

## Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki

### The Relationship Between The Burnout Level of Teachers Classroom Management and Discipline Models

Necati CEMALOĞLU

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara- Türkiye

Yücel KAYABAŞI

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara- Türkiye

#### ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma random tekniği ile seçilen ilköğretim okullarında görev yapan 155 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Disiplin Modelleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) ve Çoklu regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla Akıl-sonuç en az da Glasser modelini kullandığı; öğretmenlerin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin disiplin modelleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu; Duygusal tükenmişlik ile Kounin ve Glasser modeli arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha çok "Canter ve Kounin" modellerini tercih ettikleri; öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutu puanları ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; Duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin Glasser modeli'ni daha çok uyguladıkları saptanmıştır.*

**Anahtar sözcükler:** Tükenmişlik, disiplin modelleri, öğretmen, okul

#### ABSTRACT

*The purpose of this study is to determined the relationship between the burnout level of teachers classroom management and discipline models. This study was done with random technique 155 on teachers working at primary schools. Maslach Burnout Inventory and Discipline Models Inventory was use. Also Pearson Momentus*

*Correlation (r) and Multi-functional regression techniques was use. Our this study shows that: The teachers use the intelligent-result model the most and Glasser models the least; there is a significant relationship among the level of depersonalization, personal accomplishment and emotional exhaustion; there is a negative relationship discipline models and emotional exhaustion; there is a negative and significant relationship between emotional exhaustion and Kounin and Glasser model. The teachers prefer "Canter and Konunin" models, as their burnout level at the subdimension of personal accomplishment; there is a positive and significant relationship between the grades of subdimension of personal accomplishment and depersonalization; there is significant effect of emotional exhaustion on Glasser model.*

**Key words:** Burnout, discipline models, teachers, school

## 1. Giriş

İşgörenlerde sıkıntıya, iş doyumsuzluğuna neden olan unsurlar incelendiğinde, stres kavramının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Işıkhan (2004)'nın belirttiğine göre, stres ve sonuçları üzerinde giderek daha fazla durulmasının nedenlerinden birisi de stresle ilgili hastalıkların her geçen gün daha da yaygınlaşmasıdır. Her düzeydeki işgöreni etkisi altına alabilen stres, örgütsel anlamda performans düşüklüğü, iş devamsızlık, bireysel anlamda fizyolojik hastalıklar, davranışsal bozuklukları, kaygı, depresyon ve tükenme belirtisi gibi psikolojik rahatsızlıklara yol açabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 229).

Yapılan işin niteliği, stresle karşı karşıya kalmayı belirleyen önemli bir etkidir. Çeşitli meslek grupları, örgütsel yapıları ve çalışma koşulları sebebiyle yüksek düzeyde stres yaşamaktadır. Öğretmenlik mesleği ise Baltaş ve Baltaş (1998: 62)' in da ifade ettiği gibi, Amerikan Stres Enstitüsü'nün yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarında, sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak gösterilmiştir. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin aşırı işyükü altında olduğunu, üçte birinin stres ve tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Boyle ve diğer., 1995; Capel, 1991; Friesen ve diğer., 1988; Friesen ve Sarros, 1989; Dick ve Wagner, 2001). İş stresinin sonuçlarıyla ilgili araştırmalar, stresin örgütlerde performans düşüklüğüne neden olduğunu,

işgörenlerin devir hızının, işe devamsızlığın ve yabancılaşmanın arttığına işaret etmektedir (Kiev ve Kohn, 1979; Ubrin, 1978). İş ortamındaki stres, günlük iş ortamının talepleri olarak kabul edilirken, söz konusu iş taleplerinde birey kendisini bulamadığında ya da desteklenmediğinde, yaşanan bu stres tükenmişliğe dönüşebilmektedir (Çokluk, 2000). Örgütsel ortamda yaşanan tükenmişlik, hem işgören açısından, hem de örgüt açısından önemli sorunlara neden olabileceği için özellikle önlenmesi gereken bir sorun olarak algılanması gerekir.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıklarını, bu tükenmişliğinde bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir (Şahin, 2007; Gündüz, 2006; Maraşlı, 2005; Tümkaya, 1996; Baysal, 1995; Girgin, 1995; Sarros ve Sarros, 1987; Hock, 1988; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Çokluk, 1999; Kırılmaz ve diğer., 2000; Izgar, 2001; Dolunay, 2001; Koustelios, 2001). Öğretmenlerin tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretim durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Tümkaya, 1996). Öğretmenler, hergün öğrencileri ve meslektaşları ile yüz yüze iletişim kurmak zorundadır. Bu iletişim biçimi onların benlik kavramlarını etkileyebilmektedir. İnsanlarla iletişim kuran mesleklerde tükenmişliğin yaşanma düzeyi oldukça yüksektir (Murat, 2003: 25). Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, norm kadro fazlalığı, rol katılığı, rol karmaşası ve rol çatışması, öğretmenlere yönelik acımasız eleştiriler ve öğretim sürecine yapılan müdahale gibi faktörler, öğretmenlerde tükenmişliğe neden olmaktadır (Farber, 1984).

Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan unsurlar arasında sayılan bu stres kaynaklarının neden – sonuç ilişkisini ortaya koyan araştırma bulunmamasına karşın genel kanaat, tükenmişliğin bir sonuç olduğu yönündedir. Bu aşamada, stres, kaygı ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin rol algılarında, eylemlerinde ve davranışlarında pek çok değişme meydana gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2006). Öğretmenler tükenmişlik yaşamaya başladıklarında, tükenmişliğin etkisiyle daha otoriter, çatışmacı, engelleyici, denetleyici ve yetkeci davranışlar sergilemeye

başlayabilirler. Bu durum, onların sınıf içi ve dışı davranışlarında etkili olabilir. Özellikle, Girgin ve Baysal (2006)'ın belirttiğine göre, öğretmenlerin tükenmişliği sonucunda oluşan sorunlar, yalnızca öğretmeni ilgilendirmekle kalmayıp onun ötesinde öğrencilere, okula, veliye, meslektaşlarına ve kendi yakın çevresine de yansımaktadır. Bu durumda verilen eğitim-öğretimin niteliğinde ve kalitesinde de belirgin bozulmalar yaşanmaktadır. Öğretmenin sınıf içi davranışlarının belirleyicileri arasında yer alan önemli davranışların başında, sınıf yönetimi ve disiplin uygulamaları yer almaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıfta kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yöneliktir. Bu ilişkinin varlığı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin yansımalarını analiz etme açısından önemlidir. Özellikle, okulda ve sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerinden bir kısmı ve bu nedenlere bağlı olarak sonuçları, eğitim örgütlerinin kültürü, örgütsel çatışma ve nedenlerini açıklamada etkili olacağı ümit edilmektedir.

## **2. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Çalışmaya katılan öğretmenler hangi düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar?
2. Çalışmaya katılan öğretmenler disiplin modellerini hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?
3. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi alt boyutlarına ilişkin algıları ile sınıfta kullandıkları disiplin modelleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyi alt boyutlarına ilişkin algıları, sınıfta kullandıkları disiplin modellerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 3. Kavramsal Çerçeve

#### *Tükenmişlik*

Freudenberger (1974: 159) tarafından tükenmişlik “ başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı, insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istek ve taleplerden dolayı ortaya çıkan tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır (Akt. Peker, 2002: 306). Cherniss (1980) bu sendromu, “ insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma şeklinde gösterdiği bir tepki, aşırı bağlılık sonrası bir rahatsızlık” olarak ifade ederken (Akt. Izgar, 2001: 1), Edelwich (1980) ise tükenmişliği “yardım edici mesleklerde çalışan insanların çalışma koşullarının bir sonucu olarak, idealizm, enerji ve deneyimlerindeki azalma süreci” olarak yapmıştır (Akt. Işıkhani, 2004: 50). İnsanların aşırı çalışmaları sonucu işlerinin gereklerini yerini getiremez hale gelmeleri anlamı taşıyan, duygusal tükenme durumu olarak kabul edilen bu sendrom daha sonraları Maslach ve Jackson tarafından da 1981’de ele alınmış (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2000: 2), “insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom” olarak tanımlanmıştır (Izgar, 2001:1). Bu konuda en çok tanınan ve bu alandaki çalışmalara öncülük eden Maslach’ tır. Onun çalışmaları bu alanda çalışanlar için en önemli kaynaklar olmuştur (Izgar, 2001: 336). Maslach ve arkadaşları tarafından günümüzde de en çok kabul gören tükenmişlik tanımı; işi gereği sürekli insanlarla yüz yüze gelerek çalışan kişilerde sıklıkla görülen, üç boyutlu bir sendromdur (Izgar, 2001: 2). Bu üç boyut şu şekilde açıklanabilir:

*1. Duygusal Tükenme:* Tükenmişliğin birinci boyutu olan duygusal tükenmişlik, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını ifade eder (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001: 2). Maslach ve Jackson tarafından çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmelerindeki artış olarak tanımlanır (Aydın, 2004: 38). Daha çok insanlarla yüz yüze, birebir ilişkinin yoğun olduğu işlerde çalışanlarda görülür. Tükenmişlik sendromunun başlangıç ve merkezi olan duygusal

tükenme, duygusal yönden yoğun çalışma temposunda olan kişilerin kendisini zorlaması ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmesi karşısında bir tepki olarak ortaya çıkar (Işıkhana, 2004: 51). Çünkü Maraşlı (2005)'ya göre duygusal tükenme yaşayan kişi, insanlara yardım ederken, kendisinden istenen psikolojik ve duygusal taleplerin aşırılığı yüzünden enerji eksikliği ve duygusal kaynakların bittiği duygusuna kapılır. Bu duygusal yoğunluktaki kişi hizmet verdiği kişilere daha önceki kadar verici ve sorumlu davranmadığını, yetersiz olduğunu düşünür. Gerginlik ve engellenmişlik duyguları yaşar. Ertesi gün işe gitme zorunluluğu büyük sıkıntı yaratır (Aydın, 2004: 16).

2. *Duyarsızlaşma*: Maslach ve Jackson 'a göre başkalarına karşı olumsuz ve alaycı tutumlar gösterme, insanlara nesne gibi davranmayı içeren duyarsızlaşma sendromun ikinci ayağıdır (Akt. Aydın, 2004: 38). Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi diğer insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz ve yetersiz hissederek. Taşındığı duygusal yükü hafifletmek için sürekli kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla ilişkilerini işini yapmaya yetecek olan en az düzeye indirir. Bunlar duyarsızlaşmanın ilk belirtileridir. Kişi bu aşamada diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmaktan koparır. Ama hem işi gereği insanlarla yoğun ilişkide olup hem de mesafe koymak kolay değildir. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalır (Işıkhana, 2004: 51).

3. *Düşük kişisel başarı hissi*: Maslach ve Jackson tarafından kişinin kendini olumsuz olarak değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığı olarak ifade edilen düşük kişisel başarı hissi, tükenmişliğin üçüncü kısım tanımıdır (Akt. Aydın, 2004: 38). Tükenmişliğin ikinci aşamasından sonra Işıkhana (2004: 51)'a göre başkaları hakkında olumsuz düşünce tarzı geliştiren birey, kendisi hakkında da negatif düşünmeye başlar. Taşındığı bu düşünce ve yanlış davranışlar nedeniyle kendini suçlu hissederek. Kimsenin kendini sevmediğine ve işi gereği uğraştığı diğer insanlarla ilgilenmede yetersiz kaldığına dair bir duygu geliştirir. Kendi hakkında "başarısız" hükmünü verir. Bu şekilde düşük kişisel başarı hissini yaşayan kişi mesleğinde ilerleyemediğini hatta gerilediğini düşünür (Izgar, 2001: 3).

### *Disiplin*

Okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak eğitimcilerin üzerinde uğraştıkları en önemli sorundur. Öğrenciler davranışları engellendiği ve sınırlama getirildiği için disiplin uygulamalarına karşı direnme eğilimi gösterir. Disiplinle ilgili ilk uygulamalar genellikle ceza vermeye yöneliktir. İlk örnekleri öğrencilere fiziksel ceza şeklinde uygulanırdı. Dünya'nın birçok ülkesinde bu durum karşısında öğrenciler ve veliler, diğer sivil toplum örgütleri okuldaki şiddete karşı mücadele verdiler ve başarılı oldular. Disiplinin ilk uygulamalarına bakılırsa, eğitsel amaçlara daha iyi hizmet ettiği yönünde bir kabul olduğu görülür. Fiziksel cezanın dışındaki uygulamalarda, fiziksel ceza vermeden de bireyde istendik davranışların görülmesinin olası olduğu gerçeği yatar. Disiplin, okul ve sınıf yönetiminin en önemli ögesidir. Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediğinde, başarılı bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır. Davranış yönetimi, eğitim yaşamının belirleyicisidir. Bazı araştırmacılar, üç önemli alanda odaklaşmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin güdülenmesi, ikincisi, etkin ve yeterli denetim ve üçüncüsü ise öğretmenlerin etkili öğretme stratejisidir.

### *Disiplin Modelleri*

*Canter modeli:* Canter (1976) modelinin esası, öğrencilerin sorumlu davranışlar sergilemesi esası üzerine kurulmuştur. Hem aile, hemde toplum için öğrencilerin sorumluluklarını bilmesi gerekir. Öğretmenler sınıflarında disiplini sağlamak için ilk derste beklenti ve duygularını açıkça belirtmeli, belirlenen sınıf kurallarını bir yere asmalı ve bu konuda istikrarlı davranmalıdır (Pala, 2005). Canter, ilk olarak otorite kurmayı temel alır. Otorite kurmanın öğretmenlerin disiplin süreçlerini etkili kullanmaları açısından önemli olduğuna inanır. Bu klasik yöntemde öğrencilere öğüt vererek, uygun davranışta bulunmaları ve itaat etmeleri sağlanır (Tertemiz, 2003: 72).

*Glasser modeli:* Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modeli ortaya atmıştır (Glasser, 1990). 1985 öncesi modelde sınıf kuralları, davranışlar ve disiplin konularıyla ilgili toplantıların etkili olacağını savunmaktaydı. Glasser sınıf kurallarının kaçınılmaz ve kurallara uyma konusunda kararlılığın şart olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, öğrencilere iyi seçenekler sunmalı ve sorumlulukları vurgulanmalıdır (Pala, 2005). Glasser iyi bir disipline gerçek bir terapi demeyi daha uygun bulur. Bu modelde gerçek terapi kişisel bir yol göstericidir. Bu modele göre, eğer öğrenci isterse akli başında, mantıklı davranabilir ve davranışlarını kontrol edebilir. Bu modelde öğrencilere rehber olunmalıdır (Tertemiz, 2003:70).

*Kounin modeli:* Sınıf yönetimi üzerine ilk araştırmalar, 1970 yılında Kounin tarafından yapıldı. Kounin, sınıfta düzeni sağlamanın yolunu, davranış sorunları ortaya çıkmadan önce, sorunların öğretmen tarafından çözülmesi gerektiği yaklaşımını benimsemektedir. Öğrencilerin davranış bozukluklarıyla uğraşmak yerine, sorun ortaya çıkmadan önce sorunu çözmek, etkili sınıf ortamı yaratmanın önkoşulu olduğunu ileri sürmektedir. Daha sonra yapılan araştırmalar Kounin'in bulgularını destekler niteliktedir (Eggen ve Kauchak, 2001). Disiplin sorunları ortaya çıktığında uygulanan her strateji, ne kadar başarılı olursa olsun, öğretmen ve öğrencilerin olumsuz olarak etkilenmesine neden olabilir. Kounin'e göre, sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birbirinden ayrıdır. Sınıf yönetimi, düzenli bir sınıf ortamı sağlamak ve bunu koruyabilmek için öğretmenin uyguladığı stratejilerle ilgilidir. Disiplin ise, öğretmenin davranış sorunları karşısındaki tepkilerini içerir. Sınıf yönetimi sorunları önlemeye yönelikken, disiplin, sorunlar ortaya çıktıktan sonra izlenecek yolu gösterir. (Eggen ve Kauchak, 2001). Disiplin ile ceza birbirine karıştırılmaktadır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemeye yöneliktir. Sorunlu davranışı önlemek için ne yaptığımızın yanında, sorunlu davranış ortaya çıktığında ne yapacağımızla da ilgilidir. Disiplinde temel ilke, bireylerin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunları engellememesi gerektiğidir. Anlamlı etkinlikler, uygun çevre, grupta çalışma, kendi kendini kontrol gibi kavramlar da disiplin içinde düşünülmelidir. Cezasız ya da çok az ceza ile de disiplin mümkün olabilir. Ayrıca, Kounin, öğretmenin hatalı bir öğrencinin hatasını sınıfta diğer öğrencilerin gözü önünde düzelttiğinde, diğer öğrencilerde bu durumdan etkilenir. Buna "dalga etkisi" adını vermektedir (Tertemiz, 2003).



*Akıl – sonuç modeli:* Akıl sonuç-modeli, Dreikurs ve diğer., (1982), Nelson (1987) ve Adler'in kuramlarına dayanır. Adler'e göre çocuklar, yaşamın başlangıcından itibaren kendilerine özgü amaçlar ve araçlar geliştirerek aşağılık duygusunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Adler, durumu tanımlamak için “yaşam biçimi” kavramını kullanmaktadır. Amaçlara ulaşmaya yönelik bu davranışların temelinde “ait olma” gereksinimi vardır (Akt.Celep, 2004:194). Bu modelde temel olan görüş, öğrencilerin kendi disiplinlerini geliştirmeleridir. Sınıf kuralları demokratik olanaklarla geliştirilir. Öğrencilere yaklaşım şekli doğru olanı belirtmektir. Öğretmen öğrencilerine dünyanın gerçeklerini gösterir ve onların bilgilenmesini sağlar (Celep, 2004; Tertemiz, 2003).

*Davranış değişikliği modeli:* Davranışçılara göre çevresel uyaranlar insan davranışını belirler ve bunlar değiştirilip kabul edilebilir toplumsal ölçütlere göre insan davranışını biçimlendirir. Davranışçı düşüncenin altında yatan temel ilke, insanların acı veren, hoş olmayan deneyimlerden veya uyarıcılardan kaçınırken, hoş ve ödüllendirici olanı aramaya çalışmalarıdır (Celep, 2004: 178). Bu modelde, öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirir. Olumsuz ve hatalı davranışlarını ise görmezlikten gelir, ödül vermez. Böylece olumsuz davranışta sönme sağlanır.

*Öğretmen etkisiz eğitim modeli:* Bu model Gordon (1974) tarafından tasarlanmıştır. Gordon (1974)'a göre öğretmen, öğrencilerin hatalı davranışlarına anlayışlı bir biçimde yaklaştığında, istenmeyen davranışlarda azalma meydana geleceğini ifade etmektedir. Bu modelde öğretmen sorunu çözebilmek için, sorunun nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmesi gerekir. Sorunun nedeni öğrenci ise, öğretmen öğrenci ile görüşmeli, ona rehberlik yapmalıdır. Eğer sorunun kaynağı öğretmen ise, öğretmen-öğrenci işbirliği ile çözümlenmelidir (Akt, Tertemiz, 2003).

#### 4. YÖNTEM

##### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999: 81).

*Evren ve Örneklem*

Araştırma evrenini; Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo-1: *Araştırmanın Yapıldığı Evrene İlişkin Dağılım (2006-2007 Eğitim-öğretim yılı)*

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	73	780	1.546	2.326
Çankaya	108	974	3.200	4.174
Etimesgut	37	442	1.182	1.624
Gölbaşı	34	144	333	477
Keçiören	86	1.414	2.726	4.140
Mamak	93	869	1.606	2.475
Sincan	44	737	1.343	2.080
Yenimahalle	86	1.056	2.314	3.370
Toplam	561	6.416	14.250	20.666

Araştırmanın örneklemini random tekniği ile seçilen Yenimahalle, Mamak, Altındağ ve Keçiören ilçe merkezleri oluşturmaktadır. Bu dört merkez ilçede toplam 12.311 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler, “Oransız eleman örnekleme” yöntemi ile örnekleme seçilmişlerdir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 1999).

Tablo-2: Araştırmanın Yapıldığı Örnekleme İlişkin Dağılım (2006-2007 Eğitim-öğretim yılı)

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	73	780	1.546	2.326
Keçiören	86	1.414	2.726	4.140
Mamak	93	869	1.606	2.475
Yenimahalle	86	1.056	2.314	3.370
Toplam	338	4.119	8.192	12.311

$$(z) \left( \frac{SS'}{\sqrt{n}} \right) \quad n = \left( \frac{z \cdot SS'}{e} \right)^2 \quad n = \left( \frac{1,96 \times 12}{2} \right)^2 = 138$$

Araştırma grubu, hesaplama sonucunda örnekleme 138 öğretmenin girdiğini saptadı. Her ilçede görev yapan öğretmenlerin %1'i örnekleme alındı. Ölçeğin dönmeme ihtimalini göz önüne alınarak, % 30 daha fazla ölçekle örnekleme ulaşıldı. Toplam 195 adet ölçek, öğretmenlere uygulandı. Uygulanan ölçeklerin bazılarının, öğretmenler tarafından hatalı doldurulması, bazılarının da yönerge hükümlerine uygun olmaması yüzünden, toplam 40 ölçek değerlendirme kapsamı dışında tutuldu.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde öğretmenlerin disiplin modelleri, üçüncü bölümünde ise tükenmişlik düzeyini ölçen Maslach Tükenmişlik Envanteri bulunmaktadır. Ölçeğin birinci ve ikinci bölümü araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde 5'li likert türü bir ölçek kullanılmaktadır. Bu ölçek "Hiç katılmıyorum", "Az katılıyorum", "Orta düzeyde katılıyorum", "Çok katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Araştırmada "Canter modeli", "Glasser modeli", "Kounin modeli", "Davranış değişikliği modeli", "Öğretmen etkisiz model" ve "Akıl-sonuç modeli" ölçülmektedir. Ölçek 120 kişilik öğretmen grubuna uygulandıktan sonra geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapıldı.

Ölçeğin bu bölümünde toplam 37 soru bulunmaktadır. 37 sorudan faktör yükü değeri ,20'den aşağı olanlar değerlendirme kapsamı dışında tutuldu. Ölçeğin 37 sorusuna ait cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,94$ 'tür. Faktör analizi sonucuna göre, 37 maddenin 6 alt boyut altında toplandığı görüldü. Birinci alt boyut, "Canter Modeli" alt boyutudur. İlgili maddeleri, 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'dır. 6 maddenin faktör yükü değerleri ,27 ile ,56 arasındadır. Toplam varyansı açıklama oranı ,64'tür. Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,58$ 'dir. "Glasser Boyutu" ile ilgili maddeler 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'dir. 6 maddenin faktör yükü değerleri ,36 ile ,65 arasındadır. Toplam varyansı açıklama oranı ,45'tir. Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,74$ 'tür. "Kounin Boyutu" ile ilgili maddeler 13, 14, 15 ve 16'dır. 4 maddenin faktör yükü değerleri ,48 ile ,56 arasındadır. Toplam varyansı açıklama oranı ,42'tir. Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,32$ 'dir. "Davranış Değişikliği Modeli" ile ilgili maddeler 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23'tür. 7 maddenin faktör yükü değerleri ,31 ile ,69 arasında değişmektedir. Toplam varyansı açıklama oranı ,55'tir. Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,86$ 'dır. "Öğretmen Etkisiz Modeli" ile ilgili maddeler 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 33'tür. 10 maddenin faktör yükü değerleri, 55'tir. 10 maddenin faktör yükü değerleri, 26 ile ,67 arasında değişmektedir. Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,90$ 'dir. "Akıl-Sonuç Modeli" ile ilgili maddeler 34, 35, 36 ve 37'dir. 4 maddenin faktör yükü değerleri, 48 ile ,79 arasında değişmektedir. Cronbach alpha katsayısı  $\alpha = ,82$ 'dir. Canter 6, Glasser 6, Kounin 4, Davranış değişikliği 7, Öğretmen etkisiz eğitim modeli 10 ve Akıl-sonuç modeli 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3. bölümünde Maslach Tükenmişlik Envanteri bulunmaktadır.

*1. Duygusal Tükenme:* Bu alt ölçek kişinin mesleği veya işi tarafından tüketilmiş, aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar.

*2. Kişisel Başarı:* Bu alt ölçek ise insanlarla çalışan bir kişide yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar.

*3. Duyarsızlaşma:* Bu alt ölçek kişinin hizmet ve bakım verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun şekilde davranmalarını tanımlar.

Çam (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MTE ölçeği sağlık çalışanlarına özgüdür. Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye çevrilen MTE ölçeği doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb. mesleklerden oluşan 235 kişilik bir grupla ön denemesi yapılmıştır. Bu uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Orjinal formundaki "hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün" şeklinde yedi basamaklı yanıt seçenekleri, Türkçe uyarlamasında "hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman" şeklinde beşli yanıt seçenekleri olarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan bu araştırmada da 5 seçenekli form kullanılmıştır.

MTE 'nde yapılan puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. MTE 'ni oluşturan üç alt ölçeğin puanları her madde için 0- 4 puan arasında değerlendirilir, her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanır. Duygusal Tükenme (DT) ve Duyarsızlaşma (D) alt ölçeklerinden yüksek puanlar, Kişisel Başarı (KB) alt ölçeğinden düşük puanlar almak tükenmişliği ifade etmektedir. DT ve D alt boyutları olumlu, KB alt boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir. Olumsuz ifadelerin ters yönde puanlanmaları gerekmektedir. Buna göre DT ve D alt ölçeklerini oluşturan maddeler; "hiçbir zaman = 0, çok nadir = 1, bazen = 2, çoğu zaman = 3, her zaman = 4" şeklinde, KB alt ölçeğini oluşturan maddeler ise ters puanlama ile "her zaman = 0, çoğu zaman = 1, bazen = 2, çok nadir = 3, hiçbir zaman = 4" şeklinde puanlanır. Bu şekilde alt ölçek puanları hesaplanır. Bu üç alt ölçeklerden alınan puan arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Tükenmişlik düzeyinin belirlemek için dağılımın ilk üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları düşük, orta üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları normal, son üçte birinde yer alan tükenmişlik puanları yüksek olarak değerlendirilmiştir (Işıkhani, 2004: 141). Bu kriterlere göre DT alt ölçeği için yüksek tükenmişlik düzeyi 27 ve üzeri puan, normal tükenmişlik düzeyi 17- 26 puan, düşük tükenmişlik düzeyi 0- 16 puandır. D alt ölçeği için yüksek tükenmişlik düzeyi 13 ve üzeri puan, normal tükenmişlik düzeyi 7- 12 puan, düşük tükenmişlik düzeyi 0- 6 puandır. KB alt ölçeği için yüksek tükenmişlik düzeyi 23 ve üzeri puan, normal tükenmişlik düzeyi 13- 22 puan, düşük tükenmişlik düzeyi 0- 12

puandır. Tükenmişliğin bu üç alt boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında, her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirilir ve tek bir toplam puanla birleştirilemez (Çam, 1991: 85). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin düşük, orta ve yüksek düzeylerde yaşanan, duygu düzeyine bağlı sürekli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Literatürde, tükenmişlik alt boyutları puanlarının toplanarak bir tek tükenmişlik puanı elde edilebileceğini savunanların yanı sıra çoğunlukla tükenmişlik var olan ya da var olmayan diye iki gruba ayrılan bir değişken olarak kavramlaşmamıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde her birey için üç ayrı puan hesaplanmıştır. Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekte de orta düzeyi yansıtır. Düşük düzeyi DT ve D alt ölçeklerinde düşük, KB alt ölçeğinde ise yüksek puanı yansıtır. MTE ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği Ergin (1992) tarafından iki yöntemle hesaplanmıştır. Birinci yöntemde, her alt boyut için iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. 552 kişilik denek gruptan elde edilen verilere göre ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.65, Kişisel Başarı 0.72. İkinci yöntemde ise ölçeğin güvenilirliği test, tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Denek grubundan 99 deneğe tekrar ulaşılarak elde edilen verilere göre güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.72, Kişisel Başarı 0.67 olarak bulunmuştur.

Maslach tükenmişlik envanteri öğretmen formu, Maslach (1986) tarafından geliştirilmiştir. Her meslek grubu için farklı form mevcuttur. Öğretmenler için geliştirilen form, Girgin (1995), Baysal (1995), Sucuoğlu ve Kulaoğlu (1996), Başaran (1999), Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) tarafından kullanılmıştır. Envanter toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Duygusal tükenme (DT) 9, duyarsızlaşma (D) 5, Kişisel başarısızlık (KB) 8 maddeden oluşmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenilirlik katsayıları Maslach ve Jackson (1986) tarafından yapılmıştır. Envanterin güvenilirlik katsayısı duygusal tükenmişlik için ,88, kişisel başarı için ,83 ve duyarsızlaşma için ,72'dir. Ölçek Türkçe'ye Girgin (1995) ve Baysal (1995) tarafından çevrilmiştir. Girgin güvenilirlik katsayısını duygusal tükenmişlik için ,87, kişisel başarı için ,74 ve duyarsızlaşma için ,63 olarak hesaplamıştır. Baysal (1995) güvenilirlik katsayısını

duygusal tükenmişlik için ,74, kişisel başarı için ,77 ve duyarsızlaşma için ,75 olarak hesaplamıştır.

#### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Anketler, araştırmacılar tarafından örnekleme seçilen ilköğretim okullarında bizzat uygulanmış ve veriler elden toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS 11. programına aktarılmış ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) ve Çoklu regresyon analizi hesaplanmıştır.

## 5. Bulgular

Tablo-3: Öğretmenlerin kullandıkları disiplin modelleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin dağılım

Değişkenler	n	$\bar{x}$	S
Canter modeli*	155	3,85	,59
Glasser modeli*	155	3,63	,62
Kounin modeli*	155	3,65	,50
Davranış değişikliği modeli*	155	3,90	,90
Öğretmen etkisiz eğitim modeli*	155	3,75	,92
Akıl-sonuç modeli*	155	4,07	,99
Duygusal tükenme (DT) **	155	21,01	8,71
Kişisel başarı (KB) **	155	29,74	9,56
Duyarsızlaşma (D) **	155	10,16	6,07

\* Disiplin modelleri anketi \*\* Maslach tükenmişlik envanteri

Tablo 3'te verilen, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla “Akıl-sonuç modelini” ( $\bar{x} = 4,07$ ) en az da “Glasser modelini” ( $\bar{x} = 3,63$ ) kullandıkları anlaşılmaktadır. Standart sapma değerlerine göre, en homojen değerlendirme (S=,62) “Glasser modeli”nde, en heterojen değerlendirme ise (S=,99) “Akıl-sonuç modeli”ndedir. Tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, en yüksek değer “Kişisel başarı”

$\bar{x}$  =21,01) en az da “Duyarsızlaşma” ( $\bar{x}$  =10,16) alt boyutundadır. En homojen değerlendirme “Duyarsızlaşma” (S=6,07), en heterojen değerlendirme ise, “Kişisel başarı” (S=9,56) alt boyutundadır. Tükenmişlik envanterinin değerlendirme ölçütleri dikkate alındığında, öğretmenlerin 27 ve üzerinde aldıkları puan, yüksek “duygusal tükenmeyi, 13 ve üzerinde aldıkları puanlar yüksek düzeydeki duyarsızlaşmayı, 23 ve üzerinde alınan puanlar ise kişisel başarıdaki duyarsızlaşmayı göstermektedir. Bu ölçütler dikkate alındığında, örneklem grubuna giren öğretmenlerin, her üç tükenmişlik düzeylerini de çok yoğun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo-4: Öğretmenlerin disiplin modelleri ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Canter	,43**	,28**	,38**	,35**	,32**	-,07	,03	-,01
2. Glasser	-	,62**	,36**	,36**	,19*	-,16*	-,08	-,10
3. Kounin		-	,30**	,28**	,14	-,19*	,10	-,08
4. Davranış			-	,87**	,80**	,00	-,06	,01
5. Öğretmen				-	,81**	-,01	-,03	-,01
6. Akıl					-	,02	-,01	,03
7. DT						-	-,17*	,76**
8. KB							-	,15
9. D								-

\*\* p<,01, \*p<,05

Tablo 4’te verilen öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri ile tükenmişlik düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, disiplin modelleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Disiplin modelleri arasındaki en yüksek ve anlamlı ilişki ( $r=,87$ ,  $p<,01$ ) “Davranış değişikliği modeli” ile “Öğretmen etkisiz modeli” arasındadır. Buna göre her iki disiplin modeli birbirini tamamladığı, modellerden birini uygulayan öğretmen, diğerlerine de uygun ortam yarattığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2= ,77$ ) dikkate alındığında, “Öğretmen etkisiz modeli”ndeki toplam varyansın % 77’sinin, “Davranış değişikliği



modeli”nden kaynaklandığı söylenebilir. Disiplin modelleri arasındaki en düşük ve pozitif ilişki “Kounin modeli” ile “Akıl-sonuç modeli” ( $r=,14$ ) arasındadır. Bu iki modelin birbirini olumlu yönde ve düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, genel olarak tükenmişlik düzeyleri ile disiplin modelleri arasında negatif ve anlamsız bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Duygusal tükenmişlik ile “Kounin modeli”, ve “Glasser modeli” arasında arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ( $r=-,19$ ,  $r=-,16$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, kendisinde “Duygusal tükenme” gören öğretmenlerin sınıflarında daha az Kounin ve Glasser modellerini kullandıkları söylenebilir. Kounin modeli ( $r^2=,03$ ), ve Glasser modelinin determinasyon katsayıları ( $r^2=,02$ ) dikkate alındığında her iki modelinde, duygusal tükenmişlikteki toplam varyansın % 2 ve % 3 bir değişme yarattığı ifade edilebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenler duygusal tükenmişlik yaşadıklarında daha az Glasser ve Kounin modelini sınıflarında uygulamaktadırlar. Ayrıca Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi arttıkça “Canter ve Konunin” modellerini daha fazla tercih ettikleri de anlaşılmaktadır ( $r=,10$ ,  $r=,03$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutu ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ( $r=,76$ ,  $p<.01$ ). Duygusal tükenmişlik yaşayan bir öğretmen, aynı zamanda, duyarsızlaşmaya da başlamaktadır. Determinasyon katsayısı ( $r^2=,58$ ) dikkate alındığında, duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 58’inin duygusal tükenmeden kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri arttıkça, duyarsızlaşmalarında da bir artış meydana gelmektedir.

Tablo-5: Canter Modelinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	23,77	1,40	-	16,87	,00	-	-
Duygusal tükenme (DT)	-5,60	,05	-,13	-,98	,32	-,07	-,07
Kişisel başarı (KB)	8,97	,034	,00	,02	,97	,03	,00
Duyarsızlaşma (D)	5,02	,082	,08	,61	,53	-,01	,05
R=,09 R <sup>2</sup> = ,008 F <sub>(3-151)}</sub> =,428, p=,733							

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarına göre, Canter modelinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 5'te verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duygusal tükenme ile Canter modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,07$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=-,07$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel başarı ile Canter modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Kişisel başarı ile Canter modeli arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin ( $r=,03$ ) ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=,00$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ile Canter modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma ile Canter modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,01$ ) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=,05$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Duygusal tükenme, Kişisel başarı ve Duyarsızlaşma değişkenleri birlikte, Canter modeli puanları ile anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermemektedir ( $R=,09$ ,  $R^2= ,008$ ,  $p>,01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin canter modeli üzerindeki görece önem sırası; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişkenle Canter modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu üç değişken, Canter modeli üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Regresyon analiz

sonuçlarına göre Canter modelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir.  
*Canter modeli* =  $23,77 + 8,97 \text{ Kişisel başarı} + 5,02 \text{ Duyarsızlaşma} - 5,60 \text{ Duygusal tükenme}$

Tablo-6: *Glasser Modelinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	25,52	1,44	-	17,67	,00	-	-
Duygusal tükenme (DT)	-,13	,05	-,31	-2,31	,02	-,16	-,18
Kişisel başarı (KB)	-6,31	,03	-,16	-1,80	,07	-,08	-,14
Duyarsızlaşma (D)	,10	,08	,16	1,19	,23	-,10	,09
R=,221    R <sup>2</sup> = ,049    F <sub>(3-151)</sub> =2,585, p=,05							

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarına göre, Glasser modelinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 6'da verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, duygusal tükenme ile Glasser modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin (r=-,16) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun (r=-,18) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel başarı ile Glasser modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, kişisel başarı ile Glasser modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin (r=-,08) ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun (r=-,14) olarak hesaplandığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ile Glasser modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma ile Glasser modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin (r=-,10) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun (r=,09) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenleri birlikte, Glasser modeli puanları ile anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir (R=,221, R<sup>2</sup>= ,049, p<.01). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin Glasser modeli üzerindeki göreceli önem sırası; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel

başarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, Duygusal tükenme ile Glasser modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kişisel başarı ve duyarsızlaşma ile Glasser modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal tükenme, Glasser modeli üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Regresyon analiz sonuçlarına göre Glasser modelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Glasser modeli = 25,52 + ,10 Duyarsızlaşma - 6,31 Kişisel başarı + -,136 Duygusal tükenmişlik*

Tablo-7: Kounin Modelinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	15,24	,77	-	19,61	,00	-	-
Duygusal tükenme (DT)	-5,92	,03	-,25	-1,88	,06	-,19	-,15
Kişisel başarı (KB)	1,03	,01	,04	,54	,58	,10	,04
Duyarsızlaşma (D)	3,27	,04	,09	,72	,46	-,08	,05
R=,214    R <sup>2</sup> = ,046    F <sub>(3-151)</sub> =2,413, p=,06							

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarına göre, Kounin modelinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 7'de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, duygusal tükenme ile Kounin modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin (r=-,19) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun (r=-,15) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel başarı ile Kounin modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, kişisel başarı ile Kounin modeli arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin (r=,10) ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun (r=-,04) olarak hesaplandığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ile Kounin modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma ile Kounin modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin (r=-,09) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun (r=,05) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenleri birlikte, Kounin modeli puanları ile anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermemektedir ( $R=.214$ ,  $R^2=.046$ ,  $p>.01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin Kounin modeli üzerindeki görece önem sırası; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişken ile Kounin modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Regresyon analiz sonuçlarına göre Kounin modelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Kounin modeli* =  $15,24 + 3,27$  Duyarsızlaşma +  $1,03$  Kişisel başarı -  $5,92$  Duygusal tükenmişlik

Tablo-8: Davranış Değiştirme Modelinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	29,49	2,51	-	11,74	,00	-	-
Duygusal tükenme (DT)	-6,40	,10	-,08	-,62	,53	,00	-,05
Kişisel başarı (KB)	-6,18	,06	-,09	-1,01	,31	-,06	-,08
Duyarsızlaşma (D)	,10	,14	,09	,69	,48	,01	,05
R=,085 $R^2=.007$ $F_{(3-151)}=,369$ , $p=,775$							

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarına göre, Davranış değiştirme modelinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 8'de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, duygusal tükenme ile Davranış değiştirme modeli arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin ( $r=,002$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=,051$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel başarı ile Davranış değiştirme modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, kişisel başarı ile Davranış değiştirme modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=,063$ ) ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=,082$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Duyarsızlaşma ile Davranış değiştirme modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma ile Davranış değiştirme modelinin arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin ( $r=,016$ ) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=,057$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenleri birlikte, Davranış değiştirme modeli puanları anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermemektedir ( $R=,085$ ,  $R^2= ,007$ ,  $p>.01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin Davranış değiştirme modeli üzerindeki görece önem sırası; duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişken ile Davranış değiştirme modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Regresyon analiz sonuçlarına göre Davranış değiştirme modelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Davranış değiştirme modeli= 29,499+ ,102 Duyarsızlaşma-- 6,403 Duygusal tükenmişlik + - 6,182 Kişisel başarı*

Tablo-9: Öğretmen Etkisiz Modelinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	39,44	3,67	-	10,73	,00	-	-
Duygusal tükenme (DT)	-4,37	,14	-,04	-,29	,77	-,01	-,02
Kişisel başarı (KB)	-4,83	,08	-,05	-,54	,58	-,03	-,04
Duyarsızlaşma (D)	4,11	,21	,02	,19	,84	-,01	,01
R=,046 $R^2= ,002$ $F_{(3-151)}=,106$ , $p=,956$							

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarına göre, Öğretmen etkisiz modelinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 9'da verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, duygusal tükenme ile Öğretmen etkisiz modelinin arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,012$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol

edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=-,024$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel başarı ile Öğretmen etkisiz modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, kişisel başarı ile Öğretmen etkisiz modelinin arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,039$ ) ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=-,044$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ile Öğretmen etkisiz modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma ile Öğretmen etkisiz modelinin arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,012$ ) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=-,016$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenleri birlikte, Öğretmen etkisiz modelinin puanları ile anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermemektedir ( $R=-,046$ ,  $R^2=-,002$ ,  $p>.01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin Öğretmen etkisiz modeli üzerindeki görece önem sırası; kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişken ile Öğretmen etkisiz modelinin arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Regresyon analiz sonuçlarına göre Öğretmen etkisiz modelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Öğretmen etkisiz modeli* =  $39,440 + 4,113$  Duyarsızlaşma -  $4,830$  Kişisel başarı +  $4,371$  Duygusal tükenmişlik

Tablo-10: Akıl - Sonuç Modelinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmî r
Sabit	16,41	1,57	-	10,41	,00	-	-
Duygusal tükenme (DT)	-3,41	,06	-,00	-,05	,95	,02	-,00
Kişisel başarı (KB)	-1,08	,03	-,02	-,28	,77	-,01	-,02
Duyarsızlaşma (D)	2,67	,09	,04	,29	,77	,03	,02
R=-,039    R <sup>2</sup> = ,002    F <sub>(3-151)</sub> =,079, p=,972							

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarına göre, Akıl - sonuç modelinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 10'da verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, duygusal tükenme ile Akıl - sonuç modeli arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin ( $r=,02$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r= -,00$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Kişisel başarı ile Akıl - sonuç modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, kişisel başarı ile Akıl- sonuç modeli arasında negatif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,01$ ) ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=-,02$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ile Akıl-sonuç modeli arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma ile Akıl - sonuç modeli arasında pozitif ve düşük bir ilişkinin ( $r=-,03$ ) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=,02$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma değişkenleri birlikte, Akıl-sonuç modelinin puanları ile anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermemektedir ( $R=,039$ ,  $R^2= ,002$ ,  $p>.01$ ). Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin Akıl- sonuç modelinin üzerindeki görece önem sırası; duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişken ile Akıl-sonuç modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Regresyon analiz sonuçlarına göre Akıl-sonuç modelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Akıl-sonuç modeli= 16,41+ 2,67 Duyarsızlaşma -- -3,41 Duygusal tükenme + -1,08 Kişisel başarı*

## 6. Tartışma

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin en fazla Akıl-sonuç, en az da Glasser modelini kullandıklarını göstermektedir (Tablo-3). Bu sonuç, beklentilere uygundur. Çünkü, Akıl-sonuç modelinde kurallar belirlenirken demokratik davranma, öğrencilere doğru olanı söyleme, gösterme, hatta nasihat etme, öğrencilere Dünya gerçeklerinden hareket ederek, öz çıkarım yapmalarını sağlama, ya da bu sonucu onlara aktarma ve davranışlarının sonuçlarına (olumlu ya da olumsuz) katlanmayı öğretme, bu modelin



klasik davranış örüntüleri olarak ifade edilebilir. Glasser modelinin gerçekleşme düzeyinin az olması ise oldukça ilginçtir. Glasser modelini benimseyen bir öğretmen, genel olarak öğrencilerinin temel sorumluluklar kazanmasına rehberlik etme, onların sorumluluklarına dayalı olarak yaptıkları olumlu davranışları ödüllendirme, öğrencilerin sorunlarını bir araya gelerek tartışmaları, sorun çözme sürecinde onlara rehberlik yapılması, sınıf kurallarının saptanması ve uygulanmasında yapıcı olma gibi davranışlar, bizim okullarımızda çok az gerçekleşmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerimizin daha çok bilişselci ve daha az ise davranışçı olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin birer öğretim lideri özelliklerini de göstermedikleri anlaşılmaktadır. Oser (1998) öğretmen liderliğiyle ilgili öğretmen niteliklerini ifade ederken, öğretmen-öğrenci ilişkisi (öğrenciye güven sağlama, kendini onun yerine koyma, cesaretlendirici dönüt verme..), kritik durumlar ve sorunlar karşısında gözlem ve teşhis, disiplin sorunlarıyla başa çıkma şeklinde ifade etmektedir (Akt. Erişen, 2004:62).

Araştırmada öğretmenlerin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalama değerlerin çok üzerinde olduğu saptanmıştır (Tablo-3). Bu bulgu, Şahin (2007), Gündüz (2006), Maraşlı (2005) Tümkaya (1996), Baysal (1995), Sarros ve Sarros (1987), Hock (1988), Friesen, Prokop ve Sarros (1988), Çokluk (1999) Kırılmaz ve diğer., (2000), Izgar, (2001), Dolunay (2001), Koustelios (2001) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ders yükünün fazlalığı, kalabalık sınıflar, ekonomik sorunlar, mesleğe atanma ve yükseltilmede adaletli olmayan ölçütler, iş doyumu, işyükü fazlalığı, öğretmenlerin bazı kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem vs.) değişkenlerin, onların tükenmişlik düzeylerinin artış göstermesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Meslektaş ya da yöneticilerden destek alan öğretmenlerin herhangi bir kaynaktan yeterince desteklenmeyen öğretmenlere göre kişisel başarılarının daha yüksek, diğer taraftan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın daha düşük olduğunu bildiren pek çok araştırma bulunmaktadır (Russel, Altmaier ve Ban Velzen, 1987; Burke ve Greenglass, 1993; Cheuk ve Sai, 1995; Taormina ve Law, 2000; Akt.Gündüz, 2006: 26).

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları disiplin modelleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır (Tablo-4). Özellikle, Davranış değişikliği modeli ile Öğretmen etkisiz modeli arasındaki bu yüksek ilişki, iki ayrı gibi görünen modele ilişkin öğretmen davranışları incelendiğinde, genel olarak birbirini desteklediği ve birbirini tamamladığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin tamamen bir modele bağlı kalmadığını, sınıflarında olaylara, zamana, koşullara ve kendi psikolojik durumlarına göre farklı modelleri içiçe uyguladıklarını göstermektedir. Öğretmenler, disiplin modellerini uygularken daha çok durumsallık ilkesine bağlı kalmaktadırlar. Bu uygulamanın olumlu yönleri kadar olumsuz yönlerinin de olabileceği gözardı edilmemelidir. Özellikle öğrencilerin gözünde öğretmenin tutarsız, dengesiz, etkisiz ve yetkisiz bir imaj oluşturması, güçlü okul kültürünün bulunduğu eğitim kurumlarında öğretmenler açısından sorunlu bir sürecin yaşanmasına sebep olabilir. Konu ile ilgili olarak Tertemiz (2003), öğretmenlerin kişisel özellikleri, özgüven, tükenmişlik, başarısızlık korkusu vb. durumlar, öğrencilerden hoşlanmama ve özel sorunları (evlilik vb) sınıf içi disiplin sorunlarının kaynağını oluşturabileceğini ileri sürmektedir.

Disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu araştırmada ulaşılan başka bir sonuçtur. Bu ilişkinin niteliği incelendiğinde, Duygusal tükenmişlik ile Kounin ve Glasser modeli arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır (Tablo - 6, 7, 8, 9 ve 10). Kounin modelindeki kullanılan öğretmen yaklaşımı, “derslerimde farklı öğretim yöntemi ve tekniği kullanırım” “öğrencilerimden derslere aktif bir şekilde katılmalarını isterim”, “gerekirse dersimin içeriğini öğrencilerime göre ayarlarım” maddeleri olduğu, duygusal tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin bu davranışları sıklıkla yapmadığı ya da yapamayacağı beklentilere uygun bir durumdur. Benzeri bir durum, öğretmenin rehberlik ve danışmanlık becerisini ön plâna çıkararak Glasser modelinde de vardır. Öğretmenlerin disiplin, otorite, sorumluluk ve özgürlük konularında kullandıkları yöntemler, öğretmenlerin kişiliklerine göre farklılık gösterir (Aydın, 1987; Wolfgang, 1996; Akt. Aksoy, 2002: 16). Burada öğretmenin yaşadığı tükenmişliği, kişiliği etkileyen bir diğer değişken olarak ele aldığımızda, benzeri bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Alanda yapılan

araştırmalar, tükenmişliğin bireylerde yorgunluk, uykusuzluk, bazı psikosomatik rahatsızlıklar, işten soğuma, işten ayrılma, evlilik hayatında sorunlar, alkol ve sigara kullanımında artış gibi sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Oser, 1998). İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu, insanların birbiriyle daha çok yüz yüze çalıştığı mesleklerde (tıp, öğretmenlik, yöneticilik vs.) yapılan işin gereği olarak tükenmişliğe daha çok rastlanmaktadır (Schwab ve Iwanichi, 1982; Akt. Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003). Bu gelişmelerin doğal bir sonucu olarak, tükenmişlik yaşayan öğretmenler, yaşadıkları bu travmayı öğrencilerine, derslerine, sınıflarına yansıttıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha çok “Canter ve Konunin” modellerini tercih ettikleri araştırmanın en ilginç sonuçları arasındadır (Tablo-5, Tablo-7). Canter modelinde öğretmen davranışları “ilk dersimde otoriteyi sağlarım”, “öğrencilerime öğütler veririm”, “öğrencilerimden kurallara uymalarını isterim”, öğrencilerimin uygun davranışlar kazanmalarında sorumluluk bana aittir”, “öğrencilerime tehdit yerine tavsiyelerde bulunmayı tercih ederim”, tutarlı ve dengeli olurum” gibi daha geleneksel ve daha çok öğretmen otoritesini merkeze alan öğretmen disiplin modelidir. Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin, öğretmen rehberliğini daha fazla ön plana çıkarmaya çalışan Kounin modelini uygulamaya çalışması birbiriyle tutarlı bir durumdur. Öğretmen bazı temel eksikliklerini, hatalarını, kusurlarını ve sosyal çevreden gelebilecek olası tepkileri bu şekilde etkisiz hale getirmeye çalışıyor olabilir. Tükenmede ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yalnızlık, umutsuzluk, çaresizlik ve engellenmişlik duyguları sıklıkla ifade edilir (Hisli, 1994; Baltaş, 1996; Akt. Maraşlı, 2005). Bu duyguları yoğun yaşayan bir öğretmenlerin sınıf içi disiplin modellerini, tükenmişlikte ayrı ele almak ve incelemek, perspektif kaymasına neden olabilir.

Öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutu puanları ile duyarsızlaşma puanları arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı, bize kişisel başarıda tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin aynı zamanda potansiyel olarak duyarsızlaşma yaşayabileceğini, bu boyutların birbirini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir (Tablo-4). Bu durumda okul yönetimine, okulun rehberlik birimine hatta veli ve öğrencilere

önemli görevler düşmektedir. Gümüşeli (2001:537) okul yöneticilerinin öğretim liderliğini, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı ve öğretme – öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanı olduğunu ileri sürmektedir. Eğer bir okulda öğretmenler klasik ve daha çok öğretmen merkezli disiplin modellerini sınıflarında uyguluyorlar ve tükenmişlik düzeyleri de bunlara paralel olarak artıyorsa, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını pek fazla yapamadıkları ifade edilebilir. Araştırmada, duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin, Glasser modeli üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Tablo-6). Bu sonuç diğer sonuçlar gibi, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine bağlı olarak daha klasik, daha çok öğretmen merkezli, daha çok denetleyici, kısıtlayıcı ve zorlayıcı özellikler taşıyan disiplin modellerine yöneldiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arttıkça hizmet verdikleri kişiler olan öğrencilere ve buna bağlı olarak da velilere karşı da davranışları umursamaz, acımasız ve alaycı olmaktadır. Bu da sınıf ortamını rahatsız edici bir hale getirmekte ve eğitim – öğretimin kalitesini düşürmektedir. Okulun bireylerin hayatındaki yeri ve önemi düşünüldüğünde, böyle sıkıntılı ve kendilerini değersiz hissettikleri bir ortamda ne kadar mutlu olabilecekleri ve almaları gereken eğitimi ne kadar alabilecekleri tartışma konusudur (Maraşlı, 2005: 30).

## **7. Sonuç**

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla Akıl-sonuç, en az da Glasser modelini kullandığı; öğretmenlerin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin disiplin modelleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve düşük bir ilişkinin olduğu; Duygusal tükenmişlik ile Kounin ve Glasser modeli arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha çok “Canter ve Konunin” modellerini tercih ettikleri; öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutu puanları ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; Duygusal tükenmenin, Glasser modeli üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen pek çok unsurun olduğunu, özellikle de tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, öğretmenlik rol davranışlarını gerçekleştirirken, tükenmişlik düzeylerini sınıfa taşıdıklarını, öğrencilere yönelttiklerini ve derslerinde olumsuz bir ders ortamı yarattıklarını göstermektedir. Kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşayan öğretmenlerin, öğrencilere eğitim formasyonu merkezli değil de daha çok şiddet ve öfke merkezli disiplin modellerini kullanarak ders yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere eğitim formasyonu yolu ile çağdaş öğretmen davranışları kazandırılması oldukça önemlidir. Ancak, öğretmenlerin kendi psikolojik sorunlarını çözmeden, onlardan beklenen istedik öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri çok zordur. Bir çok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler genellikle içten ve samimi öğretmenleri tercih etmektedirler. Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin okula karşı tepkileriyle çok yakından ilişkilidir. Olumlu öğretmen –öğrenci iletişimi akademik başarının artmasını sağlarken, olumsuz öğretmen-öğrenci iletişimi de başarısızlığın ve istenmeyen davranışların en önemli kaynaklarından birisi olarak görülür. Araştırmada neden – sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilebilecek pek çok değişken vardır. Ancak, bu araştırmada kullanılan istatistikler, yorumların amaçlardan uzaklaşmasına izin vermediği gibi, perpektif kaymasına neden olabilecek yorumlardan da uzak kalmayı gerektirmektedir.

## 8. Kaynaklar

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. (1987). *Eğitim sosyolojisi. Seçme yazılar*. Ankara: İlksan Matbaası.
- Aydın, K. (2004). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliği etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. (Gazi Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltaş, A. (1996). *Stresle başa çıkma yolları ve iş hayatındaki stres*. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 15

- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Yayınları
- Başaran, I. (1999). Zihinsel engelli, görme ve işitme özürli çocuklara eğitim veren kurumlarda çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. (Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler. (Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (2), 49-67.
- Burke, R. J. ve Greenglass, E.R. (1993). Work, stres, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers, *Psychological Report*, 73, 371-380.
- Canter, L. (1976). *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. Seal Beach, CA: Canter and Associates.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayınları
- Cheuk, W. H. Ve Sai, W.K. (1995). Stres, social support and teacher burnout in Macau, *Current Psychology*, 14 (1), 42-46.
- Çam, O. (1991). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması*. 7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları
- Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi. (Ankara Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Çokluk, Ö. (2000). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma ve D. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dick, R. V. & Wagner, U. (2001). Stres and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Dolunay, A. B. (2001). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. (Ankara Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dreikurs, R. , Grundwald, B. & Pepper, F., (1982). *Manting sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Harper Row.
- Eggen, P. ve Kauchak, D.(2001). *Educational Psychology*. Merrill Prentice Hall. Ohio,

- Erişen, Y. (2004). Sınıfta öğretim liderliği. Ç. Özdemir ve Ş. Erçetin (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması*. 7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, (143-154). Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Farber, B. A. (1984). Stres and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-332.
- Friesen, D., & Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behaviour*, 10, 179-188.
- Friesen, D., Prokop, C. M. ve Sarros, J.C. (1988). Why teacher burnout, *Educational Research Quarterly*, 12 (3), 9-19.
- Girgin, G. (1995). İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi. (İzmir ili kentsel ve kırsal yöre karşılaştırması). (Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: Yayımlanmamış Yüksek Doktora Tezi).
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, [www.pamukkale.edu.tr](http://www.pamukkale.edu.tr) Erişim Tarihi: 17.07.2007
- Glasser, W. (1990). *The quality school. Managing students without coercion*. New York: Harper and Row.
- Gordon, T. (1974). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev. Emel Aksoy). İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Gümüşeli, A.İ (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, s. 531-548
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,
- Hisli, Ş.N. (1994). *Stresle başa çıkmada olumlu bir yaklaşım*, Türk Psikologları Derneği Yayınları. Ankara: Özyurt Matbaası
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers", *Public Personnel Management*, 17 (2), 123-26
- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27, 335-340.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları

- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Allyn and Bacon, Boston, USA.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma teknikleri*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers' burnout, *Psycho Rep*, 88 (3), 627-634.
- Kırılmaz, A., Çelen, Y., ve Sarp, N. (2000). *İlköğretim'de çalışan bir öğretmen grubunda "Tükenmişlik durumu" araştırması*. A.Ü. Sağlık Eğitim Fakültesi İlköğretim-Online 2(1), 2-9. İnternet'ten 12 Aralık 2004'de Elde Edilmiştir: [Http:// Www. İlkogretim-Online.Org.Tr](http://www.ilkogretim-online.org.tr)
- Kiev, A. ve Kohn, V. (1979). *Executive stress. AMA, Survey Report*, New York.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23 (3), 27-33.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19 (2), 25-34.
- Nelson, L. (1987). *Positive discipline*. New York: Ballantine Books.
- Oser, F. (1998). Standards in teacher training. *European Education*, 30 (2).
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi için disiplin modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 1-9.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki Tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 305-318.
- Russel, D.W., Altmaier, E. ve Van Velzen, I.D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Sarros, J. C. ve Sarros, A. M. (1987). Predictors of teachers burnout. *The Journal of Educational Administration*, 14 (2), 272-280.
- Schwab, R. L. Ve Iwanichi, E. F. (1982). Who are burnout teacher. *Educational Research Quarterly*, 77 (2), 5-17.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11 (36), 44-60.
- Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Gazi Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).



- Taormina, R.J ve Law, C.M. (2000). Approaches to preventing burnout: The effects of personal stres management and organizational socialization, *Journal of Nursing Management*, 8 (2), 88-99.
- Tertemiz, N. (2003). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. (Çukurova Üniversitesi, Adana: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Ubrin, A. J. (1978). *Fundamental of organizational behavior an applied perspective*. NewYork: Pergamon Press Inc.
- Wolgang, C. H. (1996). *The tree faces of discipline for the elementary schools teachers. Empowering the teachers and students*. Boston: Allyn and Bacon.