T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Altan KOCAMAN

ÇANAKKALE
Mart, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

Altan KOCAMAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mesut TABUK

Çanakkale
Mart, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum **"Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki"** adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/03/2018

Altan KOCAMAN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Altan KOCAMAN tarafından hazırlanan çalışma, 09/03/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10170102

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Yrd. Doç. Dr.	Mesut TABUK		Danışman
Yrd. Doç. Dr.	Barış ÇETİN		Üye
Yrd. Doç. Dr.	Orhan ÇANAKÇI		Üye

Tarih: 12.03.2018

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Özel eğitim; akranlarından bilişsel ve duyuşsal olarak farklılık gösteren bireylere verilen eğitimdir. Özel eğitim özveri, sabır, sevgi gerektiren, güçlükleri olan bir eğitimdir. Bu eğitimin verildiği kurumlardan bir tanesi de özel eğitim okullarıdır. Bu okullarımızda çalışan öğretmenlerimiz öğrencileriyle tıpkı evlatlarıymış gibi ilgilenirler. Onlara akademik ve davranışa yönelik kazanımlar verdikleri gibi, onların tuvalet, beslenme vb. temel ihtiyaçlarıyla da ilgilenirler. Şahsımda bir özel eğitim öğretmeni olduğu için bu durumu bizzat yaşayıp, etrafımda şahit olmaktayım. Bu araştırmada, özel eğitim okullarımızda çalışan öğretmenlerimizin sorunlarına değinilmeye çalışılmıştır. Bu sorunlardan biri olan tükenmişlik sendromunun incelenmesiyle, tükenmişlik sorununun çözümünde öğretmenlerimize yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mesut TABUK'a, yüksek lisans eğitimim boyunca derslerime giren tüm hocalarıma, ölçeklerini kullandığım değerli akademisyenlere, bu ölçekleri uyguladığım özel eğitim okullarında görevli idareci ve öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bana sabır ve anlayış göstererek desteğini benden esirgemeyip, beni her konuda anlayışla karşılayan sevgili eşim Selen Kocaman'a, bu süreçte onları ihmal ettiğimi düşündüğüm sevgili çocuklarım Elfin ve Çağan'a sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2018

Altan KOCAMAN

Özet

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın amacı; Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu iki değişkenin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırmada incelenmiştir. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin diğer okullardaki öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşama ve öğrencilerin özel durumlarından ötürü sınıf yönetimi becerilerinde sorunlar yaşama ihtimalleri olmasından dolayı böyle bir araştırma yapılmaya gerek duyulmuştur. Bu araştırmayla öğretmenlerin sorunlarına ışık tutulmaya çalışılmış, yaşadıkları tükenmişliğin ve sınıf yönetimi becerilerindeki problemlerin çözümüne katkı sağlamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada; tükenmişlik ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinden dolayı nicel modellerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ili genelinde bulunan toplam 12 (9 tanesi zihinsel engelliler, 1 tanesi işitme engelliler ve 2 tanesi görme engelliler) özel eğitim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmuş ve örneklem alınmaksızın tüm evren araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan araştırma için Maslach tükenmişlik envanteri, sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler Çanakkale ilindeki özel eğitim okullarında çalışan 106 öğretmen ve idareci tarafından doldurulmuş ve analizi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, SSPS programı ile çözümlenmiş, betimsel analizler yapılmış, hipotez testleri olarak aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA (Tek yönlü varyans

analizi) testi, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma neticesinde, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere bilgi formu yoluyla sorulan 11 maddeden sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma olmadığı buna karşın mesleki tükenmişlik düzeylerinde ise öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma ve çalıştığı ortamdan memnun olma durumlarında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak; özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli, mesleki tükenmişlik düzeylerinin ise normal olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; sınıf yönetimi becerileri ile mesleki tükenmişlikleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel Eğitim, Tükenmişlik Düzeyi, Sınıf Yönetimi Becerileri

Abstract

The Correlation Between Burnout Level and Classroom Management Skills of Teachers Employed in the Special Education Schools

The purpose of this research; is to determine burnout levels and classroom management skills of teachers employed in the special education schools and to investigate the correlation between them. Furthermore, it was studied in this research whether these two variables differ according to different variables. It has been necessary to conduct such a research because teachers working in special education schools are more likely to experience burnout and problems with classroom management skills due to students' special circumstances than teachers at other schools. This research tried to shed light on the problems of the teachers, made suggestions for contributing to the solution of the problems of teachers' burnout and classroom management skills.

In the research, relational search model was used from quantitative models due to investigation of the relationship between burnout and classroom management skills. The universe of the research was composed of teachers working in a total of 12 special education schools in Çanakkale Province (9 of them mentally disabled, 1 hearing impaired and 2 of them visually impaired) and the entire universe was included in the survey without sampling. Maslach burnout inventory, class management skills scales and information form were used for the research. The scales were filled and analyzed by 106 teachers and administrators working in special education schools in Çanakkale Province.

The data obtained in the research were analyzed by SPSS packet program, descriptive analyzes were made, arithmetic mean, t-test and ANOVA test (one-way variance analysis) as

the hypothesis tests and Pearson correlation analysis in determining the relationship between variables were used.

As a result of this research, it was determined that there was no difference in class management skills from 11 questions asked by teachers working in special education schools via information form, despite that it was determined that there was a difference in the willingness to do the teaching profession related to the levels of occupational burnout and satisfaction of the environment in which they work. Consequently; it was determined that the classroom management skills of teachers working in special education schools were adequate and the occupational burnout levels were normal. Besides, it was concluded that there was a meaningful relationship between classroom management skills and the professional burnout at low level and negative direction.

Keywords: Special Education, Burnout Level, Classroom Management Skills

İçindekiler

Onay ….. i

Önsöz ….. ii

Özet……..... iii

Abstract..... v

İçindekiler vii

Tablolar Listesi .....……. xii

Kısaltmalar Listesi..... xvi

Bölüm I: Giriş..... 1

Problem Durumu 2

Araştırmanın Amacı .....……..... 5

Araştırmanın Önemi .....…….. 6

Araştırmanın Sınırlılıkları .....…….. 7

Araştırmanın Varsayımları 7

Tanımlar 8

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve 9

Özel Eğitim …… 9

Eğitimin Tanımı …….. 9

Özel Eğitimin Tanımı …….. 9

Özel Eğitim Gerektiren Birey …….. 10

Özel Eğitimin Amaçları …… 10

Özel Eğitimin Temel İlkeleri …… 11

Öğretmenlik Mesleğinin Ortaya Çıkışı ……. 12

Özel Eğitim Okul ve Kurumları ……... 12

Tükenmişlik ……. 13
Tükenmişlik Belirtileri ……. 15
Tükenmişlik Nedenleri …… 17
Kişisel Nedenler …….. 17
Çevresel (Örgütsel) Nedenler …….. 20
Tükenmişlik Modelleri ……. 22
Cherniss'in Tükenmişlik Modeli ……. 22
Edelwich ve Brodsky'in Tükenmişlik Modeli …… 22
Freudenberger'in Tükenmişlik Modeli ……... 23
Gaines ve Jermier'in Tükenmişlik Modeli ……. 23
Golembiewski'nin Tükenmişlik Modeli …… 23
Maslach'ın Tükenmişlik Modeli ……. 24
Meier'in Tükenmişlik Modeli …… 25
Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli ……. 25
Pines'in Tükenmişlik Modeli ……. 26
Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli ……. 26
Tükenmişliğin Sonuçları ……. 28
Tükenmişliğin Kişisel Boyutu ……. 28
İş Hayatına Etkileri …….. 28
Davranış Bozuklukları ……. 29
Kararsızlık ……..... 29
Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları ……. 29
Bireysel Yöntemler …….. 29
Örgütsel Yöntemler …….. 30
Öğretmenlerde Tükenmişlik …… 31

Sınıf Yönetimi ……. 33
Sınıf Yönetimi Becerisi…….. 36
Sınıf Yönetimi Boyutları ……. 37
Sınıfta Fiziksel Düzen ……. 37
Öğretimin Yönetimi ……. 37
Zamanın Yönetimi …… 38
İletişim …….. 38
Davranış Yönetimi …… 39
Sınıf Yönetimi Modelleri ……. 40
Tepkisel Model …… 41
Önlemsel Model …… 41
Gelişimsel Model …….. 41
Bütünsel Model ……. 42
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları …… 42
Geleneksel yaklaşım …….. 42
Çağdaş Yaklaşım …….. 43
Sınıf Yönetimine Etki Eden Faktörler ……. 43
Çevre ……. 43
Aile …… 44
Okul …… 44
Öğretmen …… 44
Öğrenci …….. 45
Program …….. 45
Eğitim Ortamı ……. 45
Eğitim Yönetimi ……. 45

Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki……. 46

Bölüm III: Yöntem …… 49

Araştırma Modeli ……. 49

Evren ve Örneklem ……... 49

Veri Toplama Araçları ……. 52

Bilgi Formu ……... 52

Maslach Tükenmişlik Envanteri …… 52

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ……... 53

Verilerin Toplanması …… 53

Verilerin Analizi ……... 54

Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar ……... 55

Mesleki Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ……. 56

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ……..……...… 57

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ……...…….. 59

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular ….…… 60

Çocuk Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular ……..... 62

Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ……... 63

Çalışılan Alan Değişkenine İlişkin Bulgular ……..... 65

Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular …….. 66

Mezun Olunan Alan Değişkenine İlişkin Bulgular ……... 68

Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular ……. 69

Mesleği İsteyerek Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular …….. 71

Çalışılan Ortamdan Memnun Olma Değişkenine İlişkin Bulgular ……... 72

Mesleki Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular….. 74

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler ……... 75

Tartışma …… 75

Sonuç ……. 84

Öneriler ……. 85

Kaynakça …… 87

Ekler …… 99

Özgeçmiş …… 107

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Evrende Ulaşılan Öğretmenlerin İlçe ve Okullara Göre Sayıları	50
2	Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	51
3	Öğretmenlerin Bilgi Formunda Yer Alan Bazı Sorulara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	55
4	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İlgili Betimsel İstatistikler	56
5	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İlgili Betimsel İstatistikler	57
6	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları	57
7	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	58
8	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	58
9	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları	59
10	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	59
11	Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	60
12	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları	60
13	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması	61

14 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması……61

15 Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları……..62

16 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması……62

17 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması……63

18 Öğretmenlerin Gelir Durumu Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları……..63

19 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması……64

20 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması……64

21 Öğretmenlerin Çalışılan Alan Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları……..65

22 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalışma Alanlarına Göre Karşılaştırılması……65

23 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışma Alanlarına Göre Karşılaştırılması……66

24 Öğretmenlerin Toplam Çalışma Yılı Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları……..66

25 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Toplam Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılması……67

26 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Toplam Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılması……67

27 Öğretmenlerin Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları ……68

28 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mezun Oldukları Alanlara Göre Karşılaştırılması……68

29 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Alanlara Göre Karşılaştırılması……69

30 Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları ……69

31 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması……70

32 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması……...70

33 Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Yapma Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları …….…… 71

34 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleğini İsteyerek Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması……..71

35 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleğini İsteyerek Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması……..72

36 Öğretmenlerin Çalıştığı Ortamdan Memnun Olma Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları ……72

37 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştığı Ortamdan Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....73

38 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştığı Ortamdan Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması 73

39 Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Korelasyon Düzeyleri ……..……..74

Kısaltmalar Listesi

Akt.: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Vd.: Ve diğerleri

Vb.: Ve benzeri

Ark.: Arkadaşları

MTE: Maslach Tükenmişlik Envanteri

(X): Ortalama

Ed. : Editör

DT: Duygusal tükenmişlik

D: Duyarsızlaşma

KB: Kişisel başarı hissi

SYBÖ: Sınıf yönetimi becerileri ölçeği

ANOVA: Tek Yönlü Varyans

BÖLÜM I: Giriş

Eğitimin çok farklı tanımları vardır. Yapılan tanımların hepsinde de eğitimin yetiştirme, geliştirme, çocuktaki potansiyel güçlerin ortaya çıkmasını sağlama özelliğinden bahsedilmektedir. Her çocuğun bedensel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri birbirinden farklıdır. Bazı çocuklar bu özellikleri bakımından akranlarından gerilik gösterebilir. Bu çocukların eğitiminde farklılıklar oluşur ve bu çocuklar özel eğitime ihtiyaç duyarlar. "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Fiziksel, zihinsel, ruhsal, duygusal, sosyal, sağlık özellikleri ve durumlarındaki farklılıkları nedeniyle normal eğitim hizmetlerinden faydalanamayan 4-18 yaş arasındaki çocuklardır" (Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu, 1983).

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitim aldığı kurumların başında da özel eğitim okulları gelir. Özel eğitim öğrencileri bu okullara bağımsız yemek yeme, tuvalet ihtiyacını bağımsız giderebilme, yaşanan davranış problemlerini azaltma veya yok etme, akademik becerileri kazanmak için giderler. Bu okullarda görevli öğretmenler bu özel çocuklarımıza kendi evlatları gibi bakarlar. Onların her ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Çalışılan öğrencilerin özelliklerinin zor olması öğretmenleri bir süre sonra yormaya ve psikolojik olarak etkilemeye başlamaktadır. Bu da sonuçta tükenmişlik dediğimiz sendroma yol açmaktadır.

Tükenmişlik duygusu yalnızca öğretmeni değil, öğretmenin etrafındaki öğrencilerini, çalıştığı kurumu, personeli, veliyi ve ailesini de etkilemektedir. Çeşitli alanlarda tesirini göstermektedir. Öğretmenlerde en çok mesleki tükenmişlik görülür.

Öğretmenlerin yaşadığı bu tükenmişlik onların sınıf yönetimi becerilerini de etkilemektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenin eğitim aşamasında hedefe varabilmek için kullandığı öğrenme çalışmalarının bütününü kapsamaktadır (Vural, 2004). Sınıf yönetimi becerisi ise sınıfta öğretmenler tarafından öğretimin, fiziksel düzenin, sınıf prosedürü ve rutin

işlerin ve öğrenci davranışlarının etkili bir öğretim süreci için doğru şekilde yönetilebilme becerisidir (Kayabaşı, 2011).

Bu araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada geçen temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireyler bir araya gelerek toplumu oluşturur. Toplumun ayakta durmasını ve sağlıklı olmasını sağlayan pek çok etken vardır. Bu etkenlerin başında da eğitim gelir. Eğitim, yalnızca toplumu geliştirme değil, kişinin hayatını daha olumlu ve nitelikli yapması açısından da önemlidir. Bu nedenle toplumun her kesimine hitap eder. Son yıllarda, eğitim için en çok kullanılan tanım ise; "eğitimin bireyin davranışında kendi yaşantısı yolu ile istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci" olduğudur (Ertürk, 1972, s.12).

"Her çocuk, birbirinden değişik özelliklere sahiptir. Bu değişiklikler fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak sınıflandırılabilir.. Bu değişiklikler belli çizgiler içinde olduğunda, öğrenciler normal eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, değişikliklerin daha fazla olduğu çocuklarda, normal eğitim hizmetleri yetmemekte ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır" (Akçamete, 1997, s.7).

"Özel eğitime gereksinimi olan bireyler de toplumun bir parçasıdırlar. İlgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitimden yararlanma hakkına sahiptirler. Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu kişilerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine bağlı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitime özel eğitim denilmektedir" (Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006, s.2).

"Özel eğitim okulu ise engelli çocukların devam ettiği, Milli Eğitim Bakanlığı idaresindeki Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı yatılı ve gündüzlü resmi okullardır" (Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2006, s.2).

Kişilerin mesleklerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. İnsanlarla yüz yüze iletişimi gerektiren öğretmenlik gibi mesleklerde tükenmişlik daha çok yaşanmaktadır. Öğretmenlerde tükenmişliğin oluşmasında, eğitim verilen çocukların özellikleri, öğretmenlerin bu meslek için kendilerini hazır hissetmemeleri ve öğrencilerin kontrolünü sağlamada güçlüklerin yaşanması da etkili olabilmektedir.

Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenliği, özel bilgi ve beceri gerektirdiği için önemli bir rol üstlenmektedir. Yapılan işin merkezinde engelli bireyler ve ailelerinin beklentileri olduğundan öğretmenlerin sorumluluğu daha fazla artmakta ve bu durumda öğretmenlerde strese yol açmaktadır. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmelerin karşılaştıkları bu zorluklar onları tükenmişlik riski taşıyan gruba dâhil etmektedir. Tükenmişlik sadece öğretmeni değil öğrenciyi, okul ortamını ve toplumu da etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlik işin içinde olduğunda tükenmişlik bireysel bir problem olmaktan çıkıp toplumsal bir probleme dönüşmektedir.

Meslek hayatı boyunca bireylerin yüz yüze geldikleri problemlerden biri de ilk kez 1974 yılında tanımlanan "tükenmişlik (burnout)" olgusudur. Tükenmişlik kavramı; duygusal açıdan tükenme, düşük başarı ve yetersizlik hissidir. "Duygusal tükenme, genellikle kişide başka insanlara yardımda bulunurken, karşılaşılan psikolojik ve duygusal isteklerin fazlalığı sebebiyle karşılaşılan yorgunluk durumunu ifade eder. Duyarsızlaşma, kişilere objelermiş gibi muamele etmeyi ifade eder. Tükenmişliğin son boyutu ise düşük kişisel başarı duygularıdır. Bu boyut uğraşların pozitif neticeler üretmede devamlı başarısız kaldığı durumları ifade etmektedir" (Maslach, 1986).

Maslach'ın tanımında bulunan alt boyutlar incelendiğinde duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarının düşük hissedilmesi gibi durumların öğretmenlik mesleğini icra edenleri olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin başarılarının bu durumdan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Adıgüzel, 2016).

Yapılan çalışmalar tükenmişliğin öğretmenleri ve öğrencileri etkilediğini doğrulamaktadır. Örneğin Yalçın (2011)'ın özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisini incelendiği çalışmasında eğitimcilerin empatik eğiliminin azaldıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanı düzeylerinin arttığı dolayısıyla tükenmişliğin yükseldiği görülmüştür. Yine Karacan (2012) 'ın özel eğitim kurumlarındaki bireylerle çalışan eğitimcilerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda ortalamalar düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tükenmişliğin ortaya çıkardığı olumsuz durumları azaltmak veya ortadan kaldırmak için bu olumsuzlukların yönetilebilir olup olmadığının saptanması gerekmektedir. Öğretmen özelinde konu ele alındığında eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi gibi disiplinlerden faydalanılabileceği düşünülmektedir.

"Sınıf yönetimi, sınıfı öğrenmeye hazır bir hale getirmek için öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir" (Turan, 2006, s. 2-3). Öğretmenlerin işini sevmesi, derse girerken motive olması etkili bir sınıf yönetimi için vazgeçilmezdir. Bu sebeple özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi ve bu tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair sorulara cevap bulmak amacıyla aralarındaki ilişkinin araştırılması gerekmektedir.

Adıgüzel (2016) yaptığı araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Bu araştırmada;

öğretmenlerin önemli seviyede sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ve üst seviyelerde tükenmişlik duygusu yaşamadıkları görülmüştür.

Yıldırım (2016) yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik seviyesi ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Bu araştırmada; öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin genel anlamda orta ve yüksek olduğu, tükenmişlik ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tükenmişliğin sınıf yönetimi becerilerine olan etkisini araştıran diğer branş öğretmenlerini kapsayan sınırlı araştırmalar yapılmış olsa da yurt içi alan yazın taramasında özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla ilişki düzeyinin ne ölçüde olduğunun saptanması, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin anlaşılması için gerekli önlemlerin alınması ve gerekli çalışmalar için önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Çanakkale ilindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim ve alan dersi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Araştırmanın alt problemleri

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin;

1. Mesleki tükenmişlik ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri nedir?

2.Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri sahip oldukları çocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri gelir durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

7. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri çalıştıkları alanlara göre farklılaşmakta mıdır?

8. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri toplam çalışma yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?

9. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri mezun oldukları alanlara göre farklılaşmakta mıdır?

10. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

11. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri mesleğini isteyerek yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

12. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri çalıştıkları ortamdan memnun olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

13. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ulusal tez merkezi incelendiğinde tükenmişlikle ilgili 769 adet, sınıf yönetimi ile ilgili 211 adet, özel eğitim ile ilgili 213 adet, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili 27 adet, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği ile ilgili 19 adet araştırma yapıldığı görülmüştür (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi). Ancak; ilgili alan yazın incelendiğinde özel eğitim

okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olmadığı görülmektedir. Araştırmanın özgün olması sebebiyle literatüre önemli katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca, literatürde sınıf yönetimi, özel eğitim, tükenmişlik kavramları ile alakalı çok miktarda araştırma bulunmasına rağmen, sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen detaylı çalışmaların çok az olması, araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesinin yanında, bu iki değişkenin birbirleriyle olan ilişkisi de araştırılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan 106 öğretmen ve idareci ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, araştırmada kullanılacak olan Maslach Tükenmişlik Envanteri, Bilgi Formu ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile toplanacak verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmen ve idarecilerin ölçeklere verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

2. Ölçme araçları, ölçmek istediği özelliği doğru ve güvenilir bir şekilde ölçmektedir.

Tanımlar

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

Özel eğitim: "Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu kişilerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine bağlı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitime özel eğitim denilmektedir" (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.2).

Özel eğitim okul ve kurumları: "Özel eğitime ihtiyacı olan kişilere hizmet sunan, özel olarak yetiştirilmiş personelin görev yaptığı, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki yatılı ve gündüzlü resmî, özel okul ve kurumlardır" (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.2).

Tükenmişlik: "İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde insanların strese karşı verdikleri; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde görülen kronikleşmiş tepkilerdir" (Maslach, 1986, s.99).

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 olmasıdır.

Sınıf yönetimi: "Sınıf ortamının öğrencilerin eğitimde hedeflenen amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmesini sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür" (Aydın, 2013, s.33).

Sınıf Yönetimi Becerisi: Sınıfta öğretmenler tarafından öğretimin, sınıf prosedürü ve rutin işlerin, fiziksel düzenin ve öğrenci davranışlarının etkili bir öğretim süreci için doğru şekilde yönetilebilme becerisidir (Kayabaşı, 2011).

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Özel Eğitim

Eğitim. Eğitimin çok farklı tanımları vardır. J. Stuart Mill'e göre eğitim; her neslin kendisinin devamı olanlara o zamana kadar erişilmiş gelişim aşamasını korumak ve mümkünse bu aşamayı yükseltmek amacı ile verdiği kültürdür (Akt, Binbaşıoğlu, 2000).

Mevlana'ya göre eğitim kişiyi erginliğe ve kemale taşıyan birçok değeri içine alan bir süreçtir (Terzioğlu, 2004, s.15). Ziya Gökalp ise eğitimi; "bir toplumda yetişkin kuşağın henüz yeni yetişmeye başlayan kuşağa düşünce ve duygularını vermesi olarak tanımlıyor" (Ataünal, 2000).

Bu denli geniş bir kapsama alanına sahip olan eğitimin, farklı tanımlarının olması da gayet doğaldır. Bu tanımlardan en yaygın olarak benimseneni, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci" tanımıdır (Ertürk, 1972, s.12). Bireyin davranışındaki bu değişme, bireyin yeni davranışlar kazanması şeklinde olabileceği gibi, istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması biçiminde de olabilmektedir (Senemoğlu, 1998). Bu sürecin temel amacı; bireylerin eğitilmesiyle toplumun sağlıklı, üretken ve çağdaş düzeye ulaşmasını sağlamaktır. Bütün bu tanımlardan hareketle özde eğitimin amacının bireyin özünü gerçekleştirmesine ve topluma yararlı olmak olduğu sonucuna ulaşılabilir (Kuzgun, 2002).

Özel eğitim. "Özel eğitim, normal öğrencilerden önemli derecede değişiklik gösteren öğrencilere göre planlanmış ve kişilerin kendi kendine yaşama imkânını en tepe düzeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetlerinin bütünüdür" (Özel eği. Hiz. Yön., 2006, s.2).

Diğer bir tanımda; "Özel eğitim, diğerlerinden farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sağlanan, yetersizliği engele çevirmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeter hale getirerek topluma uyum sağlamasını ve bağımsız, üreten bireyler olmasını destekleyecek maharetlerle donatan eğitimdir" (Ataman, 2003, s.19).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise özel eğitim, "Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu kişilerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine bağlı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir" (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.2).

Özel eğitim gerektiren birey. "Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli sebeplerle, kişisel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireydir" (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.2).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin çeşitli yetersizlikleri vardır. Kişi, yetersizliğinden ötürü birçok kişinin duyduğu gibi duyamayabilir, gördüğü gibi göremeyebilir veya öğrendiği gibi öğrenemeyebilir (Eripek, 1998). Üstün yetenekli ve üstün zekâlı olan çocukların da özel eğitime ihtiyaçları vardır.

"Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin eğitim ortamlarına bakıldığında en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesinin temel alındığı görülmektedir. Bu ilke öğrencinin, hem engelli olmayan akranlarıyla olabildiğince bir arada olmasını, hem de eğitim gereksinimlerinin en üst şekilde karşılanacağı ortama yerleştirilmesini ifade eder. Tüm özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri dikkate alındığında, birçoğu için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırmayı ifade eder" (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s.37).

Özel eğitimin amaçları. "Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.3):

a. Toplumdaki görevlerini gerçekleştiren, diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurabilen, işbirliği ile çalışabilen, çevresine uyumlu olan, üretken ve neşeli bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b. Toplumda yardıma ihtiyaç duymadan hayatlarını sürdürmeleri ve kendi kendilerine yetecek seviyeye gelmelerine dönük yaşamsal becerilerini geliştirmelerini,

c. Kendilerine uyan eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim gereksinimleri, ilgileri, yetenekleri ve yeterlilikleri ölçüsünde üst öğrenime, meslek alanlarına ve yaşama hazırlanmalarını amaçlar."

Özel eğitimin temel ilkeleri. "Özel eğitimin başarıya ulaşması ve özel eğitimdeki amaçlara erişilebilmesi bazı ilkelerin uygulanması ile mümkündür (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.3):

1. Özel eğitime gereksinimi olan kişiler; kendi istek ve ihtiyaçları dahilinde özel eğitim hizmetinden faydalandırılır.

2. Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin eğitimine erken yaşta başlanır.

3. Özel eğitim hizmetleri, bireyleri çevresinden ayırmadan planlanır ve uygulanır.

4. Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin, gerekli düzenlemeler yapılarak yaşıtları ile eğitimlerine öncelik verilir. Ancak eğitsel performansı, yetersizliği olmayan akranların fazlaca gerisindeyse, birey özel eğitim sınıfında veya okulunda eğitimine devam edebilir.

5. Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin eğitimlerine yarar sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

6. Özel eğitime gereksinimi olan kişiler için bireyselleştirilmiş eğitim planı ve programları geliştirilir ve uygulanır.

7. Özel eğitimin her aşamasına ailelerin de katılmaları sağlanır.

8. Özel eğitimi ihtiyacı olan bireylerin düşüncelerine, özel eğitim ile ilgili politikaların oluşturulmasında önem verilir.

9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinimi olan kişilerin toplumla ilişkisinin devamını sağlayacak şekilde planlanır."

Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı. Eğitim bir faaliyet olarak insanlık ile beraber başlamıştır. Nüfusun artması ve her alanda gelişme ve değişmelerin olmasıyla planlı, programlı bir eğitime ihtiyaç duyulmuştur. "Ortaya çıkan eğitim ihtiyacı uzmanlaşmış kişilerin yetiştirilmesini ve bu kişilerin okullarda çalışmalarını öngörmüştür. Böylelikle öğretmenlik bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır" (Çelikkaya, 1997, s.5).

Türkiye'de de Avrupa'da meydana gelen düşünsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte Tanzimat döneminde eğitimde bir yenileşmeye, çağdaşlaşmaya gidilmesine yönelik tartışmalar başlamıştır. Buna rağmen eğitimde yenileşme ile ilgili çalışmalar ancak cumhuriyetin kuruluşundan sonra meydana gelmiştir. Hem çağın hem de Türk aydınlanmasının tanımlanmasında okulun çok önemli bir işlevi olduğu bilincine varılmıştır (Özdemir, 2003). Okullarda verilen eğitim ise örgün eğitim kapsamına girmektedir. Örgün eğitim kurumlarında ise eğitim uzman kişilerce verilmektedir.

"Özel eğitim öğretmenliği programı Anadolu Üniversitesi'nde başlamıştır ve bölüm dâhilinde zihin engelliler öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği programları açılmıştır" (Eripek ve ark. 1998).

Bölümün amacı; özel eğitim alanı üzerinde incelemeler yapmak, nitelikli özel eğitimciler yetiştirmeye yönelik lisans-lisansüstü programlar yürütmek olarak belirlenmiştir (Eripek ve ark.,1998).

Özel eğitim okul ve kurumları. Anayasamızın 42. maddesine göre, "Kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz." Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de normal eğitime devam eden akranları gibi devletin eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir. Ayrıca Anayasamız; Devlet, özel eğitime ihtiyacı olanlar için topluma faydalı olacakları tedbirleri alır." ifadesiyle devletimizi özel eğitim hizmetlerinden sorumlu kılmıştır.

Eğitim-öğretim hizmetlerinin yapıldığı yerler okullardır. "Özel eğitim okul ve kurumları, özel eğitime gereksinimi olan kişilere hizmette bulunan, özel eğitim alanında

yetişmiş personelin bulunduğu, bireyselleştirilmiş eğitim programları, planların ve yöntemlerin uygulandığı, bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki yatılı ve gündüzlü resmi, özel okul ve kurumlardır" (Özel Eğitim Hiz.Yön, 2006, s.2).

"Özel eğitim genel eğitimden içerik, değerlendirme, öğretim yöntemi, kullanılan araç-gereçler yönünden farklılaşır. Normal okullarda önceden hazırlanan programlar uygulanırken, özel eğitim okullarında bireyin ihtiyaçlarına göre programlar düzenlenir" (www.orgm.meb.gov.tr).

"Ülkemizdeki tüm özel eğitim kurumlarından sorumlu ana birim Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda özel eğitimden sorumlu Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve buna bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) vardır" (www.orgm.meb.gov.tr).

Özel eğitim okullarında öğrencilere öz bakım, davranış ve akademik beceriler kazandırılmaya çalışılır. Bu okullarda görevli öğretmenler bu özel çocuklarımıza kendi evlatları gibi bakarlar. Onların her ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Çalışılan öğrencilerin özelliklerinin zor olması öğretmenleri bir süre sonra yormaya ve psikolojik olarak etkilemeye başlamaktadır. Bu da sonuçta tükenmişlik dediğimiz sendroma yol açmaktadır.

Tükenmişlik

Tükenmişlik konusunda alanyazına bakıldığında birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Tükenmişlik kavramı, 1974 yılında Freudenberger'in sağlık sektöründe çalışanların yorgunluk, bunalım ve işi terk etme konularıyla ilgili yazdığı makale ile alanyazına girmiştir. Daha sonra Christina Maslach bu kavramı ayrıntılı olarak incelemiştir. Kavram ilk ortaya atıldığında çok dikkat çekmiş, çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Ancak kavram ile ilgili netlik açısından eleştiriler de yapılmıştır. Tükenmişlik kavramı ile ilgili özellikle ilk yıllarda çok değişik tanımlar yapılmıştır (Peker, 2002, s.306).

Freudenberger, çok uzun dönem stres kavramıyla alakalı olmuş, cezaevinden çıkan kişiler üzerinde stres tepkileri üzerine çalışmalarda bulunmuştur. Freudenberger'e göre tükenmişlik; güç ve enerji kaynaklarda fazlaca arzularda bulunulması neticesinde meydana gelen başarılı olamama, yıpranma ve yorgunluk duygularının toplamıdır (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik iş dolayısıyla yaşanan strese cevap olarak, işle ilgili olumlu davranışların yerini olumsuz davranışlara bırakmasıdır. Daha genel olarak tükenmişlik, kişinin işine karşı duyduğu tüm olumlu duyguları, sistem ve kişileri suçlayarak olumsuza çevirme uğraşıdır (Cherniss, 1988).

Mesleki tükenmişlik çoğunlukla idealist olan ve üst seviyede güdülenen kişilerde görülmektedir. Beklentileri yüksek olan bu kişiler uzun süreli duygusal baskı altında stres, kaygı, depresyon durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sebeple, iş hayatında sıklıkla karşı karşıya kaldığımız tükenmişlik kavramının tespit edilmesinin önemi artmaktadır (Pines, 1993). Tükenmişlik bireyler arasındaki vurdumduymazlığı, alakasızlığı kapsayan psikolojik bir problemdir (Pedrabissi ve Santinello, 1993, s.530).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı raporda tükenmişlik kavramını fazla çalışma sonucunda oluşan aşırı psikolojik yorgunluk ve bu yorgunluk neticesinde kişinin iş ve sorumluluklarını gerçekleştirememe durumu olarak tanımlamıştır.

Tükenmişliğin alanyazında en çok benimsenen tanımını 1982 yılında Maslach yapmıştır. Maslach'a göre tükenmişlik insanlarla alakalı olan mesleklerde çalışan kişilerde ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi sendromudur (Maslach, 1986).

"Tükenmişlik, problemli kişilerle uğraşan bireylerin karşı karşıya kaldığı kronik duygusal gerilemeye tepki olarak geliştirilen bir durumdur. Maslach bu şekliyle tükenmişliği, iş stresinin bir tipi olarak düşünmüş; diğer stres tepkileriyle benzer yanlar gösterse de,

tükenmişlikle ilgili farklı olan şey tükenmişliğin yardım eden ve yardım edilen arasındaki sosyal etkileşimden kaynaklanması olarak nitelemiştir" (Izgar, 2001, s.336). En yalın haliyle, tükenmişlik, insan ruhunun çöküşüdür.

Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Envanteri" tükenmişliğin ölçülmesinde kullanılan en yaygın ölçme aracıdır. "Maslach, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği olarak üç boyutta ele almıştır" (Ergin, 1992).

Duygusal tükenme boyutunda kişi kendini aşırı yüklenmiş hisseder. Bu boyut tükenmişliğin en önemli belirleyicisidir. Duyarsızlaşma boyutunda birey, hizmet verdiği kişileri bir kişi olarak değil bir nesne olarak görür. Kişisel başarı eksikliği boyutunda ise birey kendini yetersiz ve çaresiz hisseder. "Tükenmişlik duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın çoğalması, kişisel başarı duygusunun azalması ile ortaya çıkan bir durumdur" (Maslach, 1986).

Yapılan araştırmalar sonucu; dünyada en stresli meslek olarak yöneticilik, doktorluk ve itfaiyecilik bulunmuştur. Hemşirelik, doktorluk, yöneticilik, öğretmenlik, avukatlık, polis memurluğu, itfaiyecilik ve bunlara benzer toplumsal içerikli ve insanlarla ilişkili meslekler, tükenmişliğin en çok görüldüğü mesleklerdir (Aşan ve Aydın, 2006, s.240).

Tükenmişlik, depresyondan farklı olarak iş ile ilgili ve daha durumsal bazlı bir problemdir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki, depresyona eğilimli olan bireyler, tükenmişliğe de meyilli olmaktadır.

Tükenmişlik belirtileri. Tükenmişlik art niyetten değil, iyi niyetten ötürü meydana gelen bir durumdur. Tükenmiş kişilerin birçoğu başlangıçta büyük amaçları ve beklentileri olan kişilerdir. Bu kişiler işlerine büyük ideallerle başlamışlar, büyük hayaller kurmuşlardır. Tükenmenin başlıca nedeni de işte bu ideal ve hayallerdir (Freudenberger ve Richelson, 1981).

"Tükenmişlik işin niteliğinde ve niceliğinde kötü gidişe sebep olduğu gibi kişilerin sağlığını da negatif yönde etkilemektedir. Tükenmişlik yaşayan birey, kişisel mesleki doyuma ulaşamama ve yorgunluk hissini karmaşık bir şekilde yaşadığının geç de olsa farkına varır. Fakat yaşanılan bu duyguların anlatılmasının zor olması ve belirgin bir belirtisinin olmaması bu durumun çoğunlukla önemsenmemesine neden olur. Sonuçta ise, gitgide artış gösteren bir işten soğuma ortaya çıkar" (Çam, 1991, s.155). Tükenmişlik yaşayan kişiler ilk önce kurumuna, öğrencilerine ve velilerine karşı negatif davranışlarda bulunmaktadır. Alanyazını incelediğimizde tükenmişlik belirtilerinin; 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. Fiziki belirtiler kişideki bitkinlik ve yorgunluk hissi, sık sık görülen baş ağrıları, solunum güçlüğü, uykusuzluk hali, kilo kaybı yaşanması, hafıza kaybı yaşanması şeklinde sıralanabilir (Gürşimşek ve Girgin, 2000).

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 belirtilerin ardından, içinde daha fazla saklayamadığı bu rahatsızlık ve duygulardan sonra, çevreden fark edilecek şekilde gösterdiği birtakım davranışlara da tükenmişliğin davranışsal belirtileri denir (Kaçmaz, 2005, s.31).

Davranışsal belirtiler, diğer belirtilere oranla diğer kişiler tarafından daha rahat gözlenebilen belirtilerdir. Tükenmişlik durumunun önemli bir aşamaya ulaştığının bir göstergesidir.

Tükenmişliğin öfkeye hâkim olamama, işe gitmekten nefret etme, şüpheli davranışlar, içe kapanma, alınganlık, iş aksatmalar, zararlı madde kullanımı, aile içi çatışmalar şeklinde davranışsal belirtileri vardır (Freudenberger ve Richelson, 1981, s.62-66; Maslach ve Leiter, 1997, s.19; Gürşimşek ve Girgin, 2000, s.315; Potter, 1998, s.6-15).

Iwanicki (1983) ise tükenmişlik belirtilerini hafif, orta ve ağır olmak üzere üç grupta toplamıştır (Iwanicki, 1983, s.28):

• Hafif derecede tükenme gösterenlerde, kısa müddetli asabilik, alınganlık, yorgunluk, endişe görülür.

• Orta derecede tükenme gösterenlerde, hafif derece ile aynı fakat daha sık ve uzun süreli beklentiler görülür.

• Ağır derecede tükenmişlik gösterenlerde ise, ülser, kronik ağrılar, migren gibi rahatsızlıklar görülür.

Tükenmişlik nedenleri. Tükenmişliğin nedenlerinin ilk araştırmalarda kişilikle alakalı olduğu düşünülürken, son zamanlarda yapılan araştırmalar örgütsel etmenlerin tükenmişliğe neden olabileceği üzerine odaklanmıştır. Bu konu ile alakalı farklı bir görüş de tükenmişliğe hem kişisel hem de örgütsel nedenlerin yol açtığı şeklindedir (Kaçmaz, 2005, s.30).

Kişisel nedenler. Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, rol çelişkisi, güçsüzlük ve sorumluluk duygusu, empati yeteneği ve beklenti düzeyi tükenmişliğe neden olan kişisel nedenler olarak sıralanabilir.

Yaş. "Yapılan çalışmalar yaş ile tükenmişlik seviyesi arasında yakın bir alakanın olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda, gençlerin yaşlılara kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da genç bireylerin beklenti seviyelerinin yüksekliğinden dolayı yaşadıkları hayal kırıklıklarının da fazla olması ile açıklanmaktadır" (Sılığ, 2003, s.24).

Yine yapılan araştırmalarda yaşlı bireylerde tükenmişlik seviyesinin az olmasının sebebi, bu kişilerin işlerindeki çalışma sürelerinin artmasıyla beraber, karşılaştıkları problemlere çözüm bulma becerilerinin gelişmiş olmasıyla açıklanmıştır (Akçamete, Kaner ve Sucuoglu, 2001, s.61).

Cinsiyet. Maslach (1982)'e göre, tükenmişlik yaşamakta, kadın ve erkekler çok küçük farklılıklar dışında genel olarak benzer eğilimler göstermekle birlikte kadınlar daha çok duygusal tükenme yaşarken; erkekler daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Bu farklılıklar, erkek ve kadınların farklı rollerinden kaynaklanabilir. Toplum kadınlardan daha bakımlı, daha sosyal ve insanların duygularına karşı daha hassas olmalarını beklerken; erkeklerden ise daha sert, daha zor ve daha duygusuz olmaları beklenebilmektedir.

Medeni durum. Yapılan çalışmalarda medeni durum ile tükenmişlik seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. "Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlikte bekârlar evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır" (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.13).

Çocuğu olmayanlarda çocuğu olanlara göre daha fazla tükenmişlik görülmüştür. Evli olan bireylerde tükenmişlik düzeyinin düşük olması, eşlerden gelen sosyal ve psikolojik desteğin tükenmişliğin düzeyini düşürmesine bağlıdır (Schrab ve Ivanicki, 1982).

Eğitim. Maslach, eğitim ile tükenmişlik seviyesi arasında bağlantıyı, üniversite okumamış veya üniversite eğitimini yarıda bırakmış iş görenlerin daha az tükenmişlik yaşadıklarını, lisans mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarına oranla daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma, daha az kişisel başarı hissi yaşadıkları şeklinde açıklamaktadır. Maslach'a göre bunun nedeni; yüksek eğitimli insanların iş hayatına karşı daha fazla beklenti geliştirmeleri, daha idealist olmalarıdır. "Bu idealist kişiler iş hayatlarında beklentilerinin gerçekleşmediğini gördüklerinde, tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Az eğitimli kişilerin ise amaçları ve reel kazanımları arasındaki fark fazlalaşmaktadır. Sonuçta bu kişiler, daha az

tükenmişlik yaşamaktadırlar. Sonuç olarak, bireyin eğitim seviyesi arttıkça tükenmişliğin de artığı söylenebilir" (Ergin, 1992, s.98).

Rol çelişkisi. Öğretmenler; idare, veli, öğrenci istekleri ile uğraşırken çelişki yaşarlar. İdarenin olumlu baktığı davranışlar öğrenciler tarafından kabul edilmeyebilir ya da velilerin istekleri, idare veya öğrencilerin istekleri ile farklılık gösterebilir. Bu durum da öğretmenin çelişki yaşamasına neden olabilir. Öğretmenin rollerinin çokluğu da rol çelişkisi yaşamalarına sebep olabilir. İyi bir ebeveyn, iyi bir eş olmayı isteyen birey zamanı kısıtlı olduğu için bunda zorlanır ve bu durum onun tükenmişlik yaşamasına neden olur (Sparks ve Hammond, 1981).

Güçsüzlük ve sorumluluk duygusu. Öğretmenler, eğitim materyallerinin azlığı, kalabalık sınıf ortamları, öğrenci seviyelerinin farklılığı, sınıfların fiziki yetersizlikleri gibi konularda kendilerini güçsüz ve umutsuz hissetmektedirler. Kendini öğrencilerine karşı sorumlu hisseden öğretmenler, öğrenme güçlüğü çeken ya da duygusal problemleri olan öğrencilere nasıl davranacaklarını bilemediklerinde tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Sparks ve Hammond, 1981).

Empati yeteneği. Empati yeteneği yüksek olan kişiler, karşı tarafı anlayabildikleri ve olaylara onların gözünden bakabildikleri için insanlar tarafından sevilirler. Empati, insanlar arasındaki iletişimi de kolaylaştırmaktadır. Bireylerin empati yeteneklerinin gelişmiş olması tükenmişlik yaşamalarını engelleyebilir veya bu durumla başa çıkabilmelerini kolaylaştır. Bunun yanında empati yeteneğine sahip olmak, bireylerin duygusal yüklenimini de fazlalaştırabilir. Başka insanların yaşadığı problemleri, kendi problemleriymiş gibi hisseden bireyler, daha kırılgan ve hassas hale gelebilirler. Bu durumda bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olabilir (Sürgevil, 2006, s.54).

Beklenti düzeyi. Kişilerin meslekleri, yeterlilikleri ile beklenti düzeylerinin farklı olması tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Yapılan araştırmalarda genç bireylerin, yaşlı

bireylere oranla daha fazla tükenmişlik yaşamaları beklenti düzeylerinin farklı olmasına bağlıdır (Izgar, 2001, s.13).

Çevresel (Örgütsel) nedenler. "İnsan ilişkileri, izolasyon duygusu, iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet – birlik duygusu – grup olma, adalet, değerler gibi etkenler tükenmişliğin örgütsel nedenleri olarak kabul görmüş ve çalışmalara konu olmuştur" (Çam, 1991; Izgar, 2001, s.13)

İnsan ilişkileri. Torun (1995)'a göre çalışma yaşamında insanlarla fazla iletişim kurma, fazla zaman geçirme, çok fazla insanla ilgilenme tükenmişlik düzeyini artırmaktadır. Özellikle insan ilişkilerinin fazla olduğu, daha fazla yüz yüze çalışmayı gerektiren mesleklerde (doktorluk, öğretmenlik, yöneticilik gibi) tükenmişliğe daha fazla rastlanmaktadır (Schwab ve Iwanıchi, 1982). İnsanlarla ilişkilerin fazlalığı azaldıkça insanlardaki gerilim de azalmakta, böylece tükenmişlik daha az yaşanmaktadır (Izgar, 2001).

İzolasyon duygusu. Öğretmenlerin okuldaki günlerinin büyük bir kısmını sınıfta geçirip, meslektaşlarıyla işle veya diğer konularda kısa aralarda yüzeysel olarak konuşmaları, onlarda izolasyon duygusu yaratıp tükenmelerine yol açabilmektedir (Sparks ve Hammond, 1981).

İş yükü. Bireyin aşırı veya az iş yüküyle karşı karşıya kalması strese yol açmaktadır. Bu durum da kişide tükenmişliğe yol açabilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997, s.10).

Kontrol. Bireyin iş ortamında aşırı kontrol, eleştiri ve baskı varsa çalışanlar arasında idareye güvensizlik, huzursuzluk, çatışma, dışlanma kaygısı gibi olumsuz durumlar oluşabilir. Aşırı örgütsel kontrol; bireylere bağımsızlıklarının tehdit altında olduğunu düşündürerek onların tükenmişlik yaşamalarına neden olur (Silah, 2001, s.485).

Ödüller. Yapılan araştırmalar örgütteki ödül ve ceza sisteminin tükenmişliğe yol açabileceğini göstermektedir. Ödül, kişinin örgüt içinde işini iyi yaptığına, ceza ise kötü yaptığına dair üst birimlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Yöneticiler, çalışanlarının daha

başarılı olmalarını istiyorlarsa, onların ihtiyaçlarının ne olduğunu görebilmeli, bu ihtiyaçlara uygun ödüller sunabilmelidirler (Solmuş, 2004, s.170).

Aidiyet – birlik duygusu – grup olma. Çalışma yaşamında çeşitli nedenlerle, bir örgütteki birlik duygusunun temeli olan kişilerarası ilişkiler bozulabilir, karşılıklı destek ve saygı yitirilebilir, takım çalışmaları zarar görebilir ve bireyler arasında çatışmalar çıkabilir. Böyle durumlar kişilerin içine kapanmalarına, örgütten uzaklaşmalarına ve kendilerini soyutlamalarına neden olabilir. İnsanlar beraber çalışmak yerine, ayrı çalışırlarsa "ait olma" duyguları yok olacaktır (Maslach ve Leiter, 1997, s.49).

Adalet. Bir işyerinin adil olabilmesi için üç öğe gereklidir. Bunlar; güven duygusu, karşılıklı saygı ve açıklıktır. Bir örgütte birlik duygusu varsa çalışanlar vazifelerini yapmak için birbirlerine güvenirler, hedeflerini açık bir şekilde anlatabilirler ve birbirlerine saygılı bir şekilde davranırlar. Bu üç temel öğe adaleti sağlayan yapı taşlarıdır. Bu öğelerin olmayışı kişilerde tükenmişliğin oluşmasına neden olur (Leiter, 2003).

Değerler. "Değerler, bireyin çalışma yaşamında işiyle ilgili eylemlerine yol gösteren standartlar olarak işlem görürler. Değer sistemleri ise, çalışma yaşamında, çatışmaları çözmekte ve karar vermede uygulanan genel planlar olmaktadır" (Silah, 2001, s.14).

Birey işi ile değerler yönünden uyum sağlarsa örgütün misyon ve amaçlarıyla bütünleşip, çalışma yaşamında etkili olabilir. Birey, işi ile değerler yönünden uyumsuzluk yaşarsa örgütteki işlerin yürütülmesi ile beklentileri arasında çelişkiler yaşanabilir. Yaşanan uyumsuzluk örgütün hizmetleriyle veya çalışanlarına davranışlarıyla alakalı olabilir. Bu uyumsuzluk kişide tükenmişliğe neden olabilir (Leiter, 2003, s.12).

Tükenmişlik modelleri. Tükenmişlik konusuyla alakalı birçok model bulunmaktadır. Bunlardan bazıları alfabetik sıra ile aşağıda özetlenmiştir.

Cherniss'in tükenmişlik modeli. Bu modele 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 bağını keserek olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu olumsuz tutum da tükenmişliktir (Cherniss, 1998).

Edelwich ve Brodsky'in tükenmişlik modeli. Tükenmişlik evreleri; şevk ve coşku, durgunlaşma, engellenme, apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme) evresidir (Edelwich ve Brodsky, 1997; Girgin, 1995).

1. Şevk ve coşku evresi. Bu evrede bireyde enerji, iş aşkı, işiyle ilgili müthiş beklentiler vardır. Birey için işi her şeyidir. Başlangıçta işiyle ilgili her sorunu çözmek için çaba harcamaktadır. Sonradan birey eleştirilme, diğer aktivitelere zaman ayıramama, önyargılar gibi sorunlarla baş edemeyince durgunluk dönemine girmektedir. Bu evre işe başladıktan ortalama bir yıl sonra görülür.

2. Durgunlaşma evresi. Bu evrede arzularda ve enerjide azalma olur. Birey beklentileri olmayınca hayal kırıklığı yaşar ve işe karşı olan ilgisi azalır. İdeal ve prensiplerinden uzaklaşıp kendini sosyalleşmeye ve geliştirmeye kanalize eder.

3. Engellenme evresi. Birey bu evrede işinden iyice soğumuştur hatta işini bırakmayı düşünür. İşinde istediği değişimleri sağlayamayınca kendini engellenmiş hisseder. İşine karşı olumsuz duygular geliştirir. Amirleri tarafından takdir edilmediğini düşünür. Duygularında,

davranışlarında ve fiziksel görünümünde problemler yaşamaya başlar. Tükenmişliği ilerletme, durumdan kendini çekme veya kaçınma eylemlerinden birini seçer.

4. Apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme) evresi. Birey bu evrede artık işe mecburiyetten gitmektedir. İş onun için sadece geçim kaynağıdır. Yaşadığı engellenmişlik sebebiyle ilgisizdir. Birey bu evrede işe geç gelme, duyarsız davranma, sadece yapmak zorunda olduğu işleri yapma davranışları gösterir.

Freudenberger'in tükenmişlik modeli. "Freudenberger'a göre tükenmişliğin fiziki belirtileri, yorgunluk hissi ve bitkinlik, baş ağrıları, mide ve bağırsak sorunları, solunum güçlükleri gibi belirtilerdir. Davranışsal belirtilerinden ise çabuk öfkelenme, kızgınlık, engellenme hissi yaşama en belirgin olanlarıdır. Güven duyamama, değişime dayanamama ve paranoya durumları ise ilerleyen zamanlarda görülmektedir" (Perlman ve Hartman, 1982, s.283).

Gaines ve Jermier'in tükenmişlik modeli. Gaines ve Jermier'e göre tükenmişlik, sürecin merkezindedir. Duygusal tükenmişlik, yorgunluğa benzemesine rağmen devamlılık arz ettiği için sürekli yorgunluk olarak isimlendirilir. Bireylerce bu sürekli yorgunluk normal karşılanır. Çalışan, işinin gereklerini yapamadığı için kendini yetersiz hissetmektedir (Gaines ve Jermier, 1983; akt. Demirtaş, 2006).

Golembiewski'nin tükenmişlik modeli. Bu modelde Maslach'ın envanterinin alt boyutları kullanılmıştır. Bu modelde tükenmişlik süreci çalışanların aldıkları puanlara göre sekiz aşamada incelenmektedir. "Modelin alt boyutları değiştirilmiştir. Bu durum kuramsal bir değişiklik meydana getirmiştir" (Richardsen ve Burke, 1995, s.34).

"Bu modelde iveğen ve süreğen olarak araştırılan tükenmişlik; aşırı strese karşı ani bir tepkime olarak ortaya çıkmaktadır. Süreğen tükenmişlik iş ortamı kaynaklıyken, iveğen tükenmişlik genelde sevilen birinin vefatı gibi kişisel travmalar kaynaklıdır" (Golembiewski vd, 1996, s.8).

Maslach'ın tükenmişlik modeli. Bu model alanyazında "üç boyutlu tükenmişlik modeli" olarak adlandırılmaktadır. "Maslach'a göre bu üç boyut; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissidir" (Maslach vd. 2001, s.399). Bu boyutları ölçmek için Maslach 22 maddelik bir tükenmişlik envanteri geliştirmiştir (Maslach ve Jackson, 1986).

Duygusal tükenme. Tükenmişliğin başlangıcı kabul edilir. Bu boyut daha çok insan ilişkilerinin fazla olduğu mesleklerde görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981, s.99). "Bireylerde tükenmişlik, duygusal tükenmede bir artma olduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Çalışanlarda işlerine önceki gibi kendilerini verememe, gerginlik ve engellenme hissetme durumları oluşmaktadır. En genel belirtisi ise, ertesi gün işe gitmeme isteği olarak belirtilmektedir" (Başaran, 1999, s.24). Duygusal tükenme yaşayan bireyde, gittikçe işinden uzaklaşma ve işi gereği yerine getirmesi gereken sorumlulukları aksatma başlamaktadır.

Duyarsızlaşma. Maslach tükenmişlik modelinin ikinci bileşeni duyarsızlaşmadır. Maslach'a göre duyarsızlaşma, tükenmişliğin ikinci alt boyutudur ve duygusal tükenmenin bireyde geliştirdiği bir sonuçtur. Bu boyutta birey duygusal tükenmişlikten kaçmak için duyarsızlaşmayı tercih etmektedir. Birey beşeri ilişkilerini en alt seviyeye indirir (Maslach, 1981).

Kişisel başarısızlık hissi. Tükenmişliğin son boyutu ise kişisel başarısızlık hissidir. Kişisel başarısızlık, bireyin kendini negatif olarak görmesi, mesleğinde kendisini başarısız ve eksik olarak algılamasıdır. Kişi zamanla kendisine olan saygıyı kaybederek bunalıma girebilmektedir. Kişinin sosyal destek alamaması da kendisi hakkında hissettiği olumsuz duyguların artmasına neden olur (Maslach ve Jackson, 1981).

Meier'in tükenmişlik modeli. Meier bu modelini geliştirirken Bandura'nın öz yeterlilik modelini kendine örnek almıştır. Öz yeterlilik, kişinin istediği neticelere ulaşabileceği davranışları yapmadaki bireysel yeterliliğidir. Bu modelin dört boyutu bulunmaktadır (Meier, 1983):

1. Pekiştirme beklentileri. Bireyin uğraşı gösterdiği işten ne beklediği ve bu beklentinin nasıl karşılandığı ile ilgili boyuttur. Eğer birey işinde beklentilerini karşılayamazsa, işiyle alakalı memnuniyetsizlik yaşar. Bu durumda onun tükenmişlik yaşamasına sebep olabilir.

2. Sonuç beklentileri. Bireyin işin sonucuyla ilgili beklentilerinin ne olduğu ve bununla ilgili bireyin inançlarıdır. Pekiştirme beklentileri, sonuçların hedefleri karşılayıp karşılamamasını ifade ederken, sonuç beklentileri ne tür davranışların sonuçlara ulaşmada önemli olduğunu ifade etmektedir.

3. Yeterli olma beklentileri: Kişinin yaptığı işte sonuca varabilmek için kendi yeterliliğine olan inanç ve görüşleridir. Bandura (1977)'ya göre yeterli olma beklentileri (yapma) ile sonuç beklentileri (bilme) arasında farklar vardır. Bu farklar da kişide tükenmişliğe yol açabilmektedir.

4. Bağlamsal işleme süreci. Tüm boyutları kapsayan bir süreç olarak daha çok işin, işi yapan bireyin, çevre ve toplumdan nasıl etkilendiğini içeren boyuttur. Bu boyut tükenmişliğin en geniş kapsamlısıdır. Çünkü bu boyutta bireyin beklentileri ne şekilde öğrendiği, devam ettirdiği ve değiştirdiği ile ilgili açıklama yapılmaktadır.

Perlman ve Hartman'ın tükenmişlik modeli. Bu modele göre; tükenmişliğin etkilerinin araştırılmasında ve algılanmasında kişisel özelliklerin ve sosyal çevrenin önemi bulunmaktadır. Modelin dört aşaması bulunmaktadır (Perlman ve Hartman, 1982) :

1. Aşama. Hangi olay ve durumların strese sebebiyet verdiğini gösteren bir aşamadır. Bu modele göre strese sebebiyet veren iki durum vardır. Bunlardan ilki kişinin yetenek ve

becerileri gerçek ve algısal çevresel istekleri karşılamak için yetersiz olabilir. İkinci durum ise; bireyin sahip olduğu meslek arzularını, gereksinimlerini ve değerlerini karşılamayabilir.

2. Aşama. Bireyin algıladığı stres seviyesini kapsamaktadır. Strese sebebiyet veren birçok durum bireyin strese girmesine sebep olur. İkinci aşamaya geçiş, rol ve örgüt değişkenleri kadar, bireyin geçmişi ve kişilik yapısına da bağlıdır.

3. Aşama. Strese yanıt olarak ortaya çıkan fizyolojik, bilişsel ve davranışsal tepki kategorilerini kapsamaktadır. Bu kategorilerden hangisi veya hangilerinin ortaya çıkacağını, bireysel ve çevresel değişkenler belirler.

4. Aşama. Bu aşamada tükenmişlik, süreğen duygusal stres ile oluşur. Yaşanan tükenmişlik neticesinde meslek doyumu ya da meslek seviyesinde bir değişme yaşanabilir ve sağlık durumunda olumsuzluklar meydana gelebilir.

Pines'in tükenmişlik modeli. Pines'in modelinde tükenmişlik; bireylerin bedensel, duyuşsal ve zihinsel açıdan bitkinlik durumu olarak tanımlanmıştır (Pines ve Aronson, 1988, s.9). "Bedensel bitkinlik; enerjinin tükenmesi, devamlı yorgun ve güçsüz olma durumu ile ifade edilmektedir. Duyuşsal bitkinlik; çaresizlik, ümitsizlik, aldanmışlık ve hayal kırıklığı gibi duyguları ifade etmektedir. Zihinsel bitkinlik; Kişinin kendine, mesleğine, diğer insanlara ve hayata karsı olumsuz tavır içinde olması şeklinde ifade edilmektedir" (Pines ve Aronson, 1988, s.12-13). "Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen ölçek, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden sonra en yaygın kullanılan ikinci ölçektir" (Pines, 2003, s.100).

Suran ve Sheridan'ın tükenmişlik modeli. Erikson'un kişilik gelişimi kuramını temel alan modelin dört aşaması vardır.

1. Basamak; kimlik, rol karmaşası. Erikson (1968), kimlik kazanmayı kimliğe yönelik olumlu bir durum olarak tanımlamakta ve psikososyal olarak, kişinin kendisini iyi hissetmesi ile açıklamaktadır (Erikson, 1968 s.165). Bu basamak genelde gençlerin hangi mesleği seçmeyi düşündükleri zaman diliminde ortaya çıkar. Bireyde mesleki gelişimin

tamamlanamaması, onun rol karmaşası yaşamasına sebep olmaktadır. Bireyin gelişiminde eğitim ihtiyaçları dengelenmezse, bireyin benliği mesleki bir bütünlük oluşturamamaktadır. Bu durumda bireyde tükenmişliğe yol açmaktadır (Suran ve Sheridan, 1985, s.743).

2. Basamak; yeterlilik, yetersizlik. Bu basamakta birey genellikle bir meslek sahibidir. Birey için artık önemli olan işinde ne kadar iyi olduğudur. Birey kendini diğer meslektaşlarıyla kıyaslar ve kendini üst pozisyonlarda görmek ister. Bu dönem yirmili yaşların başlarında oluşmaktadır. Eğer birey sevdiği işi yaparsa mesleğinde daha aktif ve beklenti içinde olabilir. Birey beklentilerini karşılayamazsa tükenmişlik tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir (Suran ve Sheridan, 1985, s.744).

3. Basamak; verimlilik, durgunluk. Bireyin işine odaklandığı ve üretken olduğu bir basamaktır. Birey, işinde yaratıcı, yeteneklerinin ön plana çıktığı, enerjisini işi için harcadığı bir hayat tarzı istemektedir. Ancak birey böyle bir ortam geliştiremezse kendini amaçsız ve hedefsiz hissedebilir. Birey yeteneklerini kullanabileceği bir ortam bulamayınca önceki başarılarını da önemsememeye başlar. Böylece birey ne yapacağını bilemez ve tükenmişlik yaşamaya başlar (Suran ve Sheridan, 1985, s.745). Bu basamakta güvenlik gereksiniminden çok; başarı, saygınlık ve özgür olma ihtiyacı önemsenir. Birey, sorumluluk ve öncelik isteyen işlerde çalışmak ister (Aytaç, 1997, s.66).

4. Basamak; yeniden oluşturma, hayal kırıklığı. Birey kırklı yaşlarında gençlik seçimlerini sorgulamaya başlar. Birey bu sorgulama neticesinde çalıştığı mesleğini aslında sevmediğini düşünebilir. Stres, yorgunluk bireyin yaşamında etkili olmaktadır. Birey bu dönemde kendini kötü alışkanlıklara verip, işi bırakma gibi davranışlar gösterebilir. Birey bu durumla başa çıkamazsa hem bireysel hem de mesleki rollerinde hayal kırıklığı duygusu yaşayabilir. Bu durumun tam tersi olarak kişi mesleğinde asıl olmak istediği kişi olmak için mesleğine daha sıkı sarılabilir. Buna da yeniden oluşturma denmektedir. Yeniden oluşturma kişinin kendisini tekrar keşfetme sürecidir (Suran ve Sheridan, 1985, s.746).

Tükenmişliğin sonuçları. Tükenmişlik, beraberinde birçok olumsuz sonuçlar da getirmektedir. Bu sonuçlar bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığını tehdit edici sonuçlar olabilir. Bireyin kendisi etkilenmekle kalmaz, çevresindeki insanlar da (ailesi, arkadaşları ve öğrencileri) bu durumdan olumsuz etkilenir (Karacan, 2012).

Tükenmişlik yaşayan kişilerde bitkinlik, uyku problemi, iştahsızlık, baş ağrısı gibi bedensel sorunlar ve depresyon, umutsuzluk, alınganlık gibi duyuşsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Torun, 1995).

Yapılan alanyazın 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, s.51).

"Tükenmişlik sendromu ve sonuçları kişiler ve örgütler açısından oldukça önemli sonuçlar ortaya çıkartmakta, bundan dolayı da bu sendromun tanınması ve erken önlemlerin alınması açısından oldukça önem arz etmektedir. Özellikle çalışan kişiler açısından önemli sonuçlar doğuran tükenmişlik, yapılan işin kalitesinde bozulmalara neden olabildiği gibi bireyler üzerinde de oldukça belirgin sorunların artmasına neden olmaktadır" (Maraşlı, 2005).

Bu sebeplerden ötürü tükenmişliğin en kısa ve kolay yoldan anlaşılması ve çözümlenmesi gerekmektedir. Eğer tükenmişliğe sebep olan etkenler bulunamazsa tükenmişlik daha da artar (Farber, 2000).

Tükenmişliğin kişisel boyutu. Çok fazla stres altında çalışan kişilerde duygusal yönden tükenme söz konusudur. Bu da beraberinde bitkinlik, enerji düşüklüğü gibi problemler ortaya çıkarmaktadır. Bu durumu yaşayan kişilerde uyku bozuklukları, depresyon, unutkanlık, dikkat dağınıklığı görülmektedir (Sılığ, 2003).

İş Hayatına Etkileri. Tükenmişlik duygusu yaşayan kişiler işlerini önemsemezler, işlerine itina göstermezler. Çalışmak istemezler. Kişinin yaşadığı bu durum etrafındaki kişileri

de olumsuz etkiler. Diğer çalışanlar bu durumdan rahatsız olup, huzursuz ve kaygısız olabilirler (Freudenberger, 1974).

Davranış bozuklukları. Bireyin yaşamış olduğu tükenmişlik davranış bozukluklarına ve kişiler arası anlaşmazlıklara sebebiyet verebilir. Diğer insanların arkasından konuşma, alaycı tavırlar takınma, diğer insanları aşağılama, yerme, beğenmeme tükenmişlik yaşayan kişilerde görülen davranış bozukluklarındandır (Freudenberger, 1974).

Kararsızlık. Bireyin yapacağı işlerini ötelemesi, biriktirip yapmaması kendini yetersiz görmesine sebep olmaktadır. Çalıştığı kurumdaki rol karmaşası, fazlaca iş yükü, yetki noksanlığı gibi durumlar bireylerin doğru ve hızlı kararlar vermelerini etkilemektedir. Burada bahsedilen kararsızlık süreğen kararsızlıktır. En mühim ve zararlı kararsızlık da süreğen kararsızlıktır (Izgar, 2000).

Tükenmişlikle başa çıkma yolları. Tükenmişliğin varlığını kabul etmek ve onu baş edilmesi gerekli bir problem olarak tanımlayabilmek, tükenmişlikle baş etmede ilk adımdır (Baysal, 1995, s.48).

Tükenmişlikle ilgili kaynaklar incelendiğinde başa çıkabilmek için kullanılabilecek bireysel ve örgütsel bazı yöntemler bulunmuştur. Bu yöntemler şöyle sıralanabilir (Izgar, 2001; Aras, 2006; Dilsiz, 2006; Güllüce, 2006; Torun, 1995) :

Bireysel yöntemler. Tükenmişlikle başa çıkabilme yöntemleri bulmak ve bunları uygulayabilmek için bireysel kontrole ihtiyaç vardır. Bireysel kontrol imkânının yeterli olmadığı durumlarda bireysel başa çıkma yöntemleri önemli hale gelmektedir. Bu başa çıkabilme yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Ulaşılabilir, gerçekçi hedefler belirleme,
2. Kendini iyi tanıma,
3. Kendi kendini denetleme,
4. İnsanlarla olumlu ilişkiler geliştirme,

5. İşinin zorluk derecesini bilme,

6. Tükenmiş olduğunun bilincinde olma,

7. Stres yaratan durumları fark etme,

8. Ara sıra işine ara verme,

9. Tatile çıkma,

10. Yeri geldiğinde çevresinden yardım ve destek isteme,

11. İş dışında hobiler geliştirme,

12. Dinlenme aralarını verimli değerlendirme,

13. İş arkadaşlarıyla ilişkileri ilerletme,

14. Aile ile vakit geçirme,

15. Hayır demeyi öğrenebilme,

16. Kendini geliştirme,

17. Dua ve ibadet etme,

18. Sağlığına dikkat etme,

19. Ev içerisinde sakinleşip dinlenebilecek bir köşe oluşturma,

20. Doğru nefes alıp verme, gevşeme egzersizlerini uygulama, meditasyon yapmadır.

Örgütsel yöntemler. Araştırmacılar, tükenmişliğin belirtilerini hafifletmek için yöneticilerin çeşitli tedbirler alabileceğini belirtmiştir. Bu tedbirler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çalışanların ihtiyaçları doğrultusunda işle alakalı hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmalı,

2. Kurumlar, serbest karar verme ve karara katılma imkanlarını artırmalı,

3. Kurum yöneticilerinin aldıkları ve uyguladıkları kararlarda, çalışanların da düşünceleri alınmalı,

4. Çalışanların mesleklerinde üst seviyelere çıkma ve ödül olanakları arttırılmalı,

5. Personel seçimine dikkat edilmeli,

6. Kurumların felsefeleri açık ve net olmalı,

7. Yönetim geliştirme programları uygulanmalı,

8. Düzenli ekip toplantıları yapılmalı,

9. İdareciler çalışanlarıyla ilişki kalitelerini artırmalı,

10. Kurum tarafından vazife tanımları net ve anlaşılır yapılmış olmalı, işe yeni başlayan kişinin oryantasyon programına katılımı sağlanmalı,

11. Performans değerlendirme sistemleri uygulanmalı,

12. Çalışanların gereksinim duyduğu sürekli eğitim olanakları sağlanmalı,

13. Çalışanlara sosyal destek verilmeli,

14. Strese karşı eğitim verilmeli,

15. Tükenmişliği yaşayan bireyin dinlenmesi için uygun ortam yaratılmalı,

16. Çalışma ortamı zaman zaman değiştirilmeli,

17. Çalışanlara mesleki yardım hizmetleri sunulmalı,

18. Ücretler iyileştirilmeli,

19. Yöneticiler çalışanı desteklemelidirler.

Yukarıda sayılan yöntemlerin uygulanması tükenmişliğin önlenmesi ve giderilmesinde son derece önemlidir.

Öğretmenlerde tükenmişlik. Tükenmişlik yaşadığı belirlenen önemli bir meslek grubu da öğretmenlerdir. Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasında, eğitim-öğretim verilen çocukların özellikleri, öğretmenlerin bu meslek için hazır olmamaları ile çocukları kontrol etmede güçlüklerin olması tükenmişliğe yol açan etmenlerin arasında gelmektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

"Farber (2000) 'ın belirttiğine göre; öğretmenleri etkileyen stres kaynakları kalabalık sınıflar, kırtasiyecilik ve negatif öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenlerde stresle ilgili durumun artmasını sağlayan okullar ise kalabalık sınıflı büyükşehir okulları, yönetimle ilgili sorunları

olan okullar, öğretmenler ve öğretmen-idareci arasında iletişimin olmadığı okullardır" (Farber, 2000, s.34).

Dworkin, (2001) tükenmişliğin öğretmenliğe yeni başlayanlarda daha çok görüldüğünü belirtmiştir. Bunu sebebi olarak da deneyimli öğretmenlerin sorunlarla baş etmeyi öğrendiklerini öne sürmüştür.

Tükenmişliğin nedenleri çok yönlü olduğu gibi birey üzerinde olumsuz etkileri de çok yönlüdür. Tükenmişlik, özel eğitimde çalışan öğretmenler açısından önemli bir problemdir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde, öğrencilerin derslerde sergileyecekleri gelişimle alakalı gerçekçi olmayan beklentilerinin bulunması, öğretmen olarak kendi başarı algılarında yetersizliğin olması, meslektaşlarından uzak olmaları ve sürekli engelli öğrencilerle çalışmaları sebebiyle kendilerini engellenmiş hissetmektedirler. Bu engellenme öğretmenlerde olumsuz duygular yaratarak tükenmişliğe neden olmaktadır.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler için bireysel eğitim programı hazırlamaları, belirli özür grubuyla çalışmanın daha fazla çaba gerektirmesi, daha az ödüllendirici olması gibi nedenler de tükenmişliği yakından etkilemektedir.

Tükenmişliğe maruz kalan diğer bir grup ise özel eğitim alanında çalışan yöneticilerdir. Yöneticilerde görülen tükenmişlik nedenleri öğretmenlerde görülen tükenmişlik nedenlerinden çok fazla farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin iş yaşantısı ile ideallerinin uyuşmaması, gerçek başarıları ile başarı beklentileri arasında fark bulunması tükenmişlik nedeni olarak görülebilir (Pines ve Aronson, 1988).

Özel eğitim alanında çalışan yönetici ve öğretmenler eğitim verdikleri öğrenci grubu nedeniyle diğer öğretmen gruplarına göre tükenmişliğe daha açık ve yüksek risk altındadır denilebilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik onların sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen yaşadığı tükenmişliğin etkisiyle sınıfında bulunan öğrencileriyle

etkili iletişim kuramayabilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığından dersi planlama, yöntem ve teknik kullanma, ders araç-gereci kullanma gibi sınıf yönetiminin sağlanması için gerekli koşulları yerine getiremeyebilir. Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesi, öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyinin ortadan kaldırılmasına bağlıdır.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi 1980'li yılların sonunda eğitim bilimleri disiplinleri içerisinde gelişmiş bir bilim dalıdır. Sınıf yönetiminin çeşitli tanımları vardır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf yönetimi, sınıf ortamının öğrencilerin eğitimde hedeflenen amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmesini sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür (Aydın, 2013, s.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, s.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.

İnsan 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 geçirilebilmesidir (Celep, 2000).

Emmer ve Stough'a (2001) göre sınıf yönetimi öğretmenin öğrencilerin aktif katılımının ve işbirliği içinde çalışmalarının sağlandığı bir sistemdir. Sınıf yönetiminde öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, derse katılımın arttırılmasına ve sınıftaki problemlerin önlenmesi üzerine odaklanılmalıdır.

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, s.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 ile ilgili bilgi ve becerilerle donatılmış olmalarını sağlamaktan geçer (Ilgar, 1996).

Öğretmenlerin özellikleri sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir. Bu özellikler sınıf düzenlemesi ve planlaması, birden çok duruma müdahalede bulunabilme, tutumlar ve davranışlar, öğretmen-öğrenci iletişimi, sınıf yönetimi bilgileri ve öz yetkinlikler olarak sayılabilir. Sınıf yönetimine etki eden öğretmen özelliklerinden ilki sınıf içi düzenleme ve planlanma becerileridir.

Brophy'e (1983) göre düzenleme, planlama ve zamanlama başarılı bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen her etkinlik için uygun ortamlar düzenlemeli, etkinlik geçişleri için kısa ve anlaşılır yönergeler verebilmeli ve öğrenciler bu süreçte nerede, hangi araç gereçlerle ne yapacaklarını bilmelidirler (Arlin, 1979; akt.Brophy, 1983).

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin en çok güçlük çektikleri alanlar özel gereksinimli çocuklarla ilgilidir. Sınıfında farklı özellikleri olan çocukların bulunduğu öğretmenler problem davranışlarla baş edememe (Marzano ve Marzano, 2003), öğrenci özellikleri ile öğretimsel uyarlamaları birleştirememe (Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve

Güner, 2008), öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarının öğretmen davranışlarından etkilenme düzeyinin farkında olamama (Goldstein, 1995) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların kaynağı olarak da kendilerine gerekli destek hizmetlerinin sağlanmaması, özel gereksinimli bireyle çalışma tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olmamaları ve lisans düzeyinde aldıkları derslerin etkisiz olması gösterilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005).

Sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleğine henüz başlanmadan kazandırılması bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Buna paralel olarak Evertson ve Weinstein (2006), öğretmen adaylarına sınıf yönetiminin nasıl öğretileceğine ilişkin araştırma temelli öneriler sunmuşlardır:

Buna göre öğretmen adaylarına sınıf yönetimi dersi verilirken;

a) Aynı zamanda uygulama yapma imkânı da sağlanmalıdır.

b) Sınıfta anlatılan teorik bilgiler alanda uygulamalı olarak gösterilmelidir.

c) Ders sürecinde yapılan uygulamalar uzman kişiler tarafından değerlendirilmeli ve dersi veren üniversite hocası da uygulama yapılan okulu ziyaret ederek öğrencilere danışmanlık yapmalıdır.

d) Sınıf yönetimi derslerinde sınıf mevcudu önemli rol oynamaktadır. Uygun sınıf mevcudunun, örneğin sınıflardaki öğrenci sayısının 25 ya da daha az olması sağlanarak sınıflarda her öğretmen adayı uygulamadaki deneyimlerini paylaşma ve dönüt alma şansı yakalayabilmelidir.

e) Öğrencilere etkileşimli sınıf videoları sağlanarak, canlı izledikleri sınıflarda yaşanan problemlere dersi veren öğretmenin nasıl müdahale ettiğini ve ortaya çıkan sonuçları canlı olarak görme şansı verilmelidir.

f) Her bölgenin farklı kültürlere sahip olması nedeniyle öğretmenlerin görev yerlerinde daha önceden görev yapmış ve farklı yetersizlik gruplarıyla çalışmış emekli öğretmenlerin de

derslere katılarak öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara ilişkin gerçek bilgilere ulaşmalarının sağlanması önerilmektedir.

Sınıf yönetimi becerisi. Sınıf yönetimi becerisinde öğretmenin mesleki deneyimi çok önemlidir. Öğretmenin derslerinde kullandığı araç-gereç, yöntem ve teknikler, çevresiyle olan iletişim yeteneği ve öğretmenin kişisel özelikleri sınıf yönetimini etkileyen unsurlardandır. Bunların yanında okul-aile işbirliği, sınıfın fiziksel düzeni de sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin sınıf içi ve dışındaki davranışları sınıf yönetimi becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

Sınıf yönetimi becerisi özellikle mesleğine yeni başlayan öğretmenler için önemli bir sorundur. Görevlerine yeni başlayan öğretmenler dersin çoğu vaktini sınıfın kontrolünü sağlamak için harcamaktadır. Sınıf yönetimi becerileri özellikle deneyimsiz öğretmenlere kazandırılması gereken bir yeterliliktir. Sınıf yönetimi becerilerini dört ana başlıkta toplamak mümkündür (Kayabaşı, 2011) :

Öğretimin yönetilmesi. Öğrenme konularının aktarımı, ders ve dersin her bir saatinin planlanması, konuların belirlenmesi ve organize edilmesini kapsamaktadır.

Sınıf prosedürü ve rutin işler. Etkinliklerin dağıtımı, dersin başının ve sonunun planlanması ve dersin uygun işlenmesi ile ilgili gidişatı kapsamaktadır.

Sınıfın fiziksel düzeninin organize edilmesi. Öğrencilerle birlikte sınıfın düzenin yeniden belirlenmesi sürecidir. Burada öğrenciye de bir rol yüklendiği için öğrenci davranışlarında etkili bir unsurdur.

Öğrenci davranışlarının yönetilmesi. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları, derslerin sorunsuz bir şekilde işlenmesi ve öğrencilerin derslere katılmasını kapsamaktadır.

Sınıf yönetimi boyutları. Sınıf yönetimi; sınıf içerisinde zamanın etkili kullanılması, plan- programın etkili ve düzenli yapılıp 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).

Sınıf yönetiminin sınıfta fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, zamanın yönetimi, iletişim ve davranışın yönetimi olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır.

Sınıfta fiziksel düzen. Sınıf yönetiminde etkinlikler, sınıf ortamının düzenlenmesi ile başlar. Sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesi, etkili sınıf yönetiminin yaratılmasında önemli bir unsurdur. 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, s.104).

Sınıfın fiziksel yapısı, öğrenci ve öğretmenleri psikolojik olarak etkiler. Sınıf ortamının fiziksel yapısı öğrenciyi motive edici, öğretim etkinliğine katılmaya cesaretlendirici ve özendirici olmalıdır. Fiziksel düzenlemeler; öğrencinin ortamda kendini mutlu hissetmesini sağlamak, ders ortamını çekici hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi sebepler için yapılır. Öğrencilerin kendilerini rahat ve mutlu hissetmedikleri ortamlarda verimli eğitim ve öğretim gerçekleştirilemez (Çelik, 2003).

"Öğrenci için uygun ortamın sağlanması hedeflenmelidir. Çünkü sınıfın fiziksel ortamının uygunluğu, etkili öğrenme - öğretme sürecinin vazgeçilmezidir" (Aydın, 2003). Fiziksel düzeni sağlayan etkenler ne kadar düzenli, amacı destekler nitelikte ve amaca uygun olursa, eğitimin amacına ulaşması da o derece kolaylaşacaktır.

Öğretimin yönetimi. Ders ile ilgili planlamaların yapılması, eğitim ve öğretim araç-gereçlerinin temin edilmesi, uygun yöntemin seçilmesi, öğrencinin dağılan dikkatini ders

üzerine yoğunlaştırma ve öğrencinin derse katılmasını sağlama gibi durumlar bu boyutta ele alınabilir (Çelik, 2003). Öğretmenin dönem başında yapması gereken en önemli görevlerinden birisi, bir öğretim dönemi içerisinde yapacaklarını önceden planlamasıdır. Öğretim etkinliklerinin planlanması, sınıf ortamında ortaya çıkabilecek istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlayacaktır.

Programın muhtevası hazırlanırken, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının yanı sıra kazandırılacak konuların faydalılık düzeyi, temel ölçütler olarak alınmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin gelişimsel özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrencinin yaşamına ilişkin olmayan program ile istendik davranışların kazandırılması mümkün olmamaktadır.

Zamanın yönetimi. Zaman günümüzde herkes için önemli bir yönetim becerisidir. 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, s.126).

Sınıfta geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere paylaşımı, zamanın dersle ilgili olmayan etkinliklerle boşa geçirilmemesi, monotonluğun önlenmesi, öğrencinin zamanının büyük bir bölümünü eğitim ortamında geçirmesinin sağlanması, devamsızlık sorununun önlenmesi bu boyut içinde görülebilir. Etkili sınıf yönetimi, zamanın etkili yönetimine bağlıdır (Çelik, 2003).

İletişim. Sınıf içerisinde iletişim öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerin kendi arasında gerçekleşmektedir. Öğretmen de öğrenciler de birbirlerini iletişimle tanımakta ve değerlendirmektedir. Sınıf yönetiminde aktif konumda 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 nereden kaynaklandığının bilinip giderilmesi gerekmektedir (Altıntaş, 2000, s.124).

Sınıf kurallarının hep birlikte belirlenmesi, öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle iletişim ve ilişkilerinin yönetimi bu boyutta yer alır. Araştırmalar, olumlu sınıf kurallarının, istenmeyen davranışları, olumsuz sınıf kurallarından daha çok azalttığını ortaya koymuştur. Öğretmen sınıftaki iletişim trafiğini düzenleyerek ve geliştirerek rehberlik eder. "Verimli bir eğitim için oluşturulacak sınıf, verimli iletişimi ve hep beraber kararlaştırılan sınıf kuralları ile ortaya çıkmış bir sınıf iklimini gerektirmektedir" (Gündüz, 2004).

Aydın (2003)'a göre sınıftaki iletişim ve ilişki sadece öğretmen ve öğrenci arasında değildir. Öğrencinin diğer öğrencilerle ve çevresiyle olan iletişimi ve ilişkisi de sınıftaki iletişimin içindedir.

Öğrencilerin başarısızlık sebeplerinden biri de ailelerinin çocuklarının öğretmenleriyle hiç iletişim kurmamalarıdır. Ailesini, öğretmenleriyle iletişim içinde gören öğrenciler derslerinde ve davranışlarında daha başarılı ve yapıcı olma eğilimi göstermektedirler (Celep, 2000).

Davranış yönetimi. Davranış iç ve dış uyaranlara karşı geliştirilen her tür tepkidir (Aydın, 1998). "Davranış yönetimi, toplumun veya okulun kuralları ekseninde bireylerin davranmalarını sağlamak için yapılan düzenleme ve davranışlar üzerinde denetim sağlama süreçlerine yer verme işlevidir" (Ünal ve Ada, 2003).

Davranış yönetimi, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıfın uygun davranışların sergilendiği ortam haline getirilmesi, sınıfta ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önceden kestirilip çözüm bulunmaya çalışılması bu boyut içinde yer alır (Başar, 2001).

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, s.30).

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, s.273).

Öğretmen sınıf içinde etkili bir yönetici olmak için öncelikle etkili bir davranış yöneticisi olmalıdır. Olumsuz davranışlar sergileyen bir sınıf, öğrenme ve öğretme etkinliklerini tam anlamıyla gerçekleştiremez.

Öğretmen karşılaştığı sorunlu davranışlar karşısında yılmamalı, kendini suçlu hissetmemeli ve sınıfta tek otoritenin kendisi olduğu düşüncesinden vazgeçmelidir. Bu durumda, öğretmenler öğrencileri nasıl motive edip, onları disipline edeceklerine yönelik yönetim bilgilerine ihtiyaçlar duymaktadırlar (Ünal ve Ada, 2003).

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, 2006, s. 68).

Sınıf yönetimi model seçimi ihtiyaçlara, kaynaklara ve amaçlara göre değişiklik gösterebilir. Sınıf yönetimi anlayışı geçmişten günümüze; baskıcı anlayıştan demokratik anlayışa, biçim yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezliden öğrenci merkezliye yönelmiştir. “Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplandırılabilir” (Başar, 1999).

Tepkisel model. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmen tepkileriyle ortadan kaldırılmaya 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, s.325).

Tepkisel model, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını yansıtmaktadır. Tepkisel yaklaşımın sınıf içerisinde çok sık kullanılması öğretmenin öğrencilerle yüz-göz olmasına neden olur ve öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin az olduğunu gösterir. Gruptan çok kişiyi önemseyen, alışılagelmiş sınıf yönetimi yaklaşımlarını içerir. Tepkisel model, öğretmenlerce sıkça kullanılan klasik model olarak nitelenebilir (Başar, 1996).

Önlemsel model. Sınıfta çıkabilecek olası sorunların önceden kestirilip sorunları engelleyebilecek planlamanın yapılarak, kuralların sürecin başında konulduğu modeldir. Amaç, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyen düzenlemeler yaparak tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar, 1999, s.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, s.41).

İleride ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önlemeyi amaçlayarak öğretim yılının ilk günlerinde öğrencilere uymaları gereken kuralların öğretilmesi önlemsel modeli uygulamaya yönelik bir örnektir (Balay, 2012).

Gelişimsel model. Bu modelde, sınıf yönetiminde öğrencilerin bedensel, duyuşsal ve deneyimsel gelişim seviyelerinin ihtiyaç duyduğu uygulamaların geliştirilmesi temel alınır. Bu modelde, ilköğretimden lise düzeyine kadar olan gelişim dönemleri dikkate alınmaktadır. Gelişimsel model dört aşamadan oluşur: Birinci aşama; öğrencilerin öğretmenlerinin yönlendirmesine en çok ihtiyaç duydukları on yaşa kadar olan dönemdir. İkinci aşama; Öğrencilerin olgunlaşmaya başlayıp, sınıf düzeni ve kurallarına uymaya istekli oldukları on-

on iki yaş arasındaki dönemdir. Üçüncü aşama; Öğrencilerin birbirlerine destek oldukları, sınıf yönetimi kurallarını sorguladıkları on iki- on beş yaş arası dönemdir. Dördüncü aşama; Öğrencilerin kendilerini sorguladıkları, ilişkilerde arkadaş etkisinin artıp, aile etkisinin azaldığı lise yıllarını kapsayan dönemdir (Ünal ve Ada, 2003).

Bütünsel model. Daha önce açıklanan modelleri, duruma göre kullanmaya dayalı karma bir modeldir (Erdoğan, 2008). Bu modelde önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik verilir. İstenilen davranışa varabilmek için istenmeyen davranışın sebeplerini önceden ortadan kaldırma amaçlanır. İstenmeyen davranışın önlenemediği durumlarda istenmeyen davranışı düzeltmek maksadıyla tepkisel modelin unsurlarına da başvurulur. Öğrenci için hangi davranış örgütleri uygunsa onlar seçilir. Bu modele sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Başar, 1999). Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000, s.37).

Sınıf yönetimi yaklaşımları. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, öğretmenin izlediği yaklaşıma bağlıdır. Eğitimcilerin sınıfta kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve modern olmak üzere iki ayrı şekildedir.

Geleneksel yaklaşım. Öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin bilgiyi sorgulamak yerine öğretmenden direkt alarak 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, s.39). Geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezde olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasiftir (Aydın, 1998, s.5). Bu yaklaşıma göre sınıf yönetiminin öncelikli amacı sınıf düzenini sağlamaktır. Öğretmenden öğrenciye şeklinde bir iletişim mevcuttur (Aydın, 2010). Bu yaklaşımda, öğretmenin aile ile iletişimi ancak öğrencinin sorun çıkardığı zamanlarda ve bu sorunun giderilmesi amacıyla kurulur (Yörükoğlu, 1997, s.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, s.39).

Çağdaş yaklaşım. İnsanı temel alan yaklaşımdır. Çağdaş sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Sınıfta otorite yerine etkileşim söz konusudur. 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. Öğretmen lider konumundadır ve katılımcı, esnek bir yapılandırmayı esas almıştır (Ünal ve Ada, 2000, s.31). Sınıfta dersin amacı, uyulması gereken kurallar, dersin işleniş biçimi gibi sınıf içi yöntemler, öğrencilerin aktif katılımıyla demokratik biçimde beraberce kararlaştırılır (Aydın, 2013, s.6). Öğretmen öğrenciyle, veliyle ve çevreyle sürekli iletişime açıktır.

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

Çevre. Öğrencilerin içinde bulundukları çevreden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Çevresindeki davranışlar, öğrencilerin davranışlarında da etkili olmaktadır. 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, 2004, s.47).

Öğrencinin ve okulun bulunduğu çevrenin kültürel yapısı sınıfı etkiler. Çevre kültürü öğrenci aracılığı ile sınıf ortamına kadar taşınır. Öğretmenin görevi, öğrencilere sınıf ortamına

taşınan bu öğelerin olumlularından yararlanıp, olumsuzluklarını önlemeye çalışmaktır. Çevrede olabilen negatif davranışların değiştirilmesi, sınıfta gerçekleştirilen aktivitelerin çevreye taşınması ile gerçekleşebileceği gibi, çevredeki kültürün okul ortamına taşınmasıyla da gerçekleşebilir (Başar, 2001).

Aile. Aile, bireyin en çok etkilendiği ortamdır. Çocuğun güvenli ve sevgi dolu bir ortamda yetişmesi aileye bağlıdır. 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, s.43).

Anne ve babanın çocuktan beklentileri, çocuk üzerinde önemli bir psikolojik güç olmaktadır. Ailede çatışma, çocuk üzerinde olumsuz etki yapar. Anne ve babanın çocuğun bulunduğu ortamda çocuk ile ilgili birbirlerini suçlamaları, anne veya babadan birinin çocuğa olumlu davranıp, diğerinin olumsuz davranışlar sergilemesi çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir (Topses, 2007).

Okul. Okul, eğitim yönetimi sisteminde sınıfın bağlı olduğu bir üst sistemi oluşturur. Dolayısıyla okulun her türlü güçlü ve zayıf yönleri, sınıfı doğrudan etkilemektedir. Okul, gelecek için nesli yeterli donanımda hazırlayabilmeli ve öğrencilere gelişime uygun demokratik ortam sunabilmelidir (Başaran, 1999, s.13).

Öğretmen. Sınıf yönetiminin planlayıcısıdır. Ders için uygun ortam sağlamak, öğrenciyi derse motive edip, güdülemek, öğretmenin dersin etkili ve verimli geçmesi için yaptığı davranışlar, sınıf yönetimi konusunda etkilidir (Yıldırım, 2016).

Yönetimin olduğu her yerde normal işleyen plan yapma, organizasyon, 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, s.45).

Öğrenci. Öğrenci, eğitim-öğretim sürecinin tüm faaliyetlerinin üzerinde odaklandığı, eğitim ihtiyacını karşılayabilmek için okula devam eden bireydir (Cerit, 2009). 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 (Adıgüzel, 2016).

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, 1972, s.14).

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

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 (Karslı, 2006, s.244). Dolayısıyla eğitim yönetimi, sınıf yönetimini de etkileyen faktörlerdendir.

Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki

Tükenmişlik; bireyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşanması, kişisel başarı hissinin azalmasıyla ortaya çıkan bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1986). Kişilerin meslekleri yaşadıkları tükenmişlik düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Diğer mesleklerle kıyaslandığında en fazla öğretmenlerin tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Çünkü "öğretmenlik mesleği devamlı fedakârlık gerektiren, etkili ve yüz yüze bir iletişim gerektiren ve duygusal yönden kişiyi tüketen bir meslektir" (Baltaş ve Baltaş, 1998).

"Eğitime olumsuz etkileri olan öğretmenlerde görülen tükenmişliğin, etkilerinden bir tanesi de öğrencileri disiplin altına almada kullandıkları davranış biçimleridir" (Hargreaves ve Woods, 1984). Olumsuz disiplin davranışları, genelde sınıftaki problemleri çözme becerisi olmayan, ailesel problemleri bulunan ve mesleklerinde tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sınıflarında meydana gelmektedir (Tümkaya, 2005). Öğretmenlerin istenmedik davranışlarda bulunması sınıfın düzenini bozar. Öğretmenler tükenmişliklerinin tesiriyle daha baskıcı, çatışmacı, engelleyici, kontrolcü davranışlar göstermeye başlayabilirler. Bu durum, onların davranışlarında etkili olabilir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Öğretmenlerin belirleyici sınıf içi davranışlarının başında, sınıf yönetimi ve disiplin uygulamaları gelmektedir.

Sınıf yönetimi becerisi; sınıfta öğretmenler tarafından öğretimin, sınıf prosedürü ve rutin işlerin, fiziksel düzenin ve öğrenci davranışlarının etkili bir öğretim süreci için doğru şekilde yönetilebilme becerisidir (Kayabaşı, 2011). Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişkenden en önemlisi eğitimin düzenlenmesinden sorumlu olan öğretmendir (Başar, 2004). Etkili sınıf yönetimi, öğretmenin kendisi için olduğu kadar öğrencilerin gelişimleri ve öğrenmeleri için de önemlidir (Spilt, Koomen ve Thijs, 2011). Tükenmişlik düzeyleri fazla olan öğretmenler öğrencileri tanımamakta, sınıfın hâkimiyetini kaybetme endişesiyle derste güncel olaylara değinmemekte, öğrencileriyle verimli ilişkiler kuramamaktadır (Canpolat, 2004). Bu gibi durumlar ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz yönde

etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

Tümkaya (2005)' nın öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının tükenmişlikle ilişkisini incelediği araştırmasında sert bir disiplin anlayışı olan öğretmen grubunun en çok tükenmişlik yaşayan grup olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu iki değişkenin birbirini paralel olarak etkilediği görülmüştür. Yani, öğretmenlerdeki tükenmişlik arttıkça sert disiplin anlayışı artmakta, tükenmişlik azaldıkça sert disiplin anlayışı da azalmaktadır.

Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007)'nın 155 öğretmen ile yaptığı, öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin en çok akıl-sonuç en az da Glasser modelini kullandıklarını saptamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin modelleri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin Glasser modeli'ni daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) 'in öğretmenlerde tükenmişliğin göstergelerini ve bu göstergeleri çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkek öğretmenlerin daha üst seviyede duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha üst seviyede olduğu görülürken kişisel başarı algılarının etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik seviyeleri eğitim durumlarına göre de farklılıklar göstermiştir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma

düzeylerinin lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kayan ve Kozikoğlu (2017)' nun sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücünü incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarının %16'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre tükenmişlik, sınıf yönetimi davranışlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu durum, tükenmişliğin sınıf yönetimi davranışlarını açıklamada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak; etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesi, öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyinin olabildiğince azaltılmasına bağlıdır.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmada kullanılan araştırma modelinden, araştırmanın evren ve örnekleminden, veri toplama araçlarından ve verilerin analizinden bahsedilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "İlişkisel tarama modelleri iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2012, s.81). Bu araştırmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelendiğinden bu model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çanakkale ili genelinde bulunan 12 özel eğitim okulunda görev yapan 106 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem alınmaksızın tüm evren araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çanakkale ilinde 9'u zihinsel engelliler, 1'i işitme engelliler ve 2'si görme engelliler okulu olmak üzere toplamda 12 özel eğitim okulu mevcuttur (www.orgm.meb.gov.tr).

Tablo 1

Evrende Ulaşılan Öğretmenlerin İlçe ve Okullara Göre Sayıları

Sıra No	Okul Adı	Anket uygulanan öğretmen sayısı
1	Çanakkale Belediyesi Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi (Okulu) I. Kademe	
2	Çanakkale Belediyesi Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi (Okulu) II. Kademe	31
3	Çanakkale Belediyesi Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi(Okulu) III. Kademe	
4	Kepez Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu)	13
5	Zeynep Bodur Okyay Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi (Çan) I. Kademe	
6	Zeynep Bodur Okyay Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi (Çan) II. Kademe	27
7	Zeynep Bodur Okyay Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi (Çan) III. Kademe	
8	Zeynep Bodur Okyay Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Çan)	
9	Çavuşköy Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Biga) III. Kademe	12
10	Yahya Çavuş Görme Engelliler İlkokulu (Gelibolu)	
11	Yahya Çavuş Görme Engelliler ortaokulu (Gelibolu)	15
12	Anafartalar Özel Eğitim Meslek Lisesi (Gelibolu)	8
	TOPLAM	106 Öğretmen

- Çanakkale Belediyesi Özel Eğitim Merkezi, Zeynep Bodur Okyay Özel Eğitim Merkezi ve Yahya Çavuş Görme Engelliler Okulları kademeleri tek bina çatısı altında oldukları için bu kademelerde görev yapan öğretmenlerin sayısı toplam olarak verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Çanakkale ili genelinde 12 özel eğitim okulu olduğu görülmektedir. Bu okulların 3 tanesi Çanakkale merkezde aynı çatı altında, 1 tanesi Çanakkale'nin Kepez beldesinde, 4 tanesi Çan ilçesinde aynı çatı altında, 1 tanesi Biga ilçesinde, 3 tanesi ise Gelibolu ilçesinde bulunmaktadır. Araştırmamızda bu okullarda görev yapan 106 öğretmene ulaşılmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Tablo	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Yaş	20-30	20	18,87
	31-40	59	55,66
	40+	27	25,47
Cinsiyet	Erkek	33	31,13
	Kadın	73	68,87
Medeni durum	Evli	84	79,24
	Bekâr	22	20,76
Çocuk sayısı	0	28	27,18
	1+	75	72,82
Çalışma yılı	1-5 yıl	26	24,53
	6-10 yıl	29	27,36
	11-15 yıl	21	19,81
	16-20 yıl	17	16,04
	21+ yıl	13	12,26
Gelir Düzeyi	Düşük	8	7,54
	Orta	96	90,57
	Yüksek	2	1,89

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunun 20 tanesinin (%18,87) 20-30 yaş grubu, 59 tanesinin (%55,66) 31-40 yaş grubu, 27 tanesinin (%25,47) ise 40 yaş üzeri öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubunun 73 tanesi (%68,87) kadın, 33 tanesi (%31,13)

ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunun 84'ü evli (% 79,24) , 22'si bekâr (% 20,76) öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunun 28 tanesi (%27,18) çocuk sahibi değildir. 75 öğretmenin (%72,82) ise 1 veya daha fazla çocuğu vardır. Örneklem grubunun 26'sı (%24,53) 1-5 yıl arası, 29'u (%27,36) 6-10 yıl arası, 21'i (%19,81) 11-15 yıl arası, 30'u (%28,30) 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin 96 tanesinin (% 90,57) orta gelir durumuna, 8 tanesinin (%7,54) düşük gelir durumuna, 2 tanesinin (%1,89) ise yüksek gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgileri toplamak için "Bilgi Formu", öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini belirlemek için "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini saptamak için "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Bilgi formu. 11 sorudan oluşan bu form araştırmacı tarafından öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleğin bazı özelliklerine ilişkin bilgi edinebilmek amacı ile hazırlanmıştır. Bilgi formunda öğretmenlere; cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sayıları, gelir durumları, çalışmakta oldukları alanlar, toplam çalışma yılları, mezun oldukları alanlar, sınıflarındaki öğrenci sayıları, mesleklerini isteyerek yapıp yapmadıkları ve çalıştıkları ortamdan memnun olma durumları sorulmuştur.

Maslach tükenmişlik envanteri. Maslach ve Jackson (1981) tarafından orijinali İngilizce olarak geliştirilen ve Maslach'ın adıyla alanyazında yer alan tükenmişlik envanteri Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanterinde (MTE) 22 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte tükenmişlik üç boyutta değerlendirilmektedir. Duygusal Tükenme boyutunda 9 (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. maddeler), Kişisel Başarı Hissi boyutunda 8 (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

maddeler), Duyarsızlaşma boyutunda ise 5 (5, 10, 11, 15, 22. maddeler) madde bulunmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili hesaplamalar çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış ve uygun bulunmuştur.

Çalışmamızda da MTE'nin güvenilirliği ile ilgili Cronbach-Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre MTE'nin alt ölçeklerinin Cronbach-Alpha katsayıları Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Hissi için sırasıyla; 0,87, 0,68 ve 0,68 olarak elde edilirken testin tamamına ait Cronbach-Alpha katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur.

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini saptamak için Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinde hazırlanmış olup tek boyut altında toplanan 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği değeri olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Likert tipindeki ölçeğin değerlendirilmesi "Her zaman", "sık sık", "nadiren" ve "hiçbir zaman" olmak üzere dörtlü dereceleme şeklinde yapılmaktadır. Çalışmamızda ölçeğe ait Cronbach-Alpha katsayısı 0,87 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili genelinde bulunan toplam 12 özel eğitim okulunda görev yapan 106 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış olup, katılım için gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama öncesi okulların yöneticileri aranmış, onların da uygun gördüğü zamanda okullara gidilerek anketler öğretmenlere uygulanmıştır. Anketler tüm öğretmenlerin okulda olduğu mesai saatleri içinde teneffüslerde doldurulmuştur. Veri toplama işlemleri nisan, mayıs, haziran (2017) aylarında yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri yanıtlarken içten olmalarını sağlamak maksadıyla araştırmanın

öneminden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin ölçekleri yanıtlamaya başlamadan önce ilgili açıklamaları dikkatle okumaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SSPS paket programı ile çözümlenmiş, veri analizinde betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalamaların karşılaştırılması ile ilgili veri analizinden önce gerek Maslach Tükenmişlik Envanteri ve gerekse Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile ilgili olarak elde edilen veri setinin normal dağılıma uygunlukları One Sample Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilmiştir. Ayrıca veri setleri ile analiz elde edilen Levene testi sonuçları ile varyansların homojen dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında analizler için parametrik testler tercih edilmiştir. Mesleki Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Becerileri genel toplam puanları şeklinde istatistik analizler yapılmıştır. Devamında 2'li değişkenler için t-testi, 3 ve daha fazla değişkenler için ortalamaların karşılaştırılması analizlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson korelasyon analizi verilerine yer verilmiştir.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın dördüncü bölümünde, bilgi formu ile elde edilen veriler düzenlenmiş ve tablolarda sunulmuştur.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin çalıştıkları alanlar, mezun oldukları alanlar, mesleklerini isteyerek yapma durumları, çalıştıkları ortamdan memnun olma durumları ve sınıflarındaki öğrenci sayıları sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmaya ait istatistikler çıkarılarak Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Bilgi Formunda Yer Alan Bazı Sorulara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çalışılan alan	Zihin Engelli	81	79,41
	İşitme Engelli	10	9,80
	Görme Engelli	11	10,79
Mezun olunan alan	Özel eğitim	25	23,81
	Sınıf eğitimi	23	21,90
	Diğer	57	54,29
Mesleği isteyerek yapma	Evet	101	95,28
	Hayır	5	4,72
Çalıştığı ortamdan memnun olma	Evet	92	87,62
	Hayır	13	12,38
Sınıftaki öğrenci sayıları	1-5	53	55,21
	5+	43	44,79

Tablo 3 incelendiğinde örneklem grubunun 81 tanesi (%79,41) zihin engelli alanında çalışmaktadır. 11 öğretmen (%10,79) görme engelliler alanında çalışırken, 10 öğretmen (%9,80) de işitme engelliler alanında çalışmaktadır. Örneklem grubunun sadece 25 tanesi (%23,81) özel eğitim mezunu olup, 80 tanesi (%76,19) özel eğitim mezunu değildir. Bu sonuç; özel eğitim mezunu olmayan bu öğretmenlerin alan değiştirerek, ücretli olarak, görevlendirme yoluyla veya branş öğretmeni olarak bu okullarda çalıştıklarını göstermektedir.

Örneklem grubunun 101 tanesi (%95,28) bu mesleği isteyerek yapmaktadır. Sadece 5 tanesi (%4,72) bu mesleği yapmaya kendini zorunlu hissetmektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunun mesleğini severek icra ettiğini göstermektedir. Örneklem grubunun 92 tanesi (%87,62) çalıştığı ortamdan memnunken, sadece 13 tanesinin (%12,38) çalıştığı ortamdan memnun olmadığı görülmektedir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin 53'ünün (%55,21) sınıflarında (1-5) öğrenci olduğu, 43 öğretmenin (%44,79) ise sınıflarında 5 ve daha fazla öğrencinin olduğu görülmektedir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile elde edilen verilerin analizi ile alakalı betimsel istatistikler, normallik değerleri ve bağımsız değişkenlere göre yapılan istatistiksel karşılaştırmalar aşağıda tablolar halinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Mesleki Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğine verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	$\bar{X}$	ss	Ortalamanın Aralığı
Sınıf Yönetimi Becerileri	106	3,0647	0,25126	**Sık Sık**

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili aritmetik ortalamanın 3,06 olduğu görülmektedir. Bu değerin 4 dereceli ölçekte "sık sık yaparım" aralığında (2,50-3,24) olduğu görülmektedir. Bu sonuç; özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin "sık sık" aralığında gerçekleştiğini yani "yeterli" olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanterine verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	$\bar{X}$	ss	Ortalamanın Aralığı
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	106	2,6541	0,38694	**Bazen**

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalamanın 2,65 olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'li ölçekteki aralıklara göre değerlendirildiğinde bazen (2,60- 3,39) aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu sonuç; özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin "bazen" aralığında gerçekleştiğini yani normal olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 6

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Cinsiyet	Kolmogorov Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Kadın**	0,080	0,200	0,989	0,787
	Erkek	0,112	0,200	0,977	0,680
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Kadın**	0,062	0,200	0,988	0,731
	Erkek	0,101	0,200	0,945	0,098

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple iki değişken arasındaki farklılıklar t-testi ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Kadın**	73	3,0898	0,25250	1,539	0,127
	Erkek	33	3,0092	0,24309		

Tablo 7 incelendiğinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 3,08), erkek öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 3,00) yüksek olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= 1,53; p= 0,127>0,05] görülmektedir. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Kadın**	73	2,6344	0,35890	-0,779	0,438
	Erkek	33	2,6977	0,44566		

Tablo 8 incelendiğinde kadın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 2,63), erkek öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 2,69) düşük olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= -0,779; p= 0,438>0,05] görülmektedir. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Yaş	**İstatistik**	**p**	**İstatistik**	**p**
Sınıf Yönetimi Becerileri	**20-30**	0,164	0,164	0,954	0,434
	31-40	0,069	0,200	0,990	0,921
	40+	0,102	0,200	0,952	0,242
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**20-30**	0,109	0,200	0,963	0,597
	31-40	0,082	0,200	0,970	0,151
	40+	0,099	0,200	0,965	0,466

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple üç değişken arasındaki farklılıklar ANOVA ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar arası	0,057	2	0,029	0,447	0,641
Grup içi	6,572	103	0,064		
Toplam	6,629	105			

Tablo 10 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2\text{-}103)}$ =0,447; p=0,641>0,05].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,188	2	0,094	0,622	0,539
Grup içi	15,533	103	0,151		
Toplam	15,721	105			

Tablo 11 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2\text{-}103)}$ =0,622; p=0,539>0,05].

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 12

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Medeni durum	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Evli**	0,070	0,200	0,990	0,789
	Bekâr	0,148	0,200	0,928	0,111
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Evli**	0,081	0,200	0,975	0,098
	Bekâr	0,136	0,200	0,948	0,290

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple iki değişken arasındaki farklılıklar t-testi ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni Durum	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Evli**	84	3,0510	0,24845	-1,102	0,273
	Bekâr	22	3,1172	0,26085		

Tablo 13 incelendiğinde evli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 3,05), bekâr öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 3,11) düşük olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= -1,102; p= 0,273>0,05] görülmektedir. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde medeni durumun etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni Durum	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Evli**	84	2,6595	0,40892	0,280	0,780
	Bekâr	22	2,6334	0,29522		

Tablo 14 incelendiğinde evli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 2,65), bekâr öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 2,63) yüksek olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= 0,280; p= 0,780>0,05] görülmektedir. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde medeni durumun etkili olmadığını göstermektedir.

Çocuk Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 15

Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Çocuk Sayısı	**İstatistik**	**p**	**İstatistik**	**p**
Sınıf Yönetimi Becerileri	**0**	0,148	0,150	0,960	0,398
	1+	0,057	0,200	0,991	0,897
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**0**	0,104	0,200	0,972	0,681
	1+	0,078	0,200	0,971	0,095

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple iki değişken arasındaki farklılıklar t-testi ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	**Çocuk Sayısı**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**
Sınıf Yönetimi Becerileri	**0**	28	3,0547	0,26256	-0,313	0,755
	1+	75	3,0720	0,24482		

Tablo 16 incelendiğinde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 3,05), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 3,07) düşük olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= -0,313; p= 0,755>0,05] görülmektedir. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde sahip olunan çocuk sayısının etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**0**	28	2,6631	0,35283	0,633	0,837
	1+	75	2,6454	0,39927		

Tablo 17 incelendiğinde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait ortalamanın ($\overline{X} = 2,66$), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X} = 2,64$) yüksek olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= 0,633; p= 0,837>0,05] görülmektedir. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde sahip olunan çocuk sayısının etkili olmadığını göstermektedir.

Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 18

Öğretmenlerin Gelir Durumu Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Gelir Durumu	**İstatistik**	**p**	**İstatistik**	**p**
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Düşük**	0,231	0,200	0,916	0,437
	Orta	0,065	0,200	0,991	0,793
	Yüksek	0,260			
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Düşük**	0,169	0,200	0,944	0,678
	Orta	0,052	0,200	0,984	0,387
	Yüksek	0,260			

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin gelir durumlarına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple üç değişken arasındaki farklılıklar ANOVA ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir durumlarına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,018	2	0,009	0,137	0,872
Grup içi	6,611	103	0,064		
Toplam	6,629	105			

Tablo 19 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin gelir durumlarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-103)}$ =0,137; p=0,872>0,05].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,110	2	0,055	0,362	0,697
Grup içi	15,611	103	0,152		
Toplam	15,721	105			

Tablo 20 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin gelir durumlarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-103)}$ =0,362; p=0,697>0,05].

Çalışılan Alan Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 21

Öğretmenlerin Çalışılan Alan Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Çalışılan Alan	**İstatistik**	**p**	**İstatistik**	**p**
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Zihin Engelli**	0,046	0,200	0,994	0,976
	İşitme Engelli	0,251	0,073	0,826	0,030
	Görme Engelli	0,173	0,200	0,906	0,256
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Zihin Engelli**	0,080	0,080	0,969	0,054
	İşitme Engelli	0,171	0,171	0,937	0,518
	Görme Engelli	0,188	0,188	0,961	0,793

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin çalışma alanlarına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple üç değişken arasındaki farklılıklar ANOVA ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma alanlarına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalışma Alanlarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar arası	0,185	2	0,092	1,437	0,242
Grup içi	6,370	99	0,064		
Toplam	6,555	101			

Tablo 22 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin çalışma alanlarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2\text{-}99)}$ =1,437; p=0,242>0,05].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma alanlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışma Alanlarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,023	2	0,011	0,076	0,927
Grup içi	14,950	99	0,151		
Toplam	14,973	101			

Tablo 23 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin çalışma alanlarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2\text{-}99)} = 0,076$; $p=0,927>0,05$].

Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 24

Öğretmenlerin Toplam Çalışma Yılı Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Toplam Çalışma Yılı	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**1-5**	0,137	0,200	0,968	0,662
	6-10	0,111	0,200	0,952	0,252
	11-15	0,114	0,200	0,957	0,457
	16-20	0,123	0,200	0,936	0,276
	21+	0,149	0,200	0,936	0,407
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**1-5**	0,141	0,200	0,935	0,154
	6-10	0,150	0,138	0,931	0,084
	11-15	0,126	0,200	0,954	0,409
	16-20	0,132	0,200	0,937	0,288
	21+	0,111	0,200	0,954	0,664

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin toplam çalışma yıllarına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple beş değişken arasındaki farklılıklar ANOVA ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam çalışma yıllarına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Toplam Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,050	4	0,012	0,191	0,943
Grup içi	6,579	101	0,065		
Toplam	6,629	105			

Tablo 25 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin toplam çalışma yıllarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-101)}$ =0,191; p=0,943>0,05].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam çalışma yıllarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Toplam Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,415	4	0,104	0,684	0,605
Grup içi	15,306	101	0,152		
Toplam	15,721	105			

Tablo 26 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin toplam çalışma yıllarına göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-101)}$ =0,684; p=0,605>0,05].

Mezun Olunan Alan Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 27

Öğretmenlerin Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Mezun Olunan Alan	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Özel Eğitim	0,115	0,200	0,963	0,509
	Sınıf Eğitimi	0,095	0,200	0,977	0,870
	Diğer	0,063	0,200	0,986	0,765
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	Özel Eğitim	0,116	0,200	0,954	0,335
	Sınıf Eğitimi	0,175	0,093	0,933	0,162
	Diğer	0,078	0,200	0,973	0,257

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple üç değişken arasındaki farklılıklar ANOVA ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mezun Oldukları Alanlara Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,157	2	0,078	1,240	0,294
Grup içi	6,459	102	0,063		
Toplam	6,616	104			

Tablo 28 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-102)}$ =1,240; p=0,294>0,05].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Alanlara Göre Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,314	2	0,157	1,040	0,357
Grup içi	15,380	102	0,151		
Toplam	15,694	104			

Tablo 29 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalamaların, öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre istatistiki olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2\text{-}102)}$ =1,040; p=0,357>0,05].

Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 30

Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**1-5**	0,084	0,200	0,982	0,614
	5+	0,130	0,106	0,969	0,355
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**1-5**	0,054	0,200	0,981	0,557
	5+	0,072	0,200	0,984	0,841

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple iki değişken arasındaki farklılıklar t-testi ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**1-5**	53	3,0224	0,25268	-1,844	0,068
	5+	43	3,1196	0,26170		

Tablo 31 incelendiğinde sınıflarında 1-5 arası öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 3,02), 5'ten daha fazla öğrencisi olan öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 3,11) düşük olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= -1,844; p= 0,068>0,05] görülmektedir. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde sınıftaki öğrenci sayılarının etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**1-5**	53	2,6535	0,37438	0,231	0,818
	5+	43	2,6356	0,38230		

Tablo 32 incelendiğinde sınıflarında 1-5 arası öğrencisi olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 2,65), 5'ten daha fazla öğrencisi olan öğretmenlerin ortalamasına göre ($\overline{X}$ = 2,63) yüksek olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= 0,231; p= 0,818>0,05] görülmektedir. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde sınıftaki öğrenci sayılarının etkili olmadığını göstermektedir.

Mesleği İsteyerek Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 33

Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Yapma Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Mesleği İsteyerek Yapma	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Evet**	0,074	0,200	0,989	0,669
	Hayır	0,214		0,963	0,798
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Evet**	0,068	0,200	0,980	0,181
	Hayır	0,162		0,989	0,952

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğini isteyerek yapma durumuna göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple iki değişken arasındaki farklılıklar t-testi ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğini isteyerek yapma durumuna göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleğini İsteyerek Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleği İsteyerek Yapma	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Evet**	101	3,0716	0,25515	1,278	0,204
	Hayır	5	2,9250	0,06374		

Tablo 34 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerden mesleğini isteyerek yapanların sınıf yönetimi beceri puanlarına ait ortalamanın ($\bar{X}$= 3,07), öğretmenlik mesleğini istemeyerek yapanlara ait ortalamadan ($\bar{X}$ = 2,92) yüksek olduğu, fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= 1,278; p= 0,204>0,05] görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğini isteyerek yapıp yapmamalarının sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğini isteyerek yapma durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleğini İsteyerek Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Mesleği İsteyerek Yapma	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Evet**	101	2,6302	0,37428	-2,959	0,004
	Hayır	5	3,1364	0,35062		

Tablo 35 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerden mesleğini isteyerek yapanların mesleki tükenmişlik düzeylerine ait ortalamasının ($\overline{X}$= 2,63) istemeyerek yapanların ortalamasından ($\overline{X}$ = 3,13) istatistiki bakımdan anlamlı bir oranda düşük olduğu [t= -2,959; p= 0,004<0,05] görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğini isteyerek yapmanın mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Çalışılan Ortamdan Memnun Olma Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 36

Öğretmenlerin Çalıştığı Ortamdan Memnun Olma Değişkenine Göre Normal Dağılıma Uygunlukları

	Ortam Memnuniyeti	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Evet**	0,077	0,200	0,982	0,300
	Hayır	0,237	0,119	0,857	0,070
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Evet**	0,061	0,200	0,980	0,223
	Hayır	0,207	0,200	0,930	0,449

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı ortamdan memnun olma durumuna göre sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple iki değişken arasındaki farklılıklar t-testi ile kıyaslanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı ortamdan memnun olma durumuna göre sınıf yönetimi becerileri Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştığı Ortamdan Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Ortam Memnuniyeti	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	**Evet**	92	3,0586	0,25259	-0,642	0,522
	Hayır	13	3,1068	0,25761		

Tablo 37 incelendiğinde özel eğitim okullarında çalıştığı ortamdan memnun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ait ortalamanın ($\overline{X}$ = 3,05), memnun olmayan öğretmenlere ait ortalamaya göre ($\overline{X}$ = 3,10) düşük olduğu; fakat ortalamaların istatistiki olarak farklılaşmadığı [t= -0,642; p= 0,522>0,05] görülmektedir. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde çalıştığı ortamdan memnun olma durumunun etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı ortamdan memnun olma durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştığı Ortamdan Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Ortam Memnuniyeti	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	**Evet**	92	2,6208	0,37985	-2,401	0,018
	Hayır	13	2,8912	0,38271		

Tablo 38 incelendiğinde özel eğitim okullarında öğretmenlerin çalıştığı ortamdan memnun olma durumları göz önüne alındığında mesleki tükenmişlik düzeyi puanlarının istatistik açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan bu karşılaştırma sonucu çalıştığı ortamdan memnun olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi puanlarının ($\overline{X}$ = 2,62) memnun olmayan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi puanlarından

($\overline{X}$ = 2,89) istatistiki bakımdan anlamlı bir oranda düşük olduğu [t= -2,401; p= 0,018<0,05] görülmektedir.

Mesleki Tükenmişlik ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemine yanıt aranırken özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları ve sınıf yönetimi beceri puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. "Bu ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır" (Büyüköztürk, 2006). Tablo 39'da değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 39

Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Korelâsyon Düzeyleri

Değişkenler		**Sınıf yönetimi becerileri**
Mesleki Tükenmişlik	Pearson Kor. Katsayısı: r	-0,182
	Sig: p	0,062
	N	106

Bu sonuçlara göre; mesleki tükenmişlik puanları ve sınıf yönetimi beceri puanları arasındaki negatif yönde istatistik açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r = -0,182; p=0.062). "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı değerlendirilirken katsayının 0.30'dan düşük olması ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir" (Büyüköztürk, 2006). Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanları ve sınıf yönetimi beceri puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölüm üç alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölüm olan tartışma bölümünde araştırmada ulaşılan sonuçlar literatürdeki diğer araştırma sonuçlarına da değinilerek ele alınmıştır. İkinci alt bölüm olan sonuç bölümünde araştırmada ulaşılan sonuçlar maddeler şeklinde sunulmuştur. Üçüncü alt bölüm olan öneriler bölümünde ise araştırma bulgularına dayalı olarak tespit edilen sonuçlar bilimsel araştırmalar kapsamında ileride yapılabilecek çalışmalar ve uygulamalarda çözüme yönelik öneriler şeklinde sunulmuştur.

Tartışma

Bu bölümde alt problemler çerçevesinde, araştırmadan elde edilen bulgular, diğer araştırma sonuçları ile de karşılaştırılarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Betimsel Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri aralığının, Denizel Güven ve Cevher'in (2005) uyguladığı 4'lü likert ölçeğine göre "sık sık" aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu değer özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Adıgüzel (2016)'in yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli derecede olduğu belirlenmiştir. Araştırma bu yönüyle Adıgüzel (2016)'in araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Akkaya (2011)' nın araştırmasında ise öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri aralığının, Altay (2007) ve Tetik (2009)' in uyguladığı 5'li likert ölçeğine göre " bazen" aralığına denk geldiği görülmektedir. Bu değer özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin genel olarak normal düzeylerde olduğunu göstermektedir. Adıgüzel (2016), Aydemir (2013), Karacan (2012), Çelebi (2013)'nin yaptığı araştırmalarda da genel

tükenmişliğin normal düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Aksoy (2007) ve Çabuk (2015) 'un araştırmasında mesleki tükenmişlik düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Yıldırım (2016)'ın araştırmasında ise mesleki tükenmişlik düzeyinin Duygusal Tükenme alt boyutunda yüksek, Duyarsızlaşma alt boyutunda normal, Kişisel Başarı Hissi alt boyutunda ise düşük olduğu belirlenmiştir. Aksoy (2007), Çabuk (2015) ve Yıldırım (2016)'ın araştırma sonuçları bu araştırmayla farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının; böylesine zor bir alanda çalışan öğretmenlerin normal bir tükenmişlik düzeyine ve iyi sayılabilecek bir sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalarının; pozitif başarı hislerinden, kendilerini eleştirmekten çekinmelerinden, normal okullarda çalışan meslektaşlarına göre nispeten yüksek ücret almalarından, merkezi yerlerdeki okullarda çalışmalarından, sınıflarında fazla öğrencileri bulunmamasından, tayin imkanlarının iyi olmasından ileri geldiği düşünülebilir.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Oruç (2007), Yiğit (2007), Akkaya (2011), Karacan (2012), Aydemir (2013), Çelebi (2013), Çabuk (2015), Aydoğdu (2015) ve Yıldırım (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmayla paralel sonuçlar bulunmuştur. Envanterini kullandığımız Maslach (1985) ve Aksoy (2007) ise araştırmalarında DT boyutunda kadınların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Karahan (2008)' da KB boyutunda kadınların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Bu araştırmaların tam

tersi sonuç ise Yalçın (2011) ve Karakoç (2011) tarafından yapılan araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde yaşın etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde yaşın etkili olmadığını göstermektedir. Aksoy (2007), Arucan (2008), Akkaya (2011), Aydemir (2013) ve Yıldırım (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmayla paralel sonuçlar bulunmuştur. Oruç (2007), Yiğit (2007), Karahan (2008), Çelebi (2013) ve Çabuk (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise KB alt boyutunda genç öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Karakoç (2011) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmaların tam tersi şekilde öğretmenlerin yaşları ilerledikçe tükenmişlik düzeylerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde medeni durumun etkili olmadığını göstermektedir. Adıgüzel (2016)'in araştırmasında da bu araştırmayla paralel sonuçlar bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde medeni durumun

etkili olmadığını göstermektedir. Oruç (2007), Yiğit (2007), Karakoç (2008), Akkaya (2011), Yalçın (2011), Çelebi (2013), Aydoğdu (2015), Çabuk (2015), Yıldırım (2016) ve Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmalar bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ancak Maslach (1981), Aksoy (2007) ve Karacan (2012) araştırmalarında bu araştırmadan farklı olarak bekarların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde sahip olunan çocuk sayısının etkili olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde sahip olunan çocuk sayısının etkili olmadığını göstermektedir. Aksoy (2007), Kaya (2010), Karacan (2012) ve Çelebi (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmayla paralel sonuçlar bulunmuştur. Ancak Maslach ve Jackson (1985) ve Izgar (2001) araştırmalarında çocuk sahibi olanların olmayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Gelir Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde gelir durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Adıgüzel (2016) araştırmasında bu araştırmaya paralel sonuçlar bulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin gelir durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde gelir durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Yalçın (2011) ve Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda bu araştırmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Aksoy (2007) tarafından yapılan araştırmada ise KB alt boyutunda geliri yüksek olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Alanlara Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çalıştıkları alanlara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde çalışılan alanların etkili olmadığını göstermektedir. Adıgüzel (2016) araştırmasında bu araştırmayla benzer sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları alanlara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde çalışılan alanların etkili olmadığını göstermektedir. Aksoy (2007), Yalçın (2011) ve Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Karahan (2008) yaptığı araştırmada öğretilebilir öğrencilerle çalışan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı, Yiğit (2007) ise görme engelli alanında çalışan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Toplam Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin toplam çalışma yıllarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde çalışılan yılların etkili

olmadığını göstermektedir. Adıgüzel (2016) araştırmasında bu araştırmayla benzer sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin toplam çalışma yıllarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde çalışılan yılların etkili olmadığını göstermektedir. Aksoy (2007), Yalçın (2011), Akkaya (2011), Karacan (2012), Aydemir (2013), Aydoğan (2015), Adıgüzel (2016) ve Yıldırım (2016) da araştırmalarında bu araştırmayla benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Ancak, Oruç (2007), Arucan (2008), Karahan (2008) ve Çabuk (2015) araştırmalarında göreve yeni başlayıp hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Çelebi (2013) ise araştırmasında 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin 1-5 ve 10 yıldan daha fazla görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mezun Oldukları Alanlara Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları alanlara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde mezun olunan alanın etkili olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları alanlara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde mezun olunan alanın etkili olmadığını göstermektedir. Aksoy (2007), Oruç (2007), Çelebi (2013), Çabuk (2015) ve Yıldırım (2016) da araştırmalarında bu araştırmaya benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Karahan (2008) ise yaptığı araştırmada mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan alana göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde sınıftaki öğrenci sayısının etkili olmadığını göstermektedir. Adıgüzel (2016) de araştırmasında bu araştırmayla benzer sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, mesleki tükenmişlik düzeylerinde sınıftaki öğrenci sayısının etkili olmadığını göstermektedir. Aksoy (2007), Karacan (2012), Çelebi (2013) ve Adıgüzel (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da mesleki tükenmişlik düzeylerinin sınıfta bulunan öğrenci sayılarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleğini İsteyerek Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleğini isteyerek yapıp yapmamasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde mesleğini isteyerek yapıp yapmamanın etkili olmadığını göstermektedir. Adıgüzel (2016) araştırmasında, bu araştırmadan farklı olarak mesleğini isteyerek yapmayanların sınıf yönetimi becerilerinde düşüş olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine bakıldığında mesleğini isteyerek yapanların ortalamasının isteyerek yapmayanlarınkine göre istatistiki olarak anlamlı bir oranda düşük çıktığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlik mesleğini isteyerek yapmanın mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Aksoy (2007), Arucan (2008) ve Karacan (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmayla benzer şekilde,

mesleğini isteyerek yapmayanlarda tükenmişlik yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Adıgüzel (2016) ise araştırmasında mesleğini isteyerek yapmamanın tükenmişliğe yol açmadığı sonucunu bulmuştur.

Bu araştırmanın sonuçları; mesleğini isteyerek yapıp yapmamanın sınıf yönetimi becerilerini etkilemediğini, mesleki tükenmişlik düzeyini ise etkilediğini göstermektedir. Bu durum; mesleğini isteyerek yapan bir öğretmenin, mesleğini icra ederken mutlu olması onun daha az tükenmişlik yaşaması anlamına gelebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çalıştıkları Ortamdan Memnun Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çalıştığı ortamdan memnun olma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, sınıf yönetimi becerilerinde çalışılan ortamdan memnuniyetin etkili olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine bakıldığında çalıştığı ortamdan memnun olanların ortalamasının olmayanlarınkine göre istatistiki olarak anlamlı bir oranda düşük çıktığı görülmüştür. Bu durum, çalışılan ortamdan memnuniyetin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya benzer şekilde Aksoy (2007), Kaya (2010) ve Çelebi (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da çalıştığı ortamdan memnun olmayan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları; çalışılan ortamdan memnun olup olmamanın sınıf yönetimi becerilerini etkilemediğini, mesleki tükenmişlik düzeyini ise etkilediğini göstermektedir. Bu durum; yıpratıcı ve zor bir meslekte çalışan öğretmenin bir de çalıştığı ortamdan memnun olmamasının tükenmişlik yaşaması anlamına gelebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyleri azalacaktır sonucu çıkmaktadır. Yani öğretmenler kendilerini daha başarılı hissedeceklerdir. Adıgüzel (2016) yaptığı araştırmasında DT ve D alt boyutlarında negatif yönlü bir ilişki, KB alt boyutunda ise pozitif yönlü bir ilişki saptamıştır. Yıldırım (2016) yaptığı araştırmada sınıf yönetimi becerileri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulguların sonuçlarına değinilmiştir.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin;

1) Sınıf yönetimi becerileri yeterli, mesleki tükenmişlikleri ise normal düzeydedir.
2) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetlerine göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
3) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde yaşlarına göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
4) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde medeni durumlarına göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
5) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde sahip oldukları çocuk sayılarına göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
6) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde gelir durumlarına göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
7) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde çalıştıkları alanlara göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
8) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde toplam çalışma yıllarına göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
9) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde mezun oldukları alanlara göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
10) Sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre önemli bir farklılaşma görülmemiştir.
11) Sınıf yönetimi becerilerinin mesleğini isteyerek yapıp yapmama durumuna göre farklılaşmadığı, ancak mesleki tükenmişlik düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Mesleğini isteyerek yapanların ortalamasının isteyerek yapmayanlarınkine göre istatistiki olarak anlamlı bir oranda düşük çıktığı görülmüştür.

12) Sınıf yönetimi becerilerinin çalıştığı ortamdan memnun olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı, ancak mesleki tükenmişlik düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Çalıştığı ortamdan memnun olanların ortalamasının olmayanlarınkine göre istatistiki olarak anlamlı bir oranda düşük çıktığı görülmüştür.

13) Sınıf yönetimi becerileri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde; araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler.

1) Eğitim Kurumları; mesleğini istemeyerek yapan, bu nedenle mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlere mesleği sevdirecek çalışmalar, ortaöğretim kurumlarının rehberlik servisleri de meslek seçimi konusunda daha etkili çalışmalar yapabilir.

2) Çalıştıkları ortamdan memnun olmayan öğretmenler mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedir. Norm fazlası durumunda bulunan öğretmenler, özel eğitim okullarında görevlendirilip, kendilerini ortama ait hissedemediklerinden ötürü norm belirleme işlemleri mağduriyete yol açmayacak şekilde düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1) Mesleğini istemeyerek yapan öğretmenlere, mesleği sevdirmeye yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

2) Çalıştığı ortamdan memnun olmayan öğretmenlerin niçin böyle hissettikleri ve ne kadar sürede bu hisse kapılıp tükenmişlik yaşamaya başladıklarıyla ilgili araştırmalar yapılması önerilebilir.

3) Bu araştırma Çanakkale ili genelinde bulunan özel eğitim okullarındaki öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmacılara başka illerde de bu gibi araştırmalar yapmaları önerilebilir.
4) Bu araştırma özel eğitim okullarındaki öğretmenlerle yapılmıştır. Okullardaki özel alt sınıflarda çalışan öğretmenlerle de bu gibi araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

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

Akçamete, G. (1997). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Özkan Matbaacılık.

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

Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksoy, Ş.U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

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

Altıntaş, E. (2000). İletişim. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

Arucan, D. (2008). *Özel özel eğitim kurumlarında ve kız meslek liselerinde görev yapan çocuk gelişimi ve eğitimcilerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşan, Ö. ve Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Yayım.

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (2.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan?*. Ankara: Ders Kitapları Anonim Şirketi Tesisleri.

Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Aydoğdu, A. (2015). *Öğretim elemanların sınıf yönetimi beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer; yönetimi, planlaması, geliştirilmesi, sorunları.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık, s. 65-66.

Balay, R. (2012). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi (4.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi.* Ankara: Baran Ofset.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları.* İstanbul: Remzi Yayınları.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *psychological review*, 84, 2, 191-215.

Başar, H. (1996). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1999). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

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

Binbaşıoğlu, C. (2000). *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. İstanbul: MEB Basımevi.

Brophy, J. E. (1983). Classroom management and organization. *The Elemantary School journal,* 83 (4), 265-282.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canpolat, S. (2004). *Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(2), 123-155.

Cerit, Y. (2009). Sınıf yönetimi modelleri. M. D. Karslı (Ed.), *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Anlamı ve Önemi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Cherniss, C.(1988). *Professional burnout in human organizations*. Newyork: Praeger.

Çabuk, A. (2015). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çam, O. (1991). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik güvenirliğinin araştırılması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı.

Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili faktörler.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikkaya, H. (1997). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Demirtaş, Ç. P. (2006*). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri, ruh sağlıkları ve denetim odağının yönü*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* c.2 s.18, 1-22.

Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dünya Sağlık Örgütü. (1998). *Dünya sağlık raporu*. Metin, B., Akın, A.,Güngör, İ.(Ed.) Sağlık Bakanlığı, Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, ss.45- 57.

Dworkin, A. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education journal,* 4(2).

Edelwich, J. and Brodsky, A. (1997). *"Burn-out "Stages disillusionment ın the helping professions*, Newyork: Human Sciences Press.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with ımplications for teacher education. *Educational psychologist,* 36(2), 103-112.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi* (12.Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması.* VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara.

Erikson, E. H. (1968*). Identity: youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

Eripek, S., Ataman, A., Özyürek, M. K., Akçamete, G., Tüfekçioğlu, Ü., Kırcaali İftar, G., Topbaş, S. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Türkiye'de özel eğitim*. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara.

Evertson, C. M. & Weinstein, C. (2006). *Classroom management as a field of inquiry.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Farber, B. (2000). Introduction: Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture. *Psychotheraphy in Practice*. 56(5): pp. 589-594.

Freudenberger, N. J. (1974) . *Staff Burnout, Jounal of Social Issues.* Newyork: Bantam Boks, Doubleday & Company Inc.

Freudenberger, H. J., Richelson, G. (1981). *Burn-Out: How to beat the high cost of success,* New York: Bantam Boks, Doubleday & Company Inc, s. 6-69.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2nd Ed.). London: Edward Arnold.

Golembiewski, R. T., Boudreau, G. T., Munzenrider, R. F. (1996). *Global burnout: a worldwide pandemic by the phase model.* Greenwich: JAI Press.

Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki (yöneticiler üzerine bir uygulama).* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gündüz, F. (2004). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Gürşimsek, I., Girgin, G. (2000). İzmir örnekleminden okulöncesi milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda hizmet veren öğretmenlerde görülen tükenmişlik (burnout) düzeyi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs)* (s.315). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Hargreaves, A. and Woods, P. (1984). *Classrooms and Stafirooms.* Open University.

Https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi (Erişim tarihi: 09.10.2017).

Ilgar, L. (1996). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik nedenleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Iwanicki, E.F.(1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Pratice,* 22(1), 27-32.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), ss. 29-32.

Karacan, A. (2012). *Özel eğitim kurumlarındaki eğitilebilir ve öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği".* Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karakoç, B. (2011). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları rol çatışması arasındaki ilişkinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karip, E. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. Emin Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 1-2.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Karslı, D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. Ankara: Merpa Yayıncılık.

Kaya, A. (2010). *Isparta ilinde engellilere yönelik hizmet veren kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan meslek gruplarında tükenmişlik düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Kayabaşı, Y. (2011). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.57-79). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kayhan, M. F. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 72-103.

Kuzgun, Y.(2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Cem Web Ofset.

Leiter, M.P. (2003). Areas of worklife survey manual (Third edition). Centre for Organizational researc and Development, Wolfville, NS, Canada.

Lewis, R. (1999). Teachers' Support for Inclusive Forms of Classroom Management. *International Journal of Inclusive Education*, c. 3, s.3, ss. 269-285.

Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine Ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, Temmuz-Ağustos- Eylül: 27-33.

Marzano, R.J. and Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.

Maslach, C. (1981). Burnout: A Social Psychological Analysis, The Burnout Syndrome: Current Reserch, Theory and Interventions. *Park Ridge*. London: House Management, 31-52.

Maslach, C. (1982). Burnout, The Cost of Caring. *Englewood Cliffs*, N,J: Prentice Hall.

Maslach, C. (1998). Prevention of Burnout: New Perspectives, *Applied and Preventive Psychology,* pp. 63-74.

Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). The Truth about Burnout. *Jossey-Bass*, San Francisco.

Maslach, C. and Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual, *Consulting Psychologists Press* (2.vol.). Palo Alto, CA: Consulting Psychology.

Meier, S. T. (1983). Toward A Theory Of Burnout. *Human Relations*, 36, 10, 899- 910.

Okutan, M. (2008). Bir Öğrenme Mekânı Olarak Okul ve Sınıf. *Eğitime Bakış Dergisi*, s.11, ss. 29-36.

Orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf. (Erişim tarihi: 09.10.2017).

Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özdemir, O. (2003). Tanzimattan Günümüze Aydınlanma ve Okulun İşlevi. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(260).

Özden, Y. (2002). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Emin Karip (Ed.), Sınıf yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete,* 31.05.2006-26184, *Tebliğler Dergisi,* Haziran 2006/2585-EK.

Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu. Yayımlandığı *R. Gazete*: Tarih: 15/10/1983 Sayı: 18192. *Yayımlandığı Düstur: Tertip*: 5 Cilt: 22 Sayfa: 679.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Pedrabissi, L., Rollan, J.P., Santinello, M. (1993). Steres and Burnout Among Teacher's in Italy and Fran Rollan ce *The Journal of Psychology*, 127:529–535.

Peker, R. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: XV, Sayı: 1, (305-318).

Perlman, B. and Hartman, E. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human Relation,* 35: 283-305.

Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. In Schaufeli, Maslach, C. & Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Developments in theory and research*. Washington.

Pines, A. M. (2003). Occupational Burnout: A Cross-cultural Israeli Jewish-Arab Perspective And Its Implications for Career Counselling. *Career Development International*, 8(2) : pp. 97-100.

Pines, A. ve Aronson, E. (1988). Career Burnout; Causes&Cures, The Free Pres. New York: a Division of Macmillan, Inc.

Potter, B. A. (1998). Overcoming Job Burnout: How to Renew Enthusiasm for Work. *Ronin Publishing,* California, s. 6-15.

Richardsen, A. M. ve Burke, R. J. (1995). Models of Burnout: Implications for Interventions. *International Journal of Stress Management,* 2(1): pp.32-34.

Schwab, R. L., Iwanıchi, E. F. (1982). Who Are Our Burnedout Teacher. *Educational Research Quarterly,* 77(2): 5–17.

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 39(174), 13-26.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve kuraldan uygulamaya öğretim* (11. baskı). Ankara: Gazi kitabevi.

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

Silah, M. (2001). *Çalısma psikolojisi*. Ankara: Selim Kitabevi Yayınları.

Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler (Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi).* İstanbul: Beta basım yayım dağıtım A.Ş.

Sparks, D., Hammond, J. (1981). Managing Teacher Stres and Burnout. *Pub. Eric Clearinghouse on Theacher Educatio.*

Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review,* 23(4), 457- 477.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Ankara: Türk Psikoloji Dergisi,* Sayı 10-36, 44,60.

Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E (2008). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi. *Tübitak 1001 projesi sonuç raporu.* Proje kodu: 106K/127-105, Ankara.

Suran, B. G., Sheridan, E. P. (1985). Management Of Burnout: Training Psychologists In Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology: Research And Practice,* 15,6, 741-752.

Sürgevil, O. (2006). *Tükenmişlik sendromu, çalışma hayatında tükenmişlikle mücadele teknikleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taş, A. (2005). Etkili sınıf yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler.* Ankara: Anı

Terzioğlu, E. (2004). İnsan Kaynağının Geliştirilmesi Sürecinde Mevlana Analizi. *Eğitim Dergisi,* 58: 12-18.

Tetik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topses, G. (Ed.) (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turan, S.(2006). Sınıf yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetiminin temelleri*. Ankara: PegemA Yayınları.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 11(4), 549-568

Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.

Ünal, S ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

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

Yaka, A. (2006). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. Mustafa Yılman (Ed.), *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, M. (2011). *Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Yıldırım, U.(2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

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 iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ve ruh sağlığı* (21.Baskı). Ankara: Özgür Yayınları.

Ekler

Ek A (MEB İzin Yazıları)

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

101. yıl
ÇANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.5124064 13.04.2017
Konu: Anket Çalışması

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04/04/2017 tarihli ve 42782 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Altan KOCAMAN tarafından "Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki: Çanakkale İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında, 13/04/2017 - 03/05/2017 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Erdal DOĞANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.04.2017

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

Mehmet YEŞ
V.H.K.İ.
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
...../...../20....

Milli Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a06b-8f3e-37bc-8ad2-1b7a kodu ile teyit edilebilir.

Ek A (MEB İzin Yazıları)

yaz gitti
17/04/2017

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

101. yıl
ÇANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.5185843 14.04.2017
Konu : Anket Çalışması

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04/04/2017 tarihli ve 42782 sayılı yazınız.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Altan KOCAMAN tarafından yapılması düşünülen anket çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Formlar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Murat BÜYÜK
Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :
1-Makam Onayı (1 sayfa)
2-Komisyon Raporu (1 sayfa)
3-Mühürlü Form (5 sayfa)

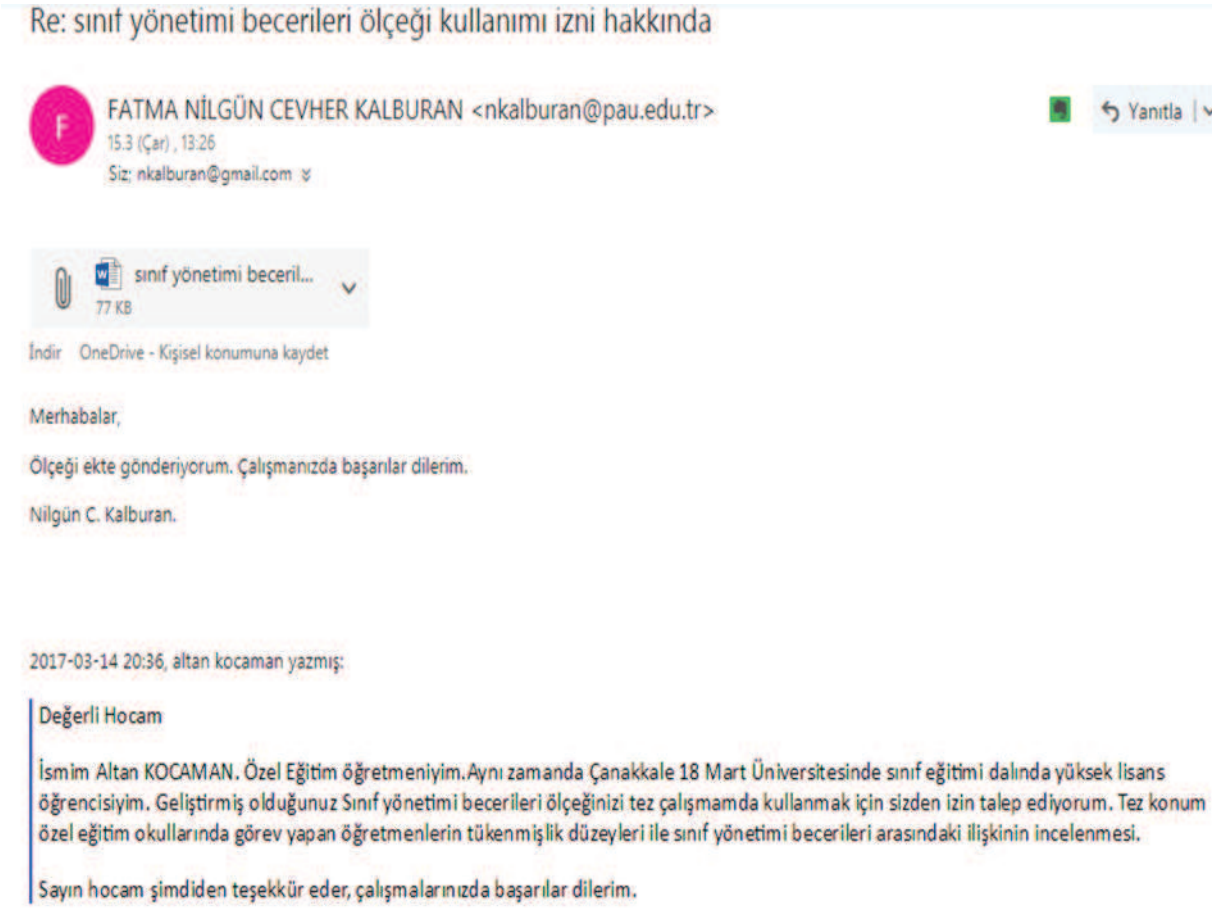
Güvenli elektronik imzalı
17.04.2017
Leyla GÜLEÇ
Şef

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1df5-dfcd-3c50-a92c-244d kodu ile teyit edilebilir.

Ek B (Ölçme Aracı Kullanım İzni)



Re: sınıf yönetimi becerileri ölçeği kullanımı izni hakkında

FATMA NİLGÜN CEVHER KALBURAN <nkalburan@pau.edu.tr>
15.3 (Çar) , 13:26
Siz: nkalburan@gmail.com

Yanıtla

sınıf yönetimi beceril...
77 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhabalar,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Nilgün C. Kalburan.

2017-03-14 20:36, altan kocaman yazmış:

> Değerli Hocam
>
> İsmim Altan KOCAMAN. Özel Eğitim öğretmeniyim.Aynı zamanda Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde sınıf eğitimi dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmak için sizden izin talep ediyorum. Tez konum özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.
>
> Sayın hocam şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek C (Ölçme Araçları)

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

Açıklama: Elinizdeki ankette, insanların işle ilgili tutumlarını yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifade ile belirtilen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için, ifadelerin yanında Hiçbir zaman'dan Her zaman'a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir Sizin o ifade ile ilgili yaşantınız hangi cevap basamağına daha uygun ise o basamağın altındaki kutuya bir (x) işareti koyunuz .

Altan KOCAMAN/ Özel Eğitim Öğrt-Çomü Yüksek Lisans Öğr.

Madde No	Ölçek Maddesi	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum.					
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği bazı insanlara sanki insan değilmişler gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.					
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

Ek C (Ölçme Araçları)

BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu form bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Elde edilen bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Sizden istenen aşağıdaki niteliklere ilişkin kendi durumunuza en uygun olan seçeneği belirleyerek, önündeki ilgili parantezin içerisine çarpı (x) işareti koymanızdır. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşıdığından isim belirtmeyiniz. Araştırmanın hedefine ulaşması, formda yer alan soruların dikkatli bir okunmasına, yanıtların itinayla seçilmesine ve soruların yanıtsız kalmamasına bağlıdır. Şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Altan KOCAMAN

ÇOMÜ Yüksek Lisans Öğ / Özel Eğitim Öğrt.

1. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız ( ) 20-30 ( ) 31-40 ( ) 40 ve üstü

3. Medeni Durumunuz ( ) Evli ( ) Bekâr

4. Kaç çocuğunuz var? ( ) Hiç çocuğum yok ( ) 1 ve daha fazla

5. Gelir Durumunuz? ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

6. Şuan çalışmakta olduğunuz alan? ( ) Zihin Eng. ( ) İşitme Eng. ( ) Görme Eng.

7. Toplam Çalışma Yılınız ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 20 ve üstü

8. Mezun Olduğunuz Alan? ( ) Özel Eğitim ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) Diğer

9. Sınıfınızda Kaç Öğrenciniz Var? ( ) 1-5 ( ) 5 ve üstü

10. Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek mi Yapıyorsunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

11. Çalıştığınız Ortamdan Memnun musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

Ek C (Ölçme Araçları)

SINIF YÖNETİMİ BECERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili meslektaşım;

Bu anket, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunları tespit etmek için uygulanmaktadır. Maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta yaptığınızla alakalı seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Altan KOCAMAN
ÇOMÜ Yüksek Lisans Öğrencisi / Özel Eğitim Öğrt.

Sıra No	Ölçek Maddeleri	Her Zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Etkinliklere başlamadan önce gerekli materyali hazırlarım.				
2	Etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim.				
3	Öğrencilerle etkileşimimi canlı tutarım.				
4	BÖP'e aldığım bütün etkinlikleri uygulayacak zaman bulmakta zorlandığım olur.				
5	Dersteki 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	Dersleri öğrenciler için anlamlı hale getirmeye çalışırım				
14	Sınıftaki bütün öğrencilerin 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 öğrencilerin sınıf kurallarını uyguladıklarını gözlerim.				

Sıra No	Ölçek Maddeleri	Her Zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir Zaman
22	Sınıfı öğrencilerin rahatça hareket edebilecekleri şekilde düzenlemeye dikkat ederim.				
23	Sınıf yönetimiyle ilgili, ailelerin de görüşlerine başvururum				
24	Öğrencilerin gelişimini periyodik olarak değerlendiririm.				
25	Sınıf kurallarını öğrencilere 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 öğrencilere karşı sabırla davranırım.				
30	Öğrencilere 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	Dersteki etkinlik öncesi hazırlıklarda öğrencilerimin yardım ve desteğine başvururum.				
39	Derslerde gezi, gözlem, deney gibi çeşitli araştırma yöntemlerine yer veririm.				
40	Olumsuz sosyal davranış gösteren öğrencilerimi görmezden geldiğim olur.				

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Altan KOCAMAN
Doğum Yeri:	Uzunköprü / EDİRNE
Doğum Tarihi:	05.09.1983

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi:	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2002-2006 yılları arası)
Yüksek Lisans Öğrenimi:	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı (Şubat-2016 / Mart-2018 arası)
Bildiği Yabancı Diller:	Orta Düzeyde İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar -SCI -Diğer

b) Bildiriler -Uluslararası –Ulusal — VII. Uluslar arası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (27-29 Nisan 2017 Çanakkale)

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl :

1) Kastamonu Doğanyurt Düzağaç Ekecek İlkokulu- Müdür Yetkili Öğretmen (2006-2008)
2) Sivas Hafik Düzyayla İlkokulu Müdür Yetkili Öğretmen (2008-2012)
3) Manisa Soma Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Öğretmen (2012-2015)
4) Çanakkale Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi Öğretmen (2015- Devam Ediyor)

İLETİŞİM

E-posta Adresi : altankocaman@hotmail.com