir zaman

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamaların duygusal tükenmişlik boyutunda 2,27; kişisel başarı hissi boyutunda 3,81; duyarsızlaşma boyutunda ise 1,64 olarak belirlendiği görülmektedir. Söz konusu aritmetik ortalamalar 5’li ölçekteki aralıklara göre değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarının çok nadir; kişisel başarı hissi algılarının çoğu zaman; duyarsızlaşma algılarının ise hiçbir zaman aralığında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin daha çok duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları medeni durumlarına göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo-12: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının medeni duruma göre karşılaştırılması

Boyut	Medeni durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Evli	170	3,21	,294	1,79	,074
	Bekâr	179	3,16	,304		

Tablo 12 incelendiğinde evli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,21$) bekâr öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,16$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t= 1,79$; $p= ,074$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, medeni durumlarına göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo-13 Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının medeni duruma göre karşılaştırılması

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Evli	170	2,19	,781	-1,61	,107
	Bekâr	179	2,33	,817		
Kişisel Başarı Hissi	Evli	170	3,88	,702	1,86	,063
	Bekâr	179	3,74	,707		
Duyarsızlaşma	Evli	170	1,57	,596	-1,80	,072
	Bekâr	179	1,70	,716		

Tablo 13 incelendiğinde evli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,19$) bekâr öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,33$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -1,61$; $p = ,107$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 13'e bakıldığında evli öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,88$) bekâr öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,74$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeye çok yakın olsa da anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = 1,86$; $p = ,063$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 13'e göre evli öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 1,57$) bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 1,70$) göreceli olarak daha düşük çıktığı

görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -1,80$; $p = ,072$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo-14: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Becerisi	3 yıl ve daha az	86	3,18	,314	1,132	345	,336
	4-5 yıl	93	3,19	,295			
	6-9 yıl	89	3,22	,277			
	10 yıl +	81	3,14	,315			
	Toplam	349	3,18	,300			

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında kıdeme bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 14’de, sınıf yönetimi becerilerini yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,22$) 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3,14$) 10 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 3 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalama 3,18; 4-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalama ise 3,19 olarak belirlenmiştir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 6-9 yıl arası mesleki kıdeme kadar göreceli olarak arttığını,

ancak 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme ulaştıklarında tekrar azalmaya başladığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılarak sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo-15: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması

Tükenmişlik Alt Boyutları	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	sd	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Duygusal Tükenmişlik	3 yıl ve daha az	86	2,27	,830	1,663	345	,175	-
	4-5 yıl	93	2,30	,847				
	6-9 yıl	89	2,11	,704				
	10 yıl +	81	2,37	,808				
	Toplam	349	2,27	,801				
Kişisel Başarı Hissi	3 yıl ve daha az	86	3,78	,722	,194	345	,900	-
	4-5 yıl	93	3,78	,718				
	6-9 yıl	89	3,84	,780				
	10 yıl +	81	3,83	,595				
	Toplam	349	3,81	,707				
Duyarsızlaşma	3 yıl ve daha az	86	1,60	,581	3,248	345	,022	6-9/10 +
	4-5 yıl	93	1,72	,726				
	6-9 yıl	89	1,48	,572				
	10 yıl +	81	1,76	,729				
	Toplam	349	1,64	,662				

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında kıdeme bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 15’de, duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,37$) 10 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 2,11$) 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 3 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 2,27; 4-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının ise 2,30 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının 6-9 yıl arası mesleki kıdeme kadar göreceli olarak arttığını, 6-9 yıl arası mesleki kıdeme ulaştıklarında azaldığını ancak 10 yıl ve üzeri kıdeme gelindiğinde tekrar bir miktar arttığını göstermektedir.

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı aritmetik ortalamalar arasında kıdeme bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 15’de, kişisel başarı hissi algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,84$) 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3,78$) 4-5 yıl arası ve 3 yıl ve daha az kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 3,83 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının göreceli olarak 6-9 yıl arası mesleki kıdeme ulaştıklarında bir miktar arttığını ancak 10 yıl ve üzeri kıdeme gelindiğinde tekrar bir miktar azaldığını göstermektedir.

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($f= 3.25$, $p= ,022$). Yine Tablo 15 incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın 6-9 yıl arası ($\bar{X} = 1,48$) kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve üstü ($\bar{X} = 1,76$) kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda 3 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 1,60; 4-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının ise 1,72 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarının 6-9 yıl arası kıdeme kadar artma eğiliminde olduğu 6-9 yıl arası kıdemde azaldığını ancak sonra tekrar istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücretten memnuniyet durumlarına göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo-16: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının kazanılan ücret memnuniyetine göre karşılaştırılması

Boyut	Kazanılan ücret memnuniyeti	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Becerisi	Memnunum	233	3,18	,297	,102	,919
	Memnun değilim	116	3,18	,308		

Tablo 16 incelendiğinde kazanılan ücretten memnun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamayla ($\bar{X} = 3,18$) memnun değilim diyen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,18$) aynı çıktığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının kazanılan ücret memnuniyetine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, öğretmenlerin işleri karşılığında kazandıkları ücret memnuniyetine göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo-17: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının kazanılan ücret memnuniyetine göre karşılaştırılması

Boyut	Kazanılan ücret memnuniyeti	n	\bar{X}	ss	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Memnunum	233	2,27	,807	,291	,771
	Memnun değilim	116	2,24	,793		
Kişisel Başarı Hissi	Memnunum	233	3,85	,670	1,532	,126
	Memnun değilim	116	3,72	,772		
Duyarsızlaşma	Memnunum	233	1,66	,710	1,164	,245
	Memnun değilim	116	1,58	,552		

Tablo 17 incelendiğinde kazanılan ücretten memnun öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,27$) kazanılan ücretten memnun değilim diyen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,24$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = ,291$; $p = ,771$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının kazanılan ücret memnuniyetine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kazandıkları ücretten memnun olup olmamalarının duygusal tükenmişlik algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Tablo 17’ye bakıldığında kazanılan ücretten memnun öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,85$) kazanılan ücretten memnun değilim diyen öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin

aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,72$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t= 1,532$; $p= ,126$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının kazanılan ücretten memnuniyetine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kazandıkları ücretten memnun olup olmamalarının kişisel başarı hissi algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Tablo 17'e göre kazanılan ücretten memnun öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1,66$) kazanılan ücretten memnun değilim diyen öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 1,58$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t= 1,164$; $p= ,245$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının kazanılan ücretten memnuniyetine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kazandıkları ücretten memnun olup olmamalarının duyarsızlaşma algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo-18: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Boyut	Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni	n	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Öğretmen olma isteği	202	3,21	,292	2,21	,028
	Diğer nedenler	147	3,14	,307		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} =$

3,21) öğretmenlik mesleğini diğer nedenlerden dolayı seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,14$) anlamlı düzeyde farklı çıktığı görülmektedir ($t= 2,21$, $p= ,028$). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı olarak öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin lehine daha yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip, seçmeme durumunun sınıf yönetimi becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, öğretmenlerin mesleklerini seçme nedenlerine göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo-19: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Boyut	Öğretmenlik mesleğinin seçme nedeni	n	\bar{X}	ss	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Öğretmen olma isteği	202	2,22	,811	-1,117	,265
	Diğer nedenler	147	2,32	,788		
Kişisel Başarı Hissi	Öğretmen olma isteği	202	3,83	,727	,764	,445
	Diğer nedenler	147	3,77	,680		
Duyarsızlaşma	Öğretmen olma isteği	202	1,63	,722	-,194	,846
	Diğer nedenler	147	1,64	,573		

Tablo 19 incelendiğinde mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 2,22$) mesleğini diğer nedenlere bağlı olarak seçmiş öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,32$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t= -1,117$; $p= ,265$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç,

öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının mesleği seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak duygusal tükenmişlik algılarını değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 19'a bakıldığında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,83$) mesleğini diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,77$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = ,764$; $p = ,445$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının mesleğini seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak kişisel başarı hissi algılarının değişmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 19'a göre mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 1,63$) mesleğini diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 1,64$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -,194$; $p = ,846$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının mesleği seçme nedenlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak duyarsızlaşma algılarını değişmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflarındaki öğrenci sayıları da sorulmuş ve gruplandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo-20. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması

Boyut	Sınıf öğrenci sayısı	n	\bar{X}	ss	F	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	10-15 öğrenci	147	3,17	,319	,112	346	,894
	16-20 öğrenci	118	3,19	,280			
	21+ öğrenci	84	3,19	,298			
	Toplam	349	3,18	,300			

Tablo 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı aritmetik ortalamalar arasında öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 20’de, sınıf yönetimi becerilerini yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,19$) 16-20 öğrencisi ve 21 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3,17$) 10-15 öğrencisi olan öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 16-20 öğrenciye sahip ve 21 ve üstü öğrenciye sahip öğretmenler arasında değişmediği ancak 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlerde sınıf yönetimi beceri algılarının göreceli olarak azaldığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo-21: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması

Tükenmişlik Alt Boyutları	Sınıf öğrenci sayısı	n	\bar{X}	ss	F	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	10-15 öğrenci	147	2,20	,757	1,056	346	,349
	16-20 öğrenci	118	2,27	,811			
	21+ öğrenci	84	2,36	,860			
	Toplam	349	2,26	,801			
Kişisel Başarı Hissi	10-15 öğrenci	147	3,84	,665	,773	346	,462
	16-20 öğrenci	118	3,81	,661			
	21+ öğrenci	84	3,72	,832			
	Toplam	349	3,80	,707			
Duyarsızlaşma	10-15 öğrenci	147	1,60	,636	,547	346	,579
	16-20 öğrenci	118	1,64	,691			
	21+ öğrenci	84	1,69	,670			
	Toplam	349	1,63	,662			

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 21’de, duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,36$) 21 ve üstü öğrenciye sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 2,20$) 10-15 arası öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 16-27 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 2,27 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı arttıkça duygusal tükenmişlik algılarının da göreceli olarak arttığını, göstermektedir.

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında sınıftaki öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 21’de, kişisel başarı hissi algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,84$) 10-15 arası öğrenciye sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3,72$) 21 ve üstü öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 3,81 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları arttıkça kişisel başarı hissi algılarının göreceli olarak azaldığını göstermektedir.

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 21’de, duyarsızlaşma algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1,69$) 21 ve üstü öğrenciye sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 1,60$) 10-15 arası öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 16-27 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 1,64 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı arttıkça duyarsızlaşma algılarının da göreceli olarak arttığını, göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları aile toplam gelir düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo-22: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının aile toplam gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Boyut	Aile toplam geliri	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Becerisi	2500 TL -	144	3,16	,334	,959	346	,384
	2500 TL-5000 TL	136	3,20	,279			
	5000 TL +	69	3,20	,266			
	Toplam	349	3,18	,300			

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı aritmetik ortalamalar arasında aile toplam gelirine bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 22’de, sınıf yönetimi becerilerini yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,20$) 2500 TL-5000 TL arası ve 5000 TL üstü aile gelir düzeyine sahip olan öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 3,16$) 2500 TL den az aile gelir düzeyine sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin aile toplam gelir düzeyleri 2500 TL üstüne çıktığında göreceli olarak arttığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, öğretmenlerin aile toplam gelir düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 23’de verilmiştir

Tablo-23: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının aile toplam gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Tükenmişlik Alt Boyutları	Aile toplam geliri	n	\bar{X}	ss	F	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	2500 TL -	144	2,27	,812	,037	346	,964
	2500 TL-5000 TL	136	2,25	,774			
	5000 TL +	69	2,25	,842			
	Toplam	349	2,26	,801			
Kişisel Başarı Hissi	2500 TL -	144	3,75	,747	,884	346	,414
	2500 TL-5000 TL	136	3,86	,650			
	5000 TL +	69	3,81	,730			
	Toplam	349	3,80	,707			
Duyarsızlaşma	2500 TL -	144	1,71	,748	1,554	346	,213
	2500 TL-5000 TL	136	1,59	,591			
	5000 TL +	69	1,57	,595			
	Toplam	349	1,64	,662			

Tablo 23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeyine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 23’de, duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,27$) 2500 TL den az aile toplam gelirin sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 2,25$) 2500 TL – 5000 TL arası ve 5000 TL üstü aile toplam gelirin sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 2500 TL – 5000 TL arası ve 5000 TL üstü aile toplam gelirin sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının aritmetik ortalamalarının aynı çıktığı görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi

öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarının aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin aile toplam gelir düzeyleri 2500 TL'nin üstüne çıktığında duygusal tükenmişlik algılarının göreceli olarak azaldığını göstermektedir.

Tablo 23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında aile toplam gelir düzeyine bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 23'de, kişisel başarı hissi algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,86$) 2500 TL-5000 TL arası aile toplam gelirin sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 3,75$) 2500 TL den az aile toplam gelir düzeyine sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 5000 TL üstü aile toplam gelir düzeyine sahip öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamanın 3,81 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin aile toplam gelir düzeyleri 2500 TL'nin üstüne çıktığında kişisel başarı hissi algılarının göreceli olarak arttığını göstermektedir.

Tablo 23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 23'de, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1,71$) 2500 TL den az aile toplam gelirin sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 1,59$) 2500 TL-5000 TL arası aile toplam gelirin sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda 5000 TL den fazla aile toplam gelirin sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamasının 1,57 olarak belirlendiği görülmektedir. Özetle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma algılarının aile toplam gelir düzeylerine

bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını, bununla birlikte öğretmenlerin aile toplam gelir düzeylerinin 2500 TL üstüne çıktığında duyarsızlaşma algılarının göreceli olarak azaldığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları öğretmenlik branşlarını seçme nedenlerine göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo-24: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlikte bu branşı seçme nedenine göre karşılaştırılması

Boyut	Okul öncesi öğretmenliği branşını seçme nedeni	n	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara ilgin	229	3,20	,299	1,58	,113
	Diğer nedenler	120	3,15	,300		

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlik branşını isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,20$) öğretmenlik branşını diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,15$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t= 1,58$; $p= ,113$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlik branşını seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin branşlarını isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak sınıf yönetimi becerilerinin değişmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, öğretmenlerin branşlarını seçme nedenlerine göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo-25: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının öğretmenlik branşlarını seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Boyut	Okul öncesi öğretmenliği branşını seçme nedeni	n	\bar{X}	ss	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara ilgim	229	2,24	,815	- 716	,474
	Diğer nedenler	120	2,30	,776		
Kişisel Başarı Hissi	Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara ilgim	229	3,81	,739	,081	,935
	Diğer nedenler	120	3,80	,645		
Duyarsızlaşma	Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara ilgim	229	1,64	,697	,398	,691
	Diğer nedenler	120	1,62	,593		

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlik branşını isteyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,24$) branşını diğer nedenlere bağlı olarak seçmiş öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,30$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -,716$; $p = ,474$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının branşlarını seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 25'e bakıldığında branşını isteyerek seçen öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,81$) branşını diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalama ile ($\bar{X} = 3,80$) hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = ,081$; $p = ,935$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç,

öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının branşlarını seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin branşlarını isteyerek seçip seçmemelerinin kişisel başarı hissi algılarını değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Tablo 25'e göre branşını isteyerek seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 1,64$) ile branşını diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1,62$) aynı düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = ,398$; $p = ,691$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının branşlarını seçme nedenlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin branşlarını isteyerek seçip seçmemelerinin duyarsızlaşma algılarını değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları görevdeki kadro durumlarına (kadrolu ya da geçici) göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo-26: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının görevdeki kadro durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Görevdeki pozisyonunuz	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Becerisi	Kadrolu (Daimi)	293	3,18	,293	-	,873
	Ücretli (Geçici)	56	3,19	,338	,160	

Tablo 26 incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,18$) ücretli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3,19$) ile hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -,160$; $p = ,873$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlerin kadro pozisyonlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde

farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kadrolu ya da geçici çalışmalarının sınıf yönetimi becerilerini değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algıları, her üç tükenmişlik alt boyutu için, öğretmenlerin görevdeki kadro durumlarına (kadrolu ya da geçici) göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo-27: Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının görevdeki kadro durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Görevdeki pozisyonunuz	n	\bar{X}	ss	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Kadrolu (Daimi)	293	2,25	,797	-707	,480
	Ücretli (Geçici)	56	2,33	,825		
Kişisel Başarı Hissi	Kadrolu (Daimi)	293	3,80	,694	-	,674
	Ücretli (Geçici)	56	3,84	,779		
Duyarsızlaşma	Kadrolu (Daimi)	293	1,64	,636	,047	,962
	Ücretli (Geçici)	56	1,63	,791		

Tablo 27 incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,25$) ücretli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,33$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -,707$; $p = ,480$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının kadro durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kadrolu ya da geçici çalışmalarının duygusal tükenmişlik algılarını değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Tablo 27’ye bakıldığında kadrolu öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3,80$) ücretli öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,84$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın

istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -.421$; $p = .674$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının kadro durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kadrolu ya da geçici çalışmalarının kişisel başarı hissi algılarını değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Tablo 27'ye göre kadrolu öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1,64$) ücretli öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 1,63$) ile aynı düzeyde çıktığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = .047$; $p = .962$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının kadro durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kadrolu ya da geçici çalışmalarının duyarsızlaşma algılarını değiştirmedeği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyon tükenmişlik alt boyutlarına göre hesaplanmış ve Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo-28: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyon

Boyut	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Becerisi Duygusal Tükenmişlik	349	-,42	,000
Sınıf Yönetimi Becerisi Kişisel Başarı Hissi	349	,35	,000
Sınıf Yönetimi Becerisi Duyarsızlaşma	349	-,35	,000

Tablo 28 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki korelasyonun tükenmişliğin her üç alt boyutunda da istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Tabloda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi

algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki en yüksek korelasyonun (-,42) duygusal tükenmişlik alt boyutunda olduğu; kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki tükenmişlik algısı ile sınıf yönetimi becerisi algısı arasındaki korelasyonun ise ,35 ve -,35 olarak hesaplandığı görülmektedir. Tablo 28’de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyonun duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında negatif; kişisel başarı hissi boyutunda ise pozitif olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma algılarının azalacağını; öte yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça kişisel başarı hissi algılarının da artacağını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttırıldığında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma algılarının azalacağı; buna karşılık kişisel başarı hissini artacağı, bir başka deyişle öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissedecekleri anlaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının alt boyutlara göre ayrı ayrı sınıf yönetimi becerisi algılarından yordanması için regresyon analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo-29 Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

DT. Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	5,791	,417		13,881	,000	
SYB	-1,105	,130	-,415	-8,487	,000	-,42
R= ,41	R ² = ,17					
F _(1,347) = 72,03	p= ,000					

Tablo 29 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının duygusal tükenmişlik alt boyutunda sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak yordanabildiği görülmektedir (R=,41; F=72,03; p=,000).

Tablodan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının, duygusal tükenmişlik algılarındaki varyansın %17'sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının duygusal tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta = -.415$; $t = -8,487$; $p = ,000$). Ayrıca, Tablo 28'e atfen yukarıda ifade edildiği gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile duygusal tükenmişlik algıları arasındaki korelasyonun ($r = -.42$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ancak negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları arttığında duygusal tükenmişlik algılarının azaldığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini ne kadar başarılı görürseler, duygusal tükenmişlik algılarının da o derece düşeceği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo-30 Öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

KB. Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	1,219	,380		3,212	,001	
SYB	,812	,119	,345	6,853	,000	,34
R= ,34	R ² = ,11					
F _(1,347) = 46,96	p= ,000					

Tablo 30 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının kişisel başarı hissi alt boyutunda sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak yordanabildiği görülmektedir ($R = ,34$; $F = 46,96$; $p = ,000$). Tablodan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının, kişisel başarı hissi algılarındaki varyansın %11'ini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının kişisel başarı hissi algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu

göstermektedir ($\beta = ,345$; $t = 6,853$; $p = ,000$). Ayrıca, Tablo 28'e atfen yukarıda da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile kişisel başarı hissi algıları arasındaki korelasyonun ($r = ,34$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları arttığında kişisel başarı hissi algılarının da artacağını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini ne kadar başarılı görürseler, kişisel başarı hissi algılarının da o derece yükseleceği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo-31 Öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

D. Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	4,112	,355		11,590	,000	
SYB	-,775	,111	-,352	-7,000	,000	-,35
R= ,35	$R^2 = ,12$					
$F_{(1,347)} = 49$	$p = ,000$					

Tablo 31 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının duyarsızlaşma alt boyutunda sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak yordanabildiği görülmektedir ($R = ,35$; $F = 49$; $p = ,000$). Tablodan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının, duyarsızlaşma algılarındaki varyansın %12'sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının duyarsızlaşma algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta = -,352$; $t = -7,000$; $p = ,000$). Ayrıca, Tablo 28'e atfen yukarıda da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile duyarsızlaşma algıları arasındaki korelasyonun ($r = -,35$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ancak negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerisi algıları arttığında duyarsızlaşma algılarının azaldığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini ne kadar başarılı görürseler, duyarsızlaşma algılarının da o derece düşeceği anlaşılmaktadır.

IV. BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile sınıf yönetimi becerisi algılarının medeni durum, kıdem, görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayısı, aldıkları ücretten memnuniyet, branş ve mesleği seçme nedeni gibi değişkenlere bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak yordanıp yordanamayacağını; başka bir deyişle öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin, tükenmişlik düzeylerindeki varyansın ne kadarını açıklayabileceğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan bulgular, alan yazında daha önce yapılan benzer araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarına Yönelik Betimsel Bulguların Tartışılması

Araştırma örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalama 3,18 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, araştırmada kullanılan 4'lü Likert ölçeğinde "sık sık" düzeyine karşılık gelmektedir. Bu sonuç; Denizel Güven ve Cevher'in (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri araştırmada ulaştıkları sonuçla örtüşmektedir. İlgili araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Yine Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akın (2006) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim ve orta öğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi ve çok iyi düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, söz konusu araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla bu araştırmada ulaştığımız sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri açısından paralellik göstermektedir. Fakat Burç (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim kademesindeki öğretmenler sınıf yönetimi

becerilerine tamamen sahip olduklarını belirtirlerken; müfettişler öğretmenlerin bu becerilere yeterince sahip olmadıklarını (ara sıra) belirtmişlerdir. Bununla birlikte, araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır

Araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar, duygusal tükenmişlik boyutunda 2,27 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, 5’li Likert ölçeğinde “çok nadir” düzeyine karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin kişisel başarı hissi boyutundaki tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalama 3,81 olarak belirlenmiştir. Bu değer ise 5’li Likert ölçeğinde “çoğu zaman” düzeyine denk gelmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda ise okul öncesi eğitim öğretmenlerimizin tükenmişlik algılarını gösteren aritmetik ortalama 1,64 çıkmıştır. Bu değer ise 5’li Likert ölçeğinde “hiçbir zaman” ifadesine denk gelmektedir. Bu sonucun, Akkurt’un (2008) “Okulöncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” araştırmasındaki öğretmenlerin tüm alt boyutlardaki tükenmişlik ortalamalarına karşılık gelen “düşük” sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Yine bu araştırmada ulaşılan sonuçla paralellik gösteren bir diğer sonuçsa, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelendiği Öztürk ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmada ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bu araştırmayla paralel şekilde “düşük” çıktığı görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ve alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin normal sınırlarda çıktığı; sınıf yönetimi becerilerinin ise iyi düzeylerde çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar; öğretmenlerin gerçekte yüksek düzeylerde tükenmişlik yaşamadığı, sınıf yönetimi becerilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucunu göstermektedir. Bununla birlikte sonuçların; öğretmenlerin kendilerini eleştirmekten kaçındıklarından ya da öğretmenlerin yüksek başarı hislerinden kaynaklanabileceği de düşünülebilir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgar (2007) tarafından yapılan araştırmada ise boşanmış veya evli olan öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi söz konusu araştırma sonuçları ile bu araştırmada ulaştığımız sonuçlar birbiriyle örtüşmemektedir. Komitoğlu'nun (2009) araştırmasında ise bu araştırmamızda olduğu gibi, öğretmenlerin medeni durumlarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı derecede farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Zengin Bağcı (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma boyutlarının tümünde medeni durumun öğretmenlerin tükenmişlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Altıntaş'ın (1997) araştırmasında da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi medeni durum değişkenine göre incelenmiş; bu araştırma sonucuyla örtüşür şekilde, tükenmişlik algılarında medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir fark oluşmadığı bulunmuştur. Ancak Kırılmaz Çelen ve Sarp'ın (2003) araştırmalarında medeni durumun, tükenmişliği anlamlı derecede evli öğretmenlerin lehine etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gerek bu araştırmada gerekse diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan hareketle, medeni durumun, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algılarını anlamlı derecede farklılaştıracak bir değişken olmadığı; ancak göreceli de olsa medeni durumun özellikle evli bireyler lehine öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik algıları üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir. Bu etki evli bireylerin, ev idaresindeki beceri ve tecrübelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bir başka ifadeyle evli öğretmenlerin evlerini ve aile bireylerini yönetmelerinden kaynaklanan tecrübelerini sınıflarına

da aktarmış olabileceklerini, bu durumun onlara olumlu katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin görev yaptığı yıllar itibariyle değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptıkları yıllara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak, Akın (2006) tarafından yapılan araştırmada, kıdem yılları 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, kıdem yılı 10 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha üst düzeyde çıkmıştır. İlgar'ın (2007) araştırmasında da göreve yeni başlayan öğretmenlerle 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Akkaya Çelik'in (2006) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarının genelde kıdem yılına göre farklılaşmadığı; ancak sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarında kıdeme bağlı olarak bazı farklılaşmaların görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Korkut'un (2009) çalışmasında da kıdem yılının, sınıf yönetim becerilerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucu çıkmıştır.

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissi boyutlarında, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının kıdeme bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak duyarsızlaşma boyutunda 6-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada 6-9 yıl görev yapmış öğretmenlerin daha az duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının kıdem yılları arttıkça göreceli olarak yükseldiği; 6-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik algılarının ise azaldığı görülmüştür. Ancak bu

azalmanın 10 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılında tekrar artışa geçtiği, özellikle duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıktığı belirlenmiştir. Zehra'nın (2008) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, mesleki kıdem yılına göre farklılaştığı sonucu çıkmıştır. Benzer şekilde, Önal'ın (2010) çalışmasında da, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi için mesleki kıdem yılının önemli bir değişken olduğu bulunmuştur. Ancak, Yıldırım'ın (2007) çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun (1996) araştırmalarında da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeylerine bu araştırma ve diğer araştırma sonuçlarından yola çıkarak bakıldığında, mesleki kıdem yılının tükenmişlik düzeylerinin bazı alt boyutlarında önemli bir değişken olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin ilerledikçe daha çok tecrübe edinmeleri ancak kıdemli öğretmen olmaktan kaynaklanan bir takım beklentilere girmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin tecrübelerinin arttıkça daha az tükenmişlik yaşadıkları ancak beklentilerine ya da ideallerindeki amaçlarına zamanla kavuşamamaktan kaynaklanan bir takım hayal kırıklıklarının etkisiyle zamanla duyarsızlaşma yaşayabilecekleri yorumlanabilir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Ücret Memnuniyetine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücretten memnuniyet durumlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiş; ücret memnuniyetinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan işten kazanılan ücret değişkenine ait veri tespit edilmemiştir. Alan yazında araştırmacıların aile toplam gelirini değişken olarak kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin kazandıkları ücretten memnuniyetlerinin, tükenmişlik düzeylerine etkisi de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, kazandıkları ücrete göre

farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk ve Keçecioglu'nun (2012) araştırmalarında da bu araştırmada ulaştığımız sonuca paralel olarak, kazanılan ücretin, öğretmenlerin tükenmişlik algıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu çıkmıştır.

Bu araştırmanın ve alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, kazanılan ücretten memnuniyet durumunun değişken olarak sınıf yönetimi becerilerine ve tükenmişlik düzeylerine doğrudan etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu durum bireyin, ailesindeki diğer gelirlerden de faydalanıyor olmasıyla açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde, ücret memnuniyeti değişkeninin bir değişken olarak araştırmacılar tarafından doğrudan kullanılmak yerine, daha çok toplam aylık gelir düzeyinin bir değişken olarak incelendiği görülmüştür. Bu araştırmada da ayrıca toplam aile gelir düzeyi değişkenine de yer verilmiştir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmemelerinin sınıf yönetimi becerisi algıları üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğini isteyerek, severek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin; mesleği istemeden, diğer nedenlerle seçen öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik algılarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda mesleğe isteyerek girip girmeme durumunun, öğretmenlerin tükenmişlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak, Dolunay'ın (2002) araştırmasında, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, mesleği istemeden seçen öğretmenlere göre daha az tükenmişlik hissi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi, bu araştırmada ulaştığımız sonuçla söz konusu araştırmada ulaşılan sonuç birbiriyle örtüşmemektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme durumuna göre karşılaştırıldığı herhangi bir araştırma olmadığı görülmektedir. Ancak bu araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğini severek seçme durumunun, sınıf yönetimi becerilerini etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçilip seçilmeme durumunun, tükenmişlik alt boyutlarında da öğretmen algılarını etkileyen önemli değişken olabileceği diğer araştırma sonuçlarına bakılarak söylenebilir. Bireyin ömür boyu severek seçtiği bir meslekle meşgul olması onu daha mutlu olmasını sağlıyor olabileceği, bu nedenle daha az tükenmişlik yaşıyor olabileceği ve mesleki becerilerinde daha başarılı olabileceği yorumu yapılabilir.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, görev yaptıkları sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Akın'ın (2006) araştırmasında da bu araştırmada ulaştığımız sonuca paralel şekilde, sınıf mevcudunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulaştığımız sonuçları destekleyen bir başka araştırma Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada da sınıf mevcudu değişkeninin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, İlgar (2007) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmada ulaştığımız sonuçla örtüşmeyecek şekilde, sınıf mevcudunun 20'den fazla olması durumunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin istatistiksel olarak negatif yönde farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada cevap aranan bir başka araştırma sorusu ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu olmuştur. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf mevcuduna bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırmada

ulaştığımız sonuca benzer şekilde, Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin tükenmişlik algılarının, görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçlarına dayanarak sınıf mevcudu değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve tükenmişlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı derecede değiştirmediği söylenebilir. Bu sonucun öğretmenlerin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları için kalabalık sınıfların getirdiği ek yükleri yönetebildiğinden kaynaklanıyor olabileceği yorumlanabilir

4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Aile Toplam Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının aile toplam gelir düzeyine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna da cevap aranmış, yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin aile toplam gelir düzeylerinin sınıf yönetimi becerisi algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının aile gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının aile gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ulaştığımız bu sonuca benzer bir başka sonuca Çokluk (1999) tarafından yapılan araştırmada ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada da öğretmenlerin aile toplam gelir düzeylerinin, tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında aile toplam gelir düzeyinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturacak bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin aile gelirlerinin çalışma hayatlarında bir takım olumsuzluklar oluşturacak kadar kötü olmadığı günlük yaşamda ihtiyaçlarını

görebilecek kadar gelir düzeylerinin olduğundan kaynaklanmış olabileceğiyle açıklanabilir.

4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Bu Mesleği Tercih Etme Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada cevap aranan sorulardan biri de okul öncesi öğretmenliği branşını tercih etme nedeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açıp açmayacağı sorusu olmuştur. İlgili alan yazında “okul öncesi öğretmenliği branşını tercih etme nedeni”nin araştırmacılar tarafından bağımsız bir değişken olarak ele alınmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği branşının kendine özgü bazı zorlukları olması nedeniyle bu mesleği tercih sebebinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte, araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenliğini seçme nedeninin (okul öncesi çağında olan çocuklara olan ilgi- diğer nedenler) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların, okul öncesi öğretmenliği branşını isteyerek seçenlerin lehine, göreceli olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini severek seçen bireylerin mesleğin yanında branşlarını da sevmeleri onları daha çok motive ve mutlu ettiği için sınıf yönetimi becerilerinde daha başarılı olabilecekleri öte yandan daha az tükenmişlik yaşayacakları yorumlanabilir.

4.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Mesleki Tükenmişlik Algılarının Görevde Çalışma Pozisyonuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda kadrolu ya da geçici olarak çalışmalarının sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının kadrolu veya geçici olarak çalışma (görev pozisyonu)

durumlarına bağılı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının kadrolu veya geçici olarak çalışma durumlarına bağılı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik algılarının, hiçbir alt boyutta, geçici ya da kadrolu olarak görev yapmalarına bağılı olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazında bu araştırmada ulaştığımız sonuçla çelişen araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Örneğin, Zehra (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik algılarının görev pozisyonlarına bağılı olarak istatistiksel açıdan kadrolu öğretmenlerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ve diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan hareketle, geçici ya da kadrolu çalışma durumunun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde istatistiksel olarak farklılığa yol açmadığı; ancak diğer araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının çalışma pozisyonlarına bağılı olarak farklılaşabileceği yorumu söylenebilir. Bu sonucun çıkması geçici çalışan öğretmenlerin kadrolu olarak atanabilme beklentilerinden ve kadrolu çalışan öğretmenlerin özlük haklarının daha iyi durumda olduğundan kaynaklanıyor olabileceği yorumlanabilir.

4.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerisi Algılarından Yordanmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki incelenirken; aynı zamanda bu ilişkinin ne yönde olduğu ve sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini nasıl etkilediği sorularına da cevap aranmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları arasında ters yönlü (negatif); sınıf yönetimi becerileri ile kişisel başarı hissi boyutu

arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artırılması durumunda, öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin azalacağı, buna karşılık kişisel başarı hislerinin artacağı söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından yordanıp yordanamayacağını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının her üç alt boyutta (duygusal tükenmişlik, kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma), sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak yordanabileceği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarındaki varyansın %17'sinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarındaki varyansın ise %11'inin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarından açıklanabileceği görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik algılarındaki varyansın ise %12'sinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Alan yazındaki diğer araştırmalara bakıldığında, sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeylerinin ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalar, yok denecek kadar azdır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki bu araştırmaya özgüdür. Ancak, Tümkaya (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarıyla, tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelenmiş; bu araştırmada ulaştığımız sonuçlarla örtüşür şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile disiplin anlayışlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Canpolat (2004) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gerek bu araştırmada ulaşılan, gerekse diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin veya diğer meslek gruplarında çalışan bireylerin tükenmişliklerinin birçok nedeni olduğu görülmektedir. İnsanların çalışma hayatını ve yaşama bağlılığını olumsuz yönde etkileyen tükenmişlik sendromunun

sebeplerinin ortaya konulmasının, tükenmişlikle baş edebilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da okul öncesi eğitim öğretmenleri özelinde, eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen tükenmişlik sendromunun nedenlerinin ve çözüm yollarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri artırılarak tükenmişlik düzeylerinin azaltılabileceği, böylece öğretmenlerin kendilerini daha başarılı ve daha az tükenmiş hissedebilecekleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunları kolayca yönetebilmelerini sağlamaktadır. Bu beceriler öğretmenlerin sınıf içi sorunlar karşısında daha az stres yaşamalarına neden olabileceği dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına katkı sağlıyor olabileceği yorumlanabilir. Ancak araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin tükenmişliklerinin sadece sınıf yönetimi becerileriyle açıklanamayacağı görülebilir. Tükenmişliğin sadece bir kısmının sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olduğu regresyon analizi sonuçlarından anlaşılmaktadır. Dolayısıyla tükenmişlikle ilişkili olan başka değişkenlerinde olduğu anlaşılmaktadır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmada cevap aranan araştırma soruları kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ve yüksek düzeylerde tükenmişlik duygusu yaşamadıkları görülmüştür.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem yılına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak; tükenmişlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda, 6-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmüştür.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve tükenmişlik algılarının aldıkları ücretten memnuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları, bu mesleği istemeden seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak daha yüksek çıkmıştır. Ancak tükenmişlik algılarının hiçbir boyutta mesleği isteyerek seçip seçmeme durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve tükenmişlik düzeylerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin aile toplam gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir.

8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin branşlarını seçme nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin iş garantilerine (kadrolu, geçici vb.) bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

10. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma algıları ile negatif yönde ilişkili olduğu, kişisel başarı hissi algıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

11. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerinden yordanabileceği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarının %17'sinin, kişisel başarı hissi algılarının %11'inin, duyarsızlaşma algılarının %12'sinin sınıf yönetimi becerilerinden yordanabileceği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi düzeyde olduğu ve tükenmişlik algılarının normal düzeylerde olduğu sonuçlarına dayanarak uygulamacılara öğretmenlerin mevcut çalışma şartlarını korumaları önerilmektedir.

3. Araştırma sonucunda mesleğe isteyerek giren öğretmenlerin, mesleğe istemeden girmiş olan öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ancak tüm öğretmenlerin iyi düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Uygulamacılara mesleğe istemeden giren öğretmenlere mesleği sevdirecek tedbirleri almaları önerilmektedir.

4. Araştırma sonucundan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin tükenmişlikleriyle ilişkili olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle tükenmişlik algılarının iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle sınıf yönetimi beceri eğitimlerinin üniversitelerde devam ettirilmesi önerilmektedir.

5. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik algılarının bir kısmının sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Uygulamacılara tükenmişlikle ilişkili diğer nedenlerinde ilgili araştırmalara bakılarak tespit edilmesi, tükenmişlikle ilgili tedbirler uygulanacağı zaman belirlenen sebeplerin bir arada ele alınması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iyi olduğu ancak göreceli olarak duygusal tükenmişliğin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmacılara bu durumu açıklayabilecek araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

2. Araştırmacılara, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan kıdem yıllarına bağlı olarak duyarsızlaşmanın neden arttığını ortaya koyacak çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

3. Araştırmacılara, mesleğe istemeden giren öğretmenlerin neden bu mesleği seçmek zorunda kaldıklarını ve istemeden girmiş olsalar dahi bu öğretmenlere mesleğin nasıl sevdirebileceğini ortaya koyacak araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

4. Bu araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin tükenmişliğin bir kısmı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara alan yazında ortaya konulmamış tükenmişlikle ilgili olabilecek farklı değişkenlerin (kişilik,

öğretmenlik mesleğine yönelik tutum) yer aldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

5. Bu araştırma Samsun ilinde yürütülmüştür. Araştırmacılara yurt içi diğer bölgelerde de sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik ilişkisini ortaya koyabilecek araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). “Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Zeki Kaya.ss.1-42 Ankara: Pegem-A Yayınları
- Akçamete, G. Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Kişilik*, Ankara: Nobel Yayınevi
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akkaya, Ç. N. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Alguları*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Akkurt, Z. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altay, S. ve Diğerleri (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim Ve Bugünkü Durumu, *e-journal of New World Sciences Academy*, c. 1c0322, sy.6, ss.660-672
- Altıntaş, E. (1997). Teknik Öğretmenlerde Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörler ve Yordayıcı Değişkenler, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül, Eskişehir.
- Altıntaş, E. (2000). “İletişim” *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, ed. Leyla Küçükahmet, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Aras, S. (2012). *An Investigation On Perceptions And Self-Reported Practices Of Early Childhood Teachers Towards Instructional Arrangement For Classroom Management*, (Basılmamış Yüksel Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ardıç, S. ve Polatçı A. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c. Ocak- Haziran, s.32, ss.21-46.
- Argun, Y. ve İkiz, E. (2003). Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Mesleki Tutum ve Algılarına Etkilerinin İncelenmesi, *OMEP Dünya Konye Toplantısı ve Konferansı*, ss.8-11.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin Ve Nasıl Bir Öğretmen*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydin, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bailey RD. (1985). Coping With Stress In Caring, *Blackwell Scientific*, Oxford.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Baran Ofset.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2012). An Analysis Of Burnout In Turkish Elementary School Principals. *International Journal Of Educational Researchers*, c.3, s.3, ss.1-18.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*, (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Borthwick, P. B. Thornell, J. G. and Wilkinson, F. F. (1982). Personal Variables Associated With Teacher Burnout. *MSERA, New Oileans, LA*.
- Buluş, M. (2004). Pamukkale Üniversitesi Öğretim Elemanlarında Akademik Ortam Doyum Düzeyi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.16, s.16, ss.1-7.

- Burç, D. E. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Hatay İli Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). “İstatistik, araştırma deseni”, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı SPSS Uygulamaları Ve Yorum*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Canpolat, S. (2004). *Öğretmenlerde Yaşanan Tükenmişlik Sendromunun Sınıf Yönetimi Sorunlarını Çözme Becerisine Etkisi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carlson, J. S. Tret, H. B. Bender, S. L. and Benson, L. (2011). The Influence Of Group Training In The Incredible Years Teacher Classroom Management Program On Preschool Teachers’ Classroom Management Strategies, *Journal Of Applied School Psychology*, c.27, s.2, ss.134-154.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Nitelikleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.4, s.2, ss.1-11
- Cherniss C. (1998). Social and Emotional Learning for Leaders. *Educational Leader ship* c.55, s.7, ss.26-28.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel Ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daşiran, T.Y. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Etkisinin Değerlendirmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A. Yayınları.

- Demirtaş, H. (2006). Yönetim Kuram Ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, c.1, s.1, ss.49-70.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.2 s.18, ss.1-22.
- Derobbio, R. A. (1995). Factors Accounting For Burnout Among Secondary School Teachers. *Dissertation Abstracts International*, c.56, s.7, ss.2501A.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, c.55, s.1, ss.51-62.
- Duman, B. (2008). Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Entelektüel Şizofrenizm, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, c.6, s.2, ss.287-321.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Sancaktepe İlçesi Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durukan, H. ve Öztürk, H. İ. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Çanakkale: HD Yayıncılık.
- Edelwich, J. and Brodsky, A. (1980). Burn-Out: Stages Of Disillusionment In The Helping Professions *New York: Human Sciences Press. (Vol. 255)*.
- Ellis, S. E. (1983). A Study of Burnout Levels Among Community College Administrators, *Dissertation Abstract International*, c.44, s.11, ss.3298 A.
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1995). Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü, *Öneri Dergisi*, c.2, s.11, ss.51-63.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*, yeni programla uyumlu genişletilmiş baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim Ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, C. (1992). Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ss.22-25.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, c.12, s.(1-2), ss.37-60.
- Erkılıç, E. A. (2005). “Zaman Yönetimi”. *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, ss.119-140.
- Ersoy, F. Yıldırım, C. ve Edirne, T. (2001). Tükenmişlik Sendromu, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, c.10, s.2, ss.46-47.
- Ertürk, E. ve Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama, *Ege Akademik Bakış*, c.12, s.1, ss.41-54.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, c.10, s.23, ss.157-172.
- Fox, A. Wilson, E. and Deaney, R. (2011). Beginning Teachers’ Workplace Experiences: Perceptions Of And Use Of Support. *Vocations And Learning*, c.4, s.1, ss.1-24.
- Freudenberger, N. J. (1974) . Staff Burnout, *Journal of Social*, c. 30, ss.159-165.
- Gangal, M. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmaya Yönelik Uygulamaları Ve Sınıf Yönetimi Stratejileri Hakkındaki İnançlarının İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gelbal, S. (1994). P Madde Güçlük İndeksi İle Rasch Modelinin B Parametresi Ve Bunlara Dayalı Yetenek Ölçüleri Üzerine Bir Karşılaştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.10, s10, ss.15.

- Gezgin, N. (2009). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi*, (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Araştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c.9, s.32. ss.32-48.
- Gündüz, H. B. (2004). “Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Şule Erçetin, Çağatay Özdemir, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güneri, O. Y. ve Özdemir, Y. (2003). Sınıf Yönetiminde Öz Yeterliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin Ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü, *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz 2003, Malatya
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. (2009). “Okul öncesi eğitime giriş”, *Erken Çocukluk Dönemi Ve Okul Öncesi Eğitim*, ed. Şefik Yaşar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Hoşgörür, V. (2002). Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım, *Eurasian Journal of Educational Research*, c.9, s.2, ss.73-78.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri Ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*. (Basılmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlgar, L. (1996). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.

- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpek, C. (2010). “Yönetim teorileri”, *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*, ed. H. Basri Memduhoğlu ve Kürşat Yılmaz, ss.101-146, Ankara: Pagem Yayınevi.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, c.68, s.1, ss.25-32.
- Kalimo, R. Pahkin, K. Mutanen, P. (2003). Staying Well Or Burning Out At Work: Work Characteristics And Personal Resources As Long Term Predictors. *Work&Stress* c.17,s.2, ss.109-122
- Kan, Ü. D. (2008). Bir Grup Okulöncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.16, s.2, ss.431-438.
- Kan, Ü. D. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Benlik Saygıları İle Öz Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, c.2, sy.7, ss.23-29.
- Kantas, A. and Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main Findings And Validity Of The Maslach Burnout Inventory, *Work & Stress*, c.11,s.1, ss. 94-100. ISO 690
- Karip, E. (2002). “Sınıf Yönetimi ve Disiplini”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Emin Karip ss. 1-2, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karslı, D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*, Ankara: Merpa Yayıncılık
- Kırılmaz, A. Y. Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu”, Araştırması, *İlköğretim Online*, c.2. s.1.
- Koçak, R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Journal of Social Science*, c.19, s.1, ss.65-83.

- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. Dilmaç, B. ve Aydın, A. (2003). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.3, s.1, ss.15-24.
- Küçükahmet, L. (2000). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. (Second Edition). New York: Longman.
- Lewis, R. (1999). Teachers’ Support for Inclusive Forms of Classroom Management, *International Journal of Inclusive Education*, c. 3, s.3, ss. 269-285.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1994). Beliefs Regarding Classroom Management Style: *Differences between Novice and Experienced Teachers*, ss.15
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982) . Burnout- The cost of Caring. New Jersey: *Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs*.
- Maslach, C.(1982). Burnout, The Cost of Caring Englewood Cliffs New Jersey:Printece Hall.
- Maslach, C. Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual, *Consulting Psychologists Press* (2.vol.), Palo Alto, CA: Consulting Psychology.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout, *Journal Of Occupational Behavior*, C.2, S.2, Ss.99-113.
- Maslach, C. Schaufeli, W.B.; Leiter, M.P. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MEB. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara

- Meier, Scott, T. (1984). The Construct Validity of Burnout, *Journal of Occupational Psychology*, c.57, ss.211-219.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2000). *Okul Öncesi Eğitimi*, M. E. B. Devlet Kitapları, İstanbul: Serler Matbaası, Dokuzuncu Basılış.
- Oktay, A. (2001). 21. *Yüzyılda Yeni Eğilimler Ve Eğitim*, İstanbul: Sedar yayıncılık.
- Okutan, M. (2008). Bir Öğrenme Mekânı Olarak Okul ve Sınıf, *Eğitime Bakış Dergisi*, s.11, ss. 29-36.
- Önal, M. (2010). *Eğitim İş Görenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, U. (2003). “Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi”, *İlköğretimde Rehberlik*, ed. Yıldız Kuzgun, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.189-236, 4. Baskı.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özden, Y. (2002). “Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Karip, E. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Özkılıç, R. (2000). “Sınıfta Zaman Yönetimi”, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.91-106.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, c.7, s.3, ss.578-599.
- Perlman, B. and Hartman, E. A. (1982), Burnout: Summary and Future Research, *Human Relations*, c.35,s.4, ss.283-305.
- Phelps, P.H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers, *Clearin House, Academic Search Premier*, c.64, s.4.
- Pines, A. ve Aronson, E. (1988). Career Burnout; Causes&Cures, *The Free Pres. New York:a Division of Macmillan, Inc.*
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In: W. B. Schaufeli, D. Maslach, *The Free Pres. New York:a Division of Macmillan, Inc.*
- Piwowar, V. Thiel, F. and Ophardt, D. (2013). Training Inservice Teachers Competencies In Classroom Management, A Quasi-Experimental Study With Teachers of Secondary Schools, *Teaching and Teacher Education*, c.30, s.2013, ss.1-12.
- Sadık, Ö. G. F. (2002). İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.10, s.10, ss.1-23.
- Schwab, R. L. Jackson, S. E. and Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences, *Educational Research Quarterly*.
- Seidman, S. A. Zager, J. (1986-87). The Teacher Burnout Scale, *Educational Research Quarterly*, c.11, ss.26-33.
- Sılığ, A. (2003). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. ve N. Kuloğlu, (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, c.10, s.36, ss.44-60

- Suran, B. G. ve Sheridan E. P. (1985), Management of burnout: Training psychologist in Professional life span perspectives, *Professional Psychology: Research Practice*, ss. 741-752.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu: Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Şahin, İ.T. (2013). *Preschool Teachers Beliefs And Practices Related To Developmentally Appropriate Classroom Management*, (Basılmamış Doktora Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şanlı, S. (2006). *Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training, *Early Childhood Education Journal*, c.38, s.2010, ss.143-152.
- Taş, A. (2005). “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler”, *Etkili Sınıf Yönetimi*, ed. Hüseyin Kıran, Ankara: Anı Yayınevi
- Tertemiz, N. (2003). “Sınıf Yönetimi Ve Disiplin”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Leyla Küçükahmet, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tetik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algularının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thompson, J. J. (1994). Sözcüklere Dökülmeyenler: Sınıfta Sözsüz İletişim, Çeviren: Akif Ergin, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. 27, s. 2, ss.529-546.
- Tuğrul, B. ve Çelik, U. P. E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.12, s.12, ss.1-11.

- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel İletişim İle İlişkisi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler Ve Başa Çıkma Davranışları*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümkiye, S. (2000). İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı Ve Tükenmişlikle İlişkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.8, s.8, ss.61-68.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Ve Tükenmişlikle İlişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, c. 11, s. 44, ss.549-568.
- Türnüklü, A. (2005). “Okullarda Disiplin Kurullarının Yerine Gececek Alternatif Bir Yaklaşım: Okul Temelli Davranış Yönetim Politikası” *Yönetim*, ed. Arif Altun ve Sinan Olkun, , Ankara: Anı Yayıncılık, s.191-205
- Ünal, S. Ada, S. (2000), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*, İstanbul: Hayat Yayınları
- Yaka, A. (2006). “Sınıf Yönetimi Yaklaşımları”, *Sınıf Yönetimi*, ed. Mustafa Yılman, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, c.1, s.2, ss.96-108.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılman, M. (1992). İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Sorunu, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.8, s.8, ss.15-20.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yiğit, A.(2007). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik Ve Ruh Sağlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ve Ruh Sağlığı* (21.Baskı), Ankara: Özgür Yayınları.
- Zengin, B. P. (2010), *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zillioğlu, M. Yüksel, A. H. Gürgen, H. Yılmaz, R. A. Cangöz, İ. (2000). *İletişim Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Ön Lisans Programı, Anadolu Üniversitesi Yayın ss.739.

EKLER

EK 1: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İzin Yazısı

EK 2: MBI Ölçek İzni

EK 3: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği İzni

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

EK 5: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

EK 6: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

EK 1: Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğünün İzin Yazısı

03/26/2015 11:20

03624324854

İL: MİLLİ EĞİTİM

PAGE 01/01



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601/604.01/6101355
Konu : Tez Çalışması

05/12/2014

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yönelik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28/11/2014 tarih ve 5461 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İsmail ADIGÜZEL' in Müdürlüğümüze bağlı ilkököl bünyesindeki ana sınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 04/12/2014 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu tez çalışmasının yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Farak Necmi KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Veri Toplama Araçları ve Ekleri (12 Sayfa)

DAĞITIM :
Gereği :
17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü

Elektronik İmza
Açık İmza
05.12.2014
F. Necmi KARADUMAN
Bak

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat.3-SAMSUN
Sesiz : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta : samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web: http://samsun.meb.gov.tr

EK 2: MBI Ölçek İzni

İZİN BELGESİ

13.10.2014

Sayın İsmail ADIGÜZEL,

"Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki" konulu tezinizde MBI ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Canan ERGİN

Özyeğin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Fakültesi Dekanı

EK 3: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği İzni

Kimden: "İsmail ADIGUZEL" <ismailadiguzel@sinop.edu.tr>

Kime: ncevher@gazi.edu.tr, edguven@pau.edu.tr

Gönderilenler: 22 Mayıs Perşembe 2014 16:21:04

Konu: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanımı hakkında

Merhaba, sayın hocam ben Sinop Üniversitesi Ayancık Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programında Öğretim Görevlisi İsmail ADIGÜZEL. Hazırlamış olduğum "okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere "sınıf yönetimi becerileri "ölçeğinizin kullanma izninizi, ölçeğiniz in bir kopyasını ve ölçeğiniz in geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının bir kopyasını rica ediyorum.

Değerli hocam saygılarımı sunuyorum.

İsmail ADIGÜZEL
SINOP ÜNİVERSİTESİ
AYANCIK MYO

Sayın Adıgüzel,
Gazi mail adresimi çok nadir kullandığım için mailinizi henüz gördüm. Ekte ölçeğimizi gönderiyorum. Ölçeğin geçerlik-güvenirliği ile ilgili bilgiler makalede açıklanmıştır. Çalışmanız sırasında sormak istediğiniz konu olursa bu adresimden ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Saygılar,

Nilgün C. Kalburan.

----- Yönlendirilmiş ileti -----

Kimden: **FATMA NILGUN CEVHER** <ncevher@gazi.edu.tr>

Tarih: 1 Haziran 2014 22:25

Konu: Fwd: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanımı hakkında

Kime: nkalburan@gmail.com

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen arkadaşım;

Benim adım İsmail ADIGÜZEL ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Birlikte yapacağımız bu çalışmada “Okul Öncesi Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile Tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi için, sizin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Cevaplarınızın gizliliğine gereken önem verilerek başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikleri belirlemek için sorular sorulmuş, ikinci bölümde Tükenmişlik düzeyiniz belirlenmeye çalışılmış, üçüncü bölümde ise sınıf yönetimi becerileriniz ile ilgili sorular sorulmuştur. Yanıtlarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için dikkatli okumanız, düşüncelerinizi içtenlikle açıklamanız ve yanıtız soru bırakmamanız gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Öğr.Gör.İsmail ADIGÜZEL

A- Medeni Durumunuz 1- Evli () 2- Bekâr ()	B- Görevdeki Pozisyonunuz 1- Kadrolu Öğretmen () 2- Ücretli Öğretmen () 3- Sözleşmeli Öğretmen ()	C- Mesleki kıdem yılınız 1- 1 yıl ve daha az () 2- 2-5 yıl () 3- 6-10 yıl () 4- 11-15 yıl () 5- 16-20 yıl () 6- 21 yıl ve üzeri ()
Ç- Kazandığınız ücretten Memnunumusunuz? 1- Çok memnunum () 2- Memnunum () 3- Kararsızım () 4- Az memnunum () 5- Memnun değilim ()	D- Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeniniz: 1- Öğretmen olma isteği () 2- İş garantisi ve çalışma koşulları (yarım gün, yaz tatili vs.) () 3- Ailemin isteği () 4- Eğitim fakültelerine ek puan verilmesi () 5- Sınav puanımın bu bölüm için yeterli olması () 6- Diğer	E- Sınıfınızdaki öğrenci sayınız 1- 10-15 () 2- 16-20 () 3- 21-25 () 4- 26 ve üzeri ()
F- Aile Toplam Gelir Düzeyiniz: 1- 2000 TL- 2500 TL () 2- 2500 TL - 3500 TL () 3- 3500 TL - 5000 TL () 4- 5000 TL - 7500 TL () 5- 7500 TL ve üzeri ()	G- Öğretmenlikte Branşınızı Seçme Nedeniniz: 1- Okul öncesi yaş gurubu çocuklarına olan ilgim () 2- Sınav puanımın bu bölüm için yeterli olması () 3- Ailemin isteği () 4- Atanabilme kontenjanlarının çok olması () 5- Dershanemin veya okulumun yönlendirmesi () 6- Diğer	

EK 5: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Sevgili öğretmen arkadaşım;

Aşağıda mesleğinize yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan boşluğa (X) işareti ile belirtiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğr. Gör. İsmail ADIGÜZEL

Tez Danışmanı
Doç.Dr. Cemalettin İPEK

	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bazı öğrencilere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bütün öğrencilerle uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yaptığım iş sayesinde öğrencilerin yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Öğrencilere ne olduğu umurumda değil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Öğrencilerin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 6: Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Sevgili öğretmen arkadaşım;

Bu anket, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunları belirlemek üzere geliştirilmiştir. Maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta sergilediğinizi ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğr. Gör. İsmail ADIGÜZEL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cemalettin İPEK

	Her	Sık	Nadir	Hiçbir
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 düzenlemesinde 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.				

	Her zama	Sık sık	Nadir en	Hiçbi
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.				

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ADIGÜZEL, İsmail

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemalettin İPEK

Ocak - 2016

Bu araştırmada; okul öncesi eğitimde görev yapan, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeylerinin incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, bu amaç doğrultusunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına, görevdeki kadro pozisyonlarına, mesleki kıdem yıllarına, kazandıkları ücretten memnuniyet durumlarına, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, sınıflarındaki öğrenci sayılarına, aile toplam gelir düzeylerine ve okul öncesi eğitim öğretmenliği branşını seçme nedenlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, istatistiksel olarak sınıf yönetimi becerilerinden yordanıp yordanamayacağı regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Samsun il merkezi ve ilçelerinde bulunan anaokulu ve ilkokullarda görev yapan toplam 349 okul öncesi eğitim öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmış “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve Denizel Güven ve Cevher’in (2005) okul öncesi öğretmenleri için geliştirmiş oldukları “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma

verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SSPS paket programı ile çözümlenmiş, veri çözümlemede aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum, görevdeki kadro pozisyonu, mesleki kıdem yılı, kazandıkları ücretten memnuniyet, sınıflarındaki öğrenci sayıları, aile toplam gelir düzeyleri ve branşlarını seçme nedeni değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum, görevdeki kadro pozisyonu, mesleği seçme nedeni, kazandıkları ücretten memnuniyet, sınıflarındaki öğrenci sayıları, aile toplam gelir düzeyleri ve branşlarını seçme nedeni değişkenlerine bağlı olarak, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, tükenmişlik düzeyleriyle istatistiksel olarak ilişkili olduğu, ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerinden yordandığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Yönetimi Becerisi, Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitim, Sınıf Yönetimi, Tükenmişlik

ABSTRACT

ADIGÜZEL, İsmail

THE RELATIONS BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND BURNOUT LEVEL

Master Thesis, Department of Primary School Education

Supervisor: Assoc. Prof. Cemalettin İPEK

January, 2016

In this study it is aimed to analyze the classroom management skills of preschool teachers who work in preschool education and their burnout level. The relation between classroom management skills of preschool teachers and their burnout level was also analyzed in this study. In accordance with this purpose, the answer to the question whether the classroom management skills of preschool teachers and their burnout level differ statistically significant depending on their marital status, staff positions, professional seniority years, satisfaction with their wages, the reasons why they chose teaching profession, the number of the students in the classroom, total income level of family and the reasons why they chose preschool teaching or not is looked for in this study. In addition, whether the burnout level of preschool teachers can be estimated from their classroom management skills statistically by regression analysis is tried to be determined.

The study was carried out by voluntary participation of 349 preschool teachers in total who work at kinder garden and primary school in Samsun city center and its districts. As data collection tool, two different scales; ‘Maslach Burnout Inventory’, which was developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992), and ‘Classroom Management Skills Scale’ developed for preschool teachers by Denizel Güven and Cevher (2005) were used. Data was collected in 2014-2015 academic year. The data obtained in this study was analyzed with SSPT packaged software and arithmetic mean, Standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analysis techniques were used in data analysis.

As a result of the study, it was found out that classroom management skills of preschool teachers differ statistically significant depending on the reasons why they chose teaching profession. It was observed that classroom management skills of teachers did not differ statistically significant depending on their marital status, staff positions, professional seniority years, satisfaction with their wages, the number of the students in the classroom, total income level of family and the reasons why they chose their branches.

It was determined that the burnout level of preschool teachers differed statistically significant depending on the professional seniority varying in the sub-dimension of desensitization. It was concluded that the burnout level of the teachers did not differ statistically significant in any sub-dimension depending on their marital status, staff positions, the reason why they chose their profession, satisfaction with their wages, the number of the students in the classroom, total income level of family and the reason why they chose their branches.

It has been found out in the study that classroom management skills of preschool teachers statistically correlate with their burnout level and also their burnout level can be estimated from their classroom management skills. In other words, it has been determined that classroom management of the teachers have a significant effect on their burnout level.

Key Words: Classroom Management Skill, Preschool Teacher, Preschool Education, Classroom Management, Burnout Syndrome

ÖZGEÇMİŞ

10.03.1980 tarihinde Erzurum'da doğdu. İlköğretimini, Erzurum 50. Yıl ilkokulunda başlayıp İstanbul Pendik Öğretmenevi İlköğretim okulunda tamamladı. Lise eğitimini Sakarya Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. Ardından Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğini kazanıp 2004 yılında mezun oldu. Aynı yıl 2004 yılında Rize-Çayeli Niyazi Çavuşoğlu Anaokuluna atandı. Askerlik görevini 2007 yılında Şırnak Cizre'de yedek subay öğretmen olarak tamamladı. Ardından yaklaşık 7 yıl süreyle Rize Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı çeşitli kurumlarda öğretmenlik ve idarecilik yaptı. 2014 yılında Sinop Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak işe başladı. Şu anda Sinop Üniversitesi Ayancık Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programında Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.