

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**İsmail ADIGÜZEL***Öğr. Gör., Sinop Üniversitesi Ayancık MYO Çocuk Gelişimi, ismailadiguzel@sinop.edu.tr***Cemalettin İPEK***Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cemalettinipek@yahoo.com**Received: 18.03.2016**Accepted: 23.06.2016***ÖZ**

Bu araştırmada; okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik algılarının farklı değişkenlere (medeni durum, mesleki kıdem, aile gelir düzeyi, sınıflardaki öğrenci sayısı ve mesleği seçme nedeni) göre incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik algıları sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı olarak; tükenmişlik algılarının ise duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algılarının medeni durum, mesleki kıdem, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve aile toplam gelir düzeyine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının her üç tükenmişlik alt boyutunda da sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi becerisi, okul öncesi eğitim öğretmeni, tükenmişlik.

PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND BURNOUT PERCEPTIONS**ABSTRACT**

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla 200 kelimededen oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özetin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet metni 10 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır. Özet metinleri sağ ve soldan 1 cm içten yazılmalıdır. Başlık içerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla 200 kelimededen oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özetin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet metni 10 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır. Özet metinleri sağ ve soldan 1 cm içten yazılmalıdır. Başlık içerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla 200 kelimededen oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özetin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet metni 10 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır. Özet metinleri sağ ve soldan 1 cm içten yazılmalıdır. Başlık içerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır.

Keywords: Classroom management skill, preschool education teacher, burnout.

1. GİRİŞ

İnsanlarla ilişkiler içeren veya iş yoğunluğu fazla olan mesleklerde insanın doğası gereği yaşam boyunca birtakım sorunlar yaşaması veya birtakım sorunlarla karşılaşması muhtemeldir. Bireylerin meslek hayatında karşılaştıkları sorunlardan biri de ilk kez 1970'li yıllarda tanımlanan tükenmişlik (burnout) olgusudur. Bu olgu, bir problem olarak algılanmaya başlamakla birlikte, araştırmacıların ilgisini çekmiş ve sosyal bilimlerde sıklıkla ele alınan bir araştırma konusu olmuştur. İçinde yaşadığımız modern dönemin önemli olgularından biri olarak kabul edilen ve meslek hayatında çeşitli sorunlara yol açan tükenmişlik kavramı üzerinde ilk klinik tanımlamalardan biri Freudenberger (1974) tarafından yapılmıştır. Freudenberger bu kavramı, "başarısız olma, yıpranma, enerji kaybı veya bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu" şeklinde tanımlamıştır (Freudenberger, 1974). Günümüzde tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren Christina Maslach ise tükenmişliği işi gereği insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde tanımlamaktadır (Maslach ve Zimbardo, 1982: 3). Maslach 'a (1982) göre duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres durumunu; duyarsızlaşma, kişiler arası iletişim boyutunu; düşük başarı hissi boyutu ise tükenmişliğin yapılan işe karşı başa çıkamama durumunu ifade etmektedir.

Maslach (1982) tarafından yapılan tükenmişlik tanımında yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi gibi duyguların, her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde yaşanması, dolayısıyla bu duyguların okul öncesi öğretmenlerini de olumsuz yönde etkilemesi, bunun sonucunda, öğrencilerin de bu durumdan olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Öğretmenlerin tükenmişlik algıları üzerinde yapılan araştırmalar bu yargıyı doğrulamaktadır. Akkurt (2008) tarafından yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile tükenmişlik düzeylerinin incelendiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik duygusu yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2006) tarafından yapılan ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumları ve tükenmişlik algılarının karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik duygusu yaşadıkları gözlemlenmiştir. İlgili alan yazında bu kapsamda elde edilen araştırma sonuçlarından, okul öncesi öğretmenlerinin, hissettikleri tükenmişlik duygusuna bağlı olarak bir takım olumsuzluklar yaşadıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının azaltılması ile tükenmişliğin öğretmen ve öğrenciler üzerinde yol açtığı olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlanmış olacaktır. Bir başka ifadeyle, tükenmişlik algılarının azaltılması, öğretmenlerin hayat kalitesini, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Okul öncesi öğretmenleri, muhatap oldukları öğrencilerin yaşları oldukça küçük olduğu için, çocukların tüm gelişim alanlarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmek durumundadırlar. Yine işleri gereği, okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin aile bireyleri ve tüm sorunlarıyla da yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında aralıksız ve genelde tam gün eğitime devam etmektedirler. Ülkemizde okul öncesi eğitimin genellikle son yıllarda yaygınlaşmaya başladığı bilinmektedir. Dolayısı ile ülkemizde okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin yeterli sayıya ulaşmamış olması, buna bağlı olarak, okul öncesi eğitim

sınıflarındaki öğrenci sayılarının oldukça fazla olması, okul öncesi öğretmenlerinin oldukça yoğun bir iş temposu içerisinde görev yapmalarına yol açmaktadır (Kan, 2008).

İnsanlarla yoğun etkileşim içerisinde bulunan işlerde, karşıdaki bireyler çalışandan sürekli kendi duygularını anlamalarını ve empati kurmalarını isterler. Bu durum zamanla çalışanın duygusal tükenmişlik hissetmesine yol açar. Bu duygudan kurtulmak isteyen bireyde, kaçış yolu olarak duyarsızlaşma hali gelişir. Bir başka ifadeyle, karşıdaki insanların duygusal taleplerini karşılayamayan birey soğuk, ilgisiz ve duygusuz davranış sergilemeye başlar. Tükenmişliğin bundan sonraki son aşaması düşük kişisel başarı hissidir. Duygusal olarak tükenen ve duyarsızlaşan bireyde, zamanla kendi ve başkaları hakkında olumsuz düşünceler gelişmeye başlar. Bu düşünceler daha çok kendinin ve başkalarının işte yetersiz olduğu, işle başa çıkamadığı gibi olumsuz düşüncelerdir (Maslach ve Jackson,1986).

Öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamlarına yol açan çalışma koşullarından biri de hiç kuşkusuz sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğretmenin eğitim sürecinde amaca ulaşabilmek için kullandığı öğrenme etkinliklerinin tamamını kapsamaktadır (Vural, 2004). Sınıf yönetiminin fiziksel ortam, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve iletişim olmak üzere beş boyutu vardır (Aydın, 2013). Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel ve birinci basamağıdır. Eğitim, öğretmen ve öğrencinin iletişime geçtiği sınıfta başlar. Kaynaklar ve programın uygulaması da sınıf içerisinde olduğundan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999). Hiç kuşkusuz, öğretmenlerin öğrencilerle yoğun etkileşimi de sınıf yönetimi kapsamında gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları ile mesleklerinde yaşayacakları tükenmişlik duyguları arasında bir ilişki olabileceğini söylemek abartılı olmayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, yurtdışında öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bazı araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Brouwers, & Tomic, 1999; Brouwers, & Tomic, 2000; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Aloe, Amo, & Shanahan,2014). Yurt içi literatürde ise öğretmenlerin tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi bağlamında ele alındığı bazı araştırmalar yapılmış olsa da (Güneri ve Özdemir, 2002; Canpolat, 2004; Özdemir, 2007; Cemaloğlu, 2007) bu araştırmaların doğrudan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeye dönük olmadığı anlaşılmaktadır. Özetle, yurtdışı ve yurt içi alan yazında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiyi doğrudan konu alan araştırmalar yapılmadığı görülmektedir. Canpolat (2004) tarafından yapılan ve öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik sendromu ile sınıf yönetiminde sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelediği araştırma sonucunda tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileriyle iyi ilişkiler kuramadığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin, olumlu öğretim tekniklerini kullanamadıkları, öğretimi etkili hale getiremedikleri gözlenmiştir. Yine bu öğretmenlerin daha çok notu pekiştireç olarak kullandıkları, olumsuz öğrenci davranışlarının nedenini öğrencilere bağladıkları görülmüştür. Öte yandan tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıf içinde olumsuz tutumları değiştirmek için daha çok bağırma, kızma, küçük düşürme gibi davranışları kullandıkları tespit edilmiştir. Güneri ve Özdemir (2002) ise sınıf yönetiminde öz-yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin ilköğretim

öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik duygularını yordayıp yordamadığını araştırmışlardır. Söz konusu araştırmada sınıf yönetiminde öz-yeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olarak bulunmuştur. Sınıf yönetiminde öz-yeterlik ve medeni durum, duyarsızlaşmayı açıklayan yordayıcı değişkenler olarak belirlenirken, sınıf yönetiminde öz-yeterlik, cinsiyet ve öğretmenlik deneyiminin kişisel başarı hissini yordayan önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tükenmişlik duygusunun her üç alt boyutunda en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde öz-yeterlik olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olup olmamaları ile onların tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmayacağı sorusuna ise yurt içi alan yazında cevap aranmamış olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin daha etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalarının, sınıf yönetimi alanındaki bilgi ve becerilerini artırmalarının tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin ne olacağı bir araştırma konusu olarak araştırmaya değer görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun yaşanmasına yol açan birtakım olumsuz durumların sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olup olmadığının belirlenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri veya diğer branşlardaki öğretmenler üzerinde tükenmişlik ve sınıf yönetimi becerileri konusunda bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin ele alındığı herhangi bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi okul öncesi öğretmenlerinin, dolayısıyla eğitim sürecinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara farklı bir açıdan daha bakılmış olacaktır. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin de incelenerek olması bu araştırmanın özgünlüğünü yansıtmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

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

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algıları medeni durumlarına, mesleki kıdem yıllarına, mesleğe isteyerek girip girmediklerine, sınıftaki öğrenci sayılarına ve aile toplam gelir düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle tükenmişlik algıları arasında ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algıları sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak kestirilebilmekte midir?

2. YÖNTEM

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

2. 1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde resmi ve özel anaokulları ile ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan 1001 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 349 okul öncesi öğretmeni ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin %50'sine tekabül edecek şekilde, gönüllülük esasına göre, 500 öğretmene anket formu ulaştırılmış ve bu sayının %70 'ine tekabül eden 350 anket formunun geri dönüşü sağlanmıştır. Geri dönen anket formlarından bir tanesi, bilgiler net okunmadığı ve çoklu seçimler yapıldığı gerekçesiyle elenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini oluşturan 349 okul öncesi öğretmeninden gelen anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

2. 2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleriyle ilgili bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda; öğretmenlerin medeni durumu, mesleki kıdem yılı, mesleği tercih nedenleri, aile gelir düzeyleri ve sınıflarındaki öğrenci sayıları gibi bilgiler sorulmuştur.

Öğretmenlerin tükenmişlik algılarını belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Ölçek Türkçeye, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak Ergin (1992) tarafından uyarlanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanterinden üç alt boyuta ilişkin puanlar elde edilmektedir. Envanterde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puan ile kişisel başarı hissi alt boyutundan alınan düşük puan yüksek tükenmişlik düzeyini göstermektedir (Ergin, 1992). Maslach Tükenmişlik Envanteri, bu araştırmadan önce Öztürk (2006), Akkurt (2008) ve Tetik (2009) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda da

kullanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada toplanan veriler üzerinde tekrar geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarını belirlemek için Denizel Güven ve Cevher'in (2005), okul öncesi öğretmenleri için geliştirmiş oldukları Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geliştirilme sürecinde, okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler üzerinde güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış olduğu için, bu araştırmada ayrıca geçerlilik ve güvenilirlik analizine gerek duyulmamıştır.

2.3. Verilerin Analizi

SPSS istatistik programı ile yapılan veri analizinde öncelikle demografik özelliklerin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ölçeklerle toplanan veriler üzerinde ise toplam puanlar için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu aşamalardan sonra verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve analizler için parametrik analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamaların medeni durum, öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre karşılaştırılmasında t testi; kıdem yılı, sınıftaki öğrenci sayısı ve aile toplam gelirin göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasında nasıl bir ilişki olduğu korelasyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin üç ayrı boyutta (duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi) tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerilerinden kestirilip kestirilemeyeceğini belirlemek için basit regresyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.2. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Uygulama yapılan öğretmenlerin medeni durum, mesleki kıdem, mesleği seçme nedeni, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve aile toplam gelir düzeyine göre dağılımlarına ilişkin istatistikler aşağıda (Tablo 1) verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Mesleği Seçme Nedeni, Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı ve Aile Toplam Gelir Düzeyine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
Medeni Durum	Evli	170	48,7
	Bekâr	179	51,3
	Toplam	349	100
Kıdem yılı	3 yıl ve daha az	86	24,6
	4-5 yıl	93	26,6

	6-9 yıl	89	25,5
	10 yıl üzeri	81	23,2
	Toplam	349	100
Mesleği tercih etme nedeni	Öğretmen olma isteği	202	57,9
	Başka nedenler	147	42,1
	Toplam	349	100
Sınıfta bulunan öğrenci sayısı	10-15 Öğrenci	147	42,1
	16-20 Öğrenci	118	33,8
	21 ve üzeri	84	24,1
	Toplam	349	100
Aile toplam gelir düzeyi	2500TL ' den az	144	41,2
	2500TL-5000TL arası	136	39,0
	5000TL'den fazla	69	19,8
	Toplam	349	100

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubunun 170'inin evli (%48,7), 179'unun ise bekâr (%51,3) öğretmenlerden oluşmakta; yüzde 24,6'sının 3 yıl ve daha az deneyime sahip olduğu görülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin yüzde 26,6'sının 4 ile 5. yılını çalışmakta olan, yüzde 25,5'inin 6 yıl ile 9 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerden oluştuğu görülürken, yüzde 23,2'sinin ise 10 yıl ve üzeri deneyime sahip, meslekte artık tecrübeli denilebilecek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yüzde 57,9'unun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiklerini; yüzde 42,1'inin ise bu mesleği istihdam sorunları, puan yetersizliği, burs imkânları gibi değişik nedenlere bağlı olarak seçtiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Tabloda örneklem grubundaki öğretmenlerin 147'sinin (%42,1), sınıflarında Türkiye şartlarında normal sayılabilecek ideal öğrenci sayısı ile okul öncesi eğitim verdiği; 118 öğretmenin ise (%33,8) kalabalık sınıf gurubuna giren, 16 ile 20 öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yaptığı anlaşılmaktadır. Örneklem grubundaki 84 öğretmenin ise (%24,1) 21 ve üzeri öğrenci sayısına sahip, oldukça kalabalık sınıflarda, okul öncesi eğitim için zor denecek şartlarda görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Yine Tablo 1'den anlaşılacağı gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin yüzde 41,3'ü 2500 TL'den daha az toplam aile gelirine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ortalama kadrolu öğretmen maaşına denk gelmektedir. Buradan, bu gruptaki öğretmenlerin ailede tek çalışan olabilecekleri ve evli de bekâr da olsa ailenin geçim yükünün kendi üzerlerinde olduğu söylenebilir. Tablo 1'de öğretmenlerin yüzde 39'unun 2500 TL ile 5000 TL arası toplam aile gelirine sahip olduğu görülmektedir. Bundan, bu gruptaki öğretmenlerin ailesinde çalışan başka bireylerin de olduğu, aile geçim yükünün tamamen bu gruptaki öğretmenlerin üzerinde olmadığı

anlaşılmaktadır. Tablodan çıkarılabilecek bir başka sonuç, örneklem grubunun yüzde 19,8'inin 5000 TL üzerinde aile toplam gelirine sahip olduğunu belirtmiş olmalarıdır.

3.3. Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar çıkartılmış ve bu ortalamalar öğretmenlerin medeni durum, mesleki kıdem, mesleği seçme nedeni, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve aile toplam gelir düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Söz konusu işlemlere yönelik bulgular aşağıda tablolar halinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma ve aritmetik ortalamaların yer aldığı ölçek aralıkları) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek alt boyutu	n	\bar{X}	ss	Katılım düzeyi
Sınıf Yönetimi Becerileri	349	3,18	,300	Sık sık
Duygusal Tükenmişlik	349	2,27	,801	Çok nadir
Kişisel Başarı Hissi	349	3,81	,707	Çoğu zaman
Duyarsızlaşma	349	1,64	,662	Hiçbir zaman

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının 3,18 olduğu (bu ortalama 4'lü ölçekte "sık sık yaparım" aralığında yer almaktadır); öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yansıtan ifadelerle katılımlarının "sık sık yaparım" düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç; Denizel Güven ve Cevher'in (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri araştırmada ulaştıkları sonuçla örtüşmektedir. İlgili araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, Burç (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine tamamen sahip olduklarını belirttikleri, ancak müfettişlerin öğretmenlerin bu becerilere yeterince sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Gerek bu araştırmada, gerekse bu konuda daha önce yapılmış olan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamaların duygusal tükenmişlik boyutunda 2,27; kişisel başarı hissi boyutunda 3,81; duyarsızlaşma boyutunda ise 1,64 olarak belirlendiği görülmektedir. Söz konusu aritmetik ortalamalar 5'li ölçekteki aralıklara göre

değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik algılarının *çok nadir*; kişisel başarı hissi algılarının *çoğu zaman*; duyarsızlaşma algılarının ise *hiçbir zaman* aralığında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin daha çok duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik algısına yönelik olarak elde edilen sonuçlar, Akkurt'un (2008) okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik algılarının alt boyutların tamamında düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bu araştırmada ulaşılan sonuçla paralellik gösteren bir başka araştırma Öztürk ve Deniz (2008) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yine düşük düzeyde tükenmişlik duygusu algıladıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma ve alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak düşük düzeyde tükenmişlik algıladıkları, sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini oldukça yeterli hissettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar; öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik duygusu yaşamadıklarını, sınıf yönetimi becerilerinin de yeterli düzeyde olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu sonuçların öğretmenlerin kendilerine yönelik öz-değerlendirmelerini yansıttığını unutmamak gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algıları medeni durumlarına göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyut	Medeni durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Evli	170	3,21	,294	1,79	,074
	Bekâr	179	3,16	,304		
Duygusal Tükenmişlik	Evli	170	2,19	,781	-1,61	,107
	Bekâr	179	2,33	,817		
Kişisel Başarı Hissi	Evli	170	3,88	,702	1,86	,063
	Bekâr	179	3,74	,707		
Duyarsızlaşma	Evli	170	1,57	,596	-1,80	,072
	Bekâr	179	1,70	,716		

Tablo 3 incelendiğinde evli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın (\bar{X} = 3,21) bekâr öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan (\bar{X} = 3,16) göreceli

olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t= 1,79$; $p= ,074$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca benzer şekilde, Komitoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgar (2007) tarafından yapılan araştırmada ise boşanmış veya evli olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, bekâr öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi söz konusu araştırma sonuçları ile bu araştırmada ulaşılan sonuçlar birbiriyle örtüşmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde evli öğretmenlerin *duygusal tükenmişlik* algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 2,19$) bekâr öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,33$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ($t= -1,61$; $p= ,107$). Tablo 3'te, duygusal tükenmişlik algısı boyutunda olduğu gibi, bekâr öğretmenlerin *kişisel başarı hissi* algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,74$) evli öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,88$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeye çok yakın olsa da anlamlı düzeyde gerçekleşmediği, bir başka ifadeyle, öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t= 1,86$; $p= ,063$). Yine Tablo 3'te, evli öğretmenlerin *duyarsızlaşma* algılarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 1,57$) bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 1,70$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği, yani öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t= -1,80$; $p= ,072$) gözlenmektedir.

Altıntaş'ın (1997) araştırmasında da öğretmenlerin tükenmişlik algıları medeni durumlarına göre karşılaştırılmış; bu araştırmada ulaşılan sonuçla örtüşür şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak, Kırılmaz Çelen ve Sarp'ın (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının medeni durumlarına bağlı olarak, evli öğretmenlerin lehine, anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerek bu araştırmada gerekse diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan hareketle, medeni durumun, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algılarının, evli öğretmenler lehine, göreceli ya da istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmasına yol açacak bir değişken olduğu söylenebilir. Bu sonucun, evli öğretmenlerin aile yaşantılarındaki beceri ve tecrübelerinin mesleklerine olumlu yönde yansımından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algıları mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	sd	p	Anlamlı (Scheffe)	Fark
Sınıf Yönetimi Becerisi	0-3 yıl	86	3,18	,314	1,132	345	,336	-	
	4-5 yıl	93	3,19	,295					
	6-9 yıl	89	3,22	,277					
	10 yıl +	81	3,14	,315					
Duygusal Tükenmişlik	0-3 yıl	86	2,27	,830	1,663	345	,175	-	
	4-5 yıl	93	2,30	,847					
	6-9 yıl	89	2,11	,704					
	10 yıl +	81	2,37	,808					
Kişisel Başarı Hissi	0-3 yıl	86	3,78	,722	,194	345	,900	-	
	4-5 yıl	93	3,78	,718					
	6-9 yıl	89	3,84	,780					
	10 yıl +	81	3,83	,595					
Duyarsızlaşma	0-3 yıl	86	1,60	,581	3,248	345	,022	6-9/10 +	
	4-5 yıl	93	1,72	,726					
	6-9 yıl	89	1,48	,572					
	10 yıl +	81	1,76	,729					

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *sınıf yönetimi becerisi* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında kıdeme bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 4’de, sınıf yönetimi becerilerini yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,22$) 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 3,14$) 10 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda, 3 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalama 3,18; 4-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarını yansıtan aritmetik ortalama ise 3,19 olarak belirlenmiştir. Akkaya Çelik (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarının genelde kıdem yılına göre farklılaşmadığı; ancak sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarında kıdeme bağlı olarak bazı farklılaşmaların

görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Korkut'un (2009) çalışmasında da kıdem yılına bağlı olarak, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin bazı alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi, bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak karşılaştırılması kapsamında ulaşılan sonuçlar, söz konusu araştırmaların sonuçları ile örtüşmemektedir.

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *duygusal tükenmişlik* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar arasında kıdeme bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 4'te, duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 2,37$) 10 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamaların ise ($\bar{X} = 2,11$) 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Yine tabloda, 3 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların 2,27; 4-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların ise 2,30 olarak belirlendiği görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, duygusal tükenmişlik alt boyutunda olduğu gibi, *kişisel başarı hissi* alt boyutunda da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, kişisel başarı hissini yansıtan bazı aritmetik ortalamalar arasında kıdeme bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Örneğin, kişisel başarı hissi algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 3,84$) 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamaların ise ($\bar{X} = 3,78$) 4-5 yıl ve 0-3 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların ise 3,83 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin *duyarsızlaşma* alt boyutunda tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissi alt boyutlarının tersine, mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F= 3.25$; $p= ,022$). Tablo 4'de görüldüğü gibi, duyarsızlaşma alt boyutunda kıdeme bağlı olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığın, 6-9 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 1,48$) ile 10 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 1,76$) arasında gerçekleşmiştir. Tabloda ayrıca, 3 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 1,60$), 4-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalamalardan ($\bar{X} = 1,72$) göreceli olarak daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik algılarının, 6-9 yıl arası kıdeme kadar arttığını, bu kıdeme ulaştıklarında söz konusu algılarda azalma olduğunu, ancak 10 yıl üstü kıdem grubunda anlamlı şekilde tekrar artmaya başladığını göstermektedir.

Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Önal (2010) tarafından yapılan araştırmada da mesleki kıdemlerin öğretmenlerin tükenmişlik algılarında farklılığa yol açan bir değişken olduğu belirlenmiştir. Ancak, Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarına bakıldığında, literatürde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının kıdemlerine bağlı olarak karşılaştırılması kapsamında bu araştırmada ulaştığımız sonuçlarla örtüşen araştırma sonuçları olduğu gibi, örtüşmeyen araştırma sonuçlarının da olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ve tükenmişlik algıları öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre bağımsız t testi ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenine Göre Karşılaştırılması.

Boyut	Öğretmenlik nedeni	mesleğini seçme	n	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	Öğretmen olma isteği		202	3,21	,292	2,21	,028
	Diğer nedenler		147	3,14	,307		
Duygusal Tükenmişlik	Öğretmen olma isteği		202	3,83	,727	,764	,445
	Diğer nedenler		147	3,77	,680		
Kişisel Başarı Hissi	Öğretmen olma isteği		202	3,83	,727	,764	,445
	Diğer nedenler		147	3,77	,680		
Duyarsızlaşma	Öğretmen olma isteği		202	1,63	,722	-,194	,846
	Diğer nedenler		147	1,64	,573		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin *sınıf yönetimi becerisi* algılarına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,21$) öğretmenlik mesleğini diğer nedenlerden dolayı seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,14$) anlamlı düzeyde farklı çıktığı görülmektedir (t= 2,21; p= ,028). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı olarak, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin lehine farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin bu mesleği istemeden seçen öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha yatkın olmalarından kaynaklanabileceği gibi, bu mesleği severek seçen öğretmenlerin kendilerini daha çok işe vermelerinden de kaynaklanmış olabilir. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı

olarak karşılaştırıldığı herhangi bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenine bağlı olarak karşılaştırılması bağlamında ulaşılan sonuç, literatüre kazandırılan özgün bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5 incelendiğinde mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin *duygusal tükenmişlik* algılarına ilişkin aritmetik ortalamının ($\bar{X} = 2,22$) mesleğini diğer nedenlere bağlı olarak seçmiş öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 2,32$) göreceli olarak daha düşük çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = -1,117$; $p = ,265$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının mesleği seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Tablo 5'te mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin *kişisel başarı hissi* algılarına ilişkin aritmetik ortalamının ($\bar{X} = 3,83$) mesleğini diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,77$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($t = ,764$; $p = ,445$) anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarının mesleğini seçme nedenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Tablo 5'e bakıldığında, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin *duyarsızlaşma* algılarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 1,63$) ile mesleğini diğer nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarına ilişkin aritmetik ortalamının ($\bar{X} = 1,64$) hemen hemen aynı çıktığı görülmektedir ($t = -,194$; $p = ,846$). Bu sonuç, duygusal tükenme ve kişisel başarı hissi algılarında olduğu gibi, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının da mesleği seçme nedenlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının mesleklerini seçme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Dolunay'ın (2002) lise öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, mesleği istemeden seçen öğretmenlere göre daha az tükenmişlik hissi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi, bu çalışmada ulaşılan sonuçla söz konusu çalışmada ulaşılan sonuç birbiriyle örtüşmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarının Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırılması.

Boyut	Sınıftaki öğrenci sayısı	n	\bar{X}	ss	F	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerisi	10-15 öğrenci	147	3,17	,319			
	16-20 öğrenci	118	3,19	,280	,112	346	,894
	21+ öğrenci	84	3,19	,298			
Duygusal Tükenmişlik	10-15 öğrenci	147	2,20	,757			
	16-20 öğrenci	118	2,27	,811	1,056	346	,349
	21+ öğrenci	84	2,36	,860			
Kişisel Başarı Hissi	10-15 öğrenci	147	3,84	,665			
	16-20 öğrenci	118	3,81	,661	,773	346	,462
	21+ öğrenci	84	3,72	,832			
Duyarsızlaşma	10-15 öğrenci	147	1,60	,636			
	16-20 öğrenci	118	1,64	,691	,547	346	,579
	21+ öğrenci	84	1,69	,670			

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *sınıf yönetimi becerisi* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı aritmetik ortalamalar arasında öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 6’da, sınıf yönetimi becerilerini yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,19$) 16-20 öğrencisi ve 21 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamanın ise ($\bar{X} = 3,17$) 10-15 öğrencisi olan öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Araştırmada ulaştığımız sonucu destekleyen bir araştırma Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada da sınıf mevcudu değişkeninin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, İlgar (2007) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, sınıf mevcudunun 20’den fazla olması durumunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin istatistiksel olarak negatif yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, kalabalık sınıflarda derse giren öğretmenler kendilerini sınıf yönetiminde daha az yeterli hissetmişlerdir.

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *duygusal tükenmişlik* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli

farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 6'da, duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamının ($\bar{X} = 2,36$) sınıflarında 21 ve üstü öğrenci olan öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamının ise ($\bar{X} = 2,20$) sınıflarında 10-15 arası öğrenci olan öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Tablo 6'da, 16-27 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamının ise 2,27 olarak belirlendiği görülmektedir. Tablo 6'da incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında sınıftaki öğrenci sayılarına bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin *kişisel başarı hissi* algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamının ($\bar{X} = 3,84$) 10-15 arası öğrenciye sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamının ise ($\bar{X} = 3,72$) 21 ve üstü öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. 16-20 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalama ise 3,81 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, duygusal tükenme ve kişisel başarı hissi boyutlarında olduğu gibi, okul öncesi öğretmenlerinin *duyarsızlaşma* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların da sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sınıflardaki öğrenci sayılarına bağlı olarak, aritmetik ortalamalar arasında göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 6'da, öğretmenlerin *duyarsızlaşma* algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamının ($\bar{X} = 1,69$) 21 ve üstü öğrenciye sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamının ise ($\bar{X} = 1,60$) ise 10-15 arası öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, 16-27 arası öğrenciye sahip öğretmenlerin *duyarsızlaşma* algılarını yansıtan aritmetik ortalama 1,64 olarak hesaplanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları konusunda Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bu çalışmada ulaştığımız sonuca benzer şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları ve tükenmişlik algıları aile toplam gelir düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algılarının Aile Toplam Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

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

Duygusal Tükenmişlik	2500 TL -	144	2,27	,812	,037	346	,964
	2500 TL-5000 TL	136	2,25	,774			
	5000 TL +	69	2,25	,842			
Kişisel Başarı Hissi	2500 TL -	144	3,75	,747	,884	346	,414
	2500 TL-5000 TL	136	3,86	,650			
	5000 TL +	69	3,81	,730			
Duyarsızlaşma	2500 TL -	144	1,71	,748	1,554	346	,213
	2500 TL-5000 TL	136	1,59	,591			
	5000 TL +	69	1,57	,595			

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *sınıf yönetimi becerisi* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($F= ,959$; $p= ,384$). Bununla birlikte aritmetik ortalamalar arasında aile toplam gelirine bağlı olarak göreceli farklılıkların olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerilerini yansıtan en yüksek aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 3,20$) 2500 TL-5000 TL arası ve 5000 TL üstü aile gelir düzeyine sahip olan öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamaların ise ($\bar{X} = 3,16$) 2500 TL den az aile gelir düzeyine sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmektedir. Literatürde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin aile gelir düzeyine bağlı olarak karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Söz konusu karşılaştırmanın yapıldığı bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının aile gelir durumlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *duygusal tükenmişlik* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeyine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Farklı gelir gurubundaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamalar hemen hemen aynı düzeyde gerçekleşmiştir. Aile toplam gelirleri 2500 TL den az olan öğretmen grubunun duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalama 2,27; diğer gelir grubunda yer alan öğretmen grubunun duygusal tükenmişlik algılarını yansıtan aritmetik ortalamalar ise 2,25 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 7’de, okul öncesi öğretmenlerinin *kişisel başarı hissi* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların da aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kişisel başarı hissine ilişkin aritmetik ortalamalar arasında aile toplam gelir düzeyine bağlı olarak göreceli farklılıklar gözlenmektedir. Öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 3,86$) 2500 TL-5000 TL arası aile toplam gelirine sahip öğretmen grubuna; en düşük aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 3,75$) ise 2500 TL den az aile toplam gelir düzeyine sahip öğretmen

grubuna ait olduğu gözlenmektedir. 5000 TL üstü aile toplam gelir düzeyine sahip öğretmenlerin kişisel başarı hissi algılarını yansıtan aritmetik ortalamanın ise 3,81 olarak belirlendiği görülmektedir. Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal tükenme ve kişisel başarı hissi algılarında olduğu gibi, *duyarsızlaşma* algılarını yansıtan aritmetik ortalamaların aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalamalar arasında aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak göreceli farklılıklar gözlenmektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 1,71$) 2500 TL den az aile toplam gelirine sahip öğretmenlere; en düşük aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 1,59$) 2500 TL-5000 TL arası aile toplam gelirine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Aile toplam geliri 5000 TL'nin üzerinde olan öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarını yansıtan aritmetik ortalama ise 1,57 olarak hesaplanmıştır.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algılarının aile gelir düzeylerine bağlı olarak karşılaştırıldığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan biri Çokluk (1999) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada da bu araştırmada ulaşılan sonuçla örtüşür şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının aile toplam gelir düzeylerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar, aile gelir düzeyinin öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları tükenmişlik hislerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

3.4. Sınıf Yönetimi Becerisi ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyon tükenmişlik alt boyutlarına göre hesaplanmış ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi Algıları İle Tükenmişlik Algıları Arasındaki Korelasyon

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

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyonun tükenmişliğin her üç alt boyutunda da istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Tabloda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki en yüksek korelasyonun (-,42) duygusal tükenmişlik alt boyutunda olduğu; kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki tükenmişlik algısı ile sınıf yönetimi becerisi algısı arasındaki korelasyonun ise ,35 ve -,35 olarak

hesaplandığı görülmektedir. Tablo 8’de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile tükenmişlik algıları arasındaki korelasyonun duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında negatif; kişisel başarı hissi boyutunda ise pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma algılarının azalacağını; öte yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça, kişisel başarı hissi algılarının da artacağını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttırıldığında duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma algılarının azalacağı; buna karşılık kişisel başarı hissini artacağı, yani öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissedecekleri anlaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesi için, her bir tükenmişlik alt boyutu için ayrı ayrı olmak üzere regresyon analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerisi Algılarından Kestirilmesine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	5,791	,417		13,881	,000	
Sınıf yönetimi becerisi	-1,105	,130	-,415	-8,487	,000	-,42

R= ,41 $R^2 = ,17$

$F(1,347) = 72,03$ p= ,000

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının duygusal tükenmişlik alt boyutunda sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak kestirilebildiği (yordanabildiği) görülmektedir (R=,41; F=72,03; p=,000). Tablodan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının, duygusal tükenmişlik algılarındaki varyansın %17’sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının duygusal tükenmişlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta = -,415$; $t = -8,487$; $p = ,000$). Ayrıca, Tablo 8’e atfen yukarıda ifade edildiği gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile duygusal tükenmişlik algıları arasındaki korelasyonun ($r = -,42$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ancak negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları arttığında duygusal tükenmişlik algılarının azaldığını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini başarılı hissettikçe, duygusal tükenmişlik algılarının da o derece düşeceği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel başarı hissini algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Kişisel Başarı Hissi Algılarının Sınıf Yönetimi Becerisi Algılarından Kestirilmesine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	1,219	,380		3,212	,001	
SYB	,812	,119	,345	6,853	,000	,34

R= ,34 R² = ,11

F^(1,347) = 46,96 p= ,000

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının kişisel başarı hissi alt boyutunda sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir (R=,34; F=46,96; p=,000). Tablodan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının, kişisel başarı hissi algılarındaki varyansın %11'ini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının kişisel başarı hissi algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (β= ,345; t= 6,853; p= ,000). Ayrıca, Tablo 8'e atfen yukarıda da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile kişisel başarı hissi algıları arasındaki korelasyonun (r= ,34) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları arttığında kişisel başarı hissi algılarının da artacağını göstermektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini ne kadar başarılı görürseler, kişisel başarı hissi algılarının da o derece yükseleceği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının sınıf yönetimi becerisi algılarından kestirilmesine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Algılarının Sınıf Yönetimi Becerisi Algılarından Kestirilmesine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	4,112	,355		11,590	,000	
SYB	-,775	,111	-,352	-7,000	,000	-,35

R= ,35 R² = ,12

F^(1,347) = 49,00 p= ,000

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının duyarsızlaşma alt boyutunda sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir ($R=,35$; $F=49,00$; $p=,000$). Tablodan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının, duyarsızlaşma algılarındaki varyansın %12'sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının duyarsızlaşma algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta= -,352$; $t= -7,000$; $p= ,000$). Ayrıca, Tablo 8'e atfen yukarıda da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları ile duyarsızlaşma algıları arasındaki korelasyonun ($r= -,35$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ancak negatif yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları arttığında duyarsızlaşma algılarının azaldığını, bir başka ifadeyle, öğretmenler sınıf yönetiminde kendilerini başarılı gördükçe, duyarsızlaşma algılarının da o derece düştüğünü göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya pek rastlanmamaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmaya özgüdür. Ancak, Tümkiye (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarıyla, tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelenmiş; bu araştırmada ulaştığımız sonuçlarla örtüşür şekilde, öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile disiplin anlayışlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Canpolat (2004) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorunlarla karşılaştığı ölçüde kendilerini tükenmiş hissettikleri belirlenmiştir.

Gerek bu araştırmada ulaşılan, gerekse diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin veya diğer meslek gruplarında çalışan bireylerin tükenmişliklerinin birçok nedeni olduğu görülmektedir. İnsanların çalışma hayatını ve yaşama bağlılığını olumsuz yönde etkileyen tükenmişlik sendromunun sebeplerinin ortaya konulmasının, tükenmişlikle baş edebilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da okul öncesi eğitim öğretmenleri özelinde, eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen tükenmişlik sendromunun nedenlerinin ve çözüm yollarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri artırılarak tükenmişlik algılarının azaltılabileceği, böylece öğretmenlerin kendilerini daha başarılı ve daha az tükenmiş hissedebilecekleri değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunları daha kolay yönetebilmelerini sağlamaktadır. Öte yandan, sınıf yönetimindeki beceriler öğretmenlerin sınıf içi sorunlar karşısında daha az stres yaşamalarına, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına katkı sağlayabilecektir. Hiç kuşkusuz öğretmenlerin tükenmişlik algılarının sadece sınıf yönetimi becerileriyle açıklanması söz konusu değildir. Zaten araştırmada bu kapsamda yapılan regresyon analizi de öğretmenlerin tükenmişlik algılarındaki varyansın sadece bir kısmının sınıf yönetimi becerileriyle açıklanabileceğini göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada cevap aranan araştırma soruları kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ve yüksek düzeylerde tükenmişlik duygusu yaşamadıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iyi olduğu ancak göreceli olarak duygusal tükenmişliğin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmacılara bu durumu açıklayabilecek daha ayrıntılı araştırmalar yapmaları önerilebilir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik algılarının medeni durumlarına bağlı olarak anlamı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem yılına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak; tükenmişlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda, 6-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacılara, öğretmenlerin duyarsızlaşma algılarının kıdem yıllarına bağlı olarak neden arttığını ortaya koyacak yeni araştırmalar yapmaları önerilebilir.
4. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algıları, bu mesleği istemeden seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarından istatistiksel olarak daha yüksek çıkmıştır. Ancak tükenmişlik algılarının hiçbir boyutta mesleği isteyerek seçip seçmeme durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonucuna dayanarak, uygulamacılara, mesleğe istemeden giren öğretmenlere mesleği sevdirecek tedbirleri almaları önerilebilir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve tükenmişlik düzeylerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
6. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeylerinin aile toplam gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir.
7. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma algıları ile negatif yönde ilişkili olduğu, kişisel başarı hissi algıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, uygulamacılara öğretmenlerin sınıf yönetimi becerini artıracak kişisel gelişim ve hizmet içi eğitim etkinliklerine önem vermeleri önerilebilir.
8. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerinden kestirilebildiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarının, duygusal tükenmişlik algılarındaki varyansın %17'sini, kişisel başarı hissi algılarındaki varyansın % 11'ini, duyarsızlaşma algılarındaki varyansın ise

%12'sini açıkladığı görülmüştür. Araştırmacılara, öğretmenlerin tükenmişlik algılarını açıklayabilecek diğer değişkenleri (kişilik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum vb.) belirlemeye yönelik araştırmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, Ç. N. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Akkurt, Z. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aloe, A. M., Amo, L.C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis, *Educ Psychol Rev*, 26: 101–126; DOI 10.1007/s10648-013-9244-0.
- Altıntaş, E. (1997). Teknik Öğretmenlerde Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörler ve Yordayıcı Değişkenler, IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 10-12 Eylül, Eskişehir.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education, *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, *Teaching and Teacher Education*, 16(2): 239–54.
- Burç, D. E. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Hatay İli Örneği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canpolat, S. (2004). *Öğretmenlerde Yaşanan Tükenmişlik Sendromunun Sınıf Yönetimi Sorunlarını Çözme Becerisine Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2):123-155.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (18), 1-22.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55 (1), 51-62.
- Ergin, C. (1992). Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 22-25.
- Evers, W. J. G, Brouwers, A. and Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Freudenberger, N. J. (1974) . Staff Burnout, *Journal of Social*, 30, 159-165.

- Güneri, O. Y. ve Özdemir, Y. (2003). Sınıf Yönetiminde Öz Yeterliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin Ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz 2003, Malatya
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kan, Ü. D. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Benlik Saygıları İle Öz Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2 (7), 23-29.
- Kırılmaz, A. Y. Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda "Tükenmişlik Durumu", *Araştırması, İlköğretim Online*, 2(1).
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksel Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982) . Burnout- The cost of Caring. New Jersey: *Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs*.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout, *Journal Of Occupational Behavior*, 2 (2), 99-113.
- Maslach, C. Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual, *Consulting Psychologists Press* (2.vol.), Palo Alto, CA: Consulting Psychology.
- Önal, M. (2010). *Eğitim İş Görenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout, *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering* 1(11), 751-757.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tetik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkinin Belirlenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Ve Tükenmişlikle İlişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 549-568.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*, İstanbul: Hayat Yayınları

Yalçinkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

This study aims to investigate the classroom management skills and burnout perceptions of pre-school teachers in terms of different variables and to determine the correlation between these two variables. In order to reach these aims following research questions were formulated:

1. What are the levels of the classroom management skills and occupational burnout perceptions of the pre-school teachers?
2. Do the classroom management skills and occupational burnout perceptions of pre-school teachers differ significantly in terms of their demographic features (marital status, experience, the reasons to prefer this profession, the number of students in the classroom and household income?)
3. What is the correlation between the classroom management skills and occupational burnout perceptions of the pre-school teachers?
4. To what extent the pre-school teachers' classroom management skills perception predicts their burnout perceptions?

Method

The study was conducted by using the descriptive research method and designed as a relational scanning model which examines the existence and the degree of relationships between two or more variables. The research population is comprised of 1001 pre-school teachers who are working in public and private pre-schools institutions in Samsun province. The questionnaires were sent to 500 pre-school teachers who constitute 50% of the population on a voluntary basis, and feedback was obtained from 70% of this sample group, which corresponds to 349 questionnaire forms.

Personal Information Form, Maslach Burnout Inventory, and Classroom Management Skill Level Scale were used as data collection instruments. In order to determine the burnout perceptions of the teachers, Maslach Burnout Inventory which was developed by Maslach and Jackson (1981) and adjusted to the Turkish language by Ergin (1992) was used. The Maslach Burnout Inventory was also used by Öztürk (2006), Akkurt (2008) and Tetik (2009) in studies determining the burnout levels of the pre-school teachers. On the other hand, in order to determine the classroom management skill perceptions of the pre-school teachers, the Classroom

Management Skill Level Scale which was developed by Denizel Güven and Cevher (2005) for the pre-school teachers, was used.

Findings (Results)

The arithmetic mean in relation with the classroom management skill perceptions of the pre-school teachers is computed as 3.18; this score reflects the classroom management skills of the teachers implying "I do this frequently". The arithmetic means in relation with the burnout perceptions of the teachers were measured as 2.27 in terms of emotional burnout; 3.81 in terms of the sense of personal achievement; and 1,64 in terms of depersonalization. These arithmetic means correspond to very rare interval for the emotional burnout perceptions; usually interval for the sense of personal achievement, and never interval for the depersonalization dimension. These results indicate that the pre-school teachers usually tend to experience burnout in the form of emotional burnout.

The study results reveal that the classroom management skill and burnout perceptions of the teachers do not differ according to their marital status. Similarly, classroom management skill perceptions of the pre-school teachers do not differ statistically in terms of their professional experiences. Also the burnout perceptions of the pre-school teachers do not differ statistically in terms of their experiences when evaluated specifically with respect to emotional burnout and sense of personal achievement. However, the study results show that the arithmetic means which reflect the burnout perceptions of the pre-school teachers in terms of depersonalization, differ statistically significant manner in terms of their professional experiences.

The study results also indicate that the arithmetic means with respect to the classroom management skill perceptions of the teachers who have chosen teaching profession willingly are measured significantly higher than the arithmetic means corresponding to the classroom management skill perceptions of the teachers who have chosen this profession due to other reasons. This result indicates that, depending on the reason to select the teaching profession, the classroom management skill perceptions of the teachers differ in a statistically significant way. On the other hand, the differences between the arithmetic means in relation with the perceptions in three burnout dimensions are not measured statistically significant level in terms of the willingness to choose teaching profession. At the main time, the study results also indicate that the classroom management skill and burnout perceptions of the pre-school teachers do not differ in a statistically significant manner in terms of number of students in the classroom and of the total household earning.

Based on the study results, it is understood that the correlation between the classroom management skills and the burnout perceptions of the pre-school teachers is measured statistically significant for each of the three burnout dimensions. The results indicate that the correlation between the classroom management skill perceptions and the burnout perceptions of the pre-school teachers is negative in terms of emotional burnout and depersonalization; and positive in terms of the sense of personal achievement. On the other hand, the study results reveal that the burnout perceptions of the pre-school teachers can be statistically predicted from

their classroom management skill perceptions in three burnout dimensions. In this context, the results show that the pre-school teachers' classroom management skill perceptions account for 17 percent of the variance in emotional burnout perceptions, 11 percent of the variance in personal achievement perception, and 12 percent of the variance in depersonalization perception.

Conclusion and Discussion

1. The pre-school teachers have sufficient levels of classroom management skills and do not experience high degrees of burnout. However the emotional burnout level is relatively higher than the burnout level of the depersonalization dimension. The researchers may be encouraged to conduct more detailed studies which would clarify this situation.
2. The classroom management skills and the burnout perceptions of the pre-school teachers do not differ statistically according to their marital status, the number of the students in their classrooms, and total household earnings.
3. The classroom management skills of the pre-school teachers do not differ statistically due to their professional experience; however the burnout perceptions differ statistically according to experience. The pre-school teachers with 10 years or more experiences perceived more depersonalization than the teachers having 6-9 years experiences. The researchers may be encouraged to conduct more detailed studies which would clarify the reason why the depersonalization perceptions of the teachers show an increase depending on the experience.
4. The classroom management skill perceptions of the teachers who have chosen the teaching profession willingly were found to be higher than classroom management skill perceptions of the teachers who have involuntarily preferred this profession. However, the burnout perceptions do not differ statistically depending on the willingness to choose this profession.
5. The correlations between the classroom management skills and the burnout perceptions of the pre-school teachers is negative in terms of emotional burnout and depersonalization; and positive in terms of the sense of personal achievement. In this context, the researchers may be encouraged to place importance in personal development and in-service training activities that might improve the classroom management skills of the teachers.
6. The pre-school teachers' burnout perceptions can be predicted from their perceptions of the classroom management skills. The researchers may be encouraged to conduct new studies to determine other variables (e.g. personality, disposition towards the teaching profession) which may explain the burnout perceptions of the pre-service teachers.