



A Study on Burnout Levels of Teachers at Arts and Science Centers

Sinan YÖRÜK* Tuğba AKAR** Firdevs ÇİMENCI*** Salih AKYEL****

Received: 07 December 2012

Accepted: 05 March 2013

ABSTRACT: Burnout is a situation characterized with emotional exhaustion, depersonalization and decreased personal accomplishment and influences teachers and their job satisfaction at high levels. The aim of this research is to investigate the burnout level of teachers at Arts and Science Centers preferred by most of the teachers within the framework of the aforementioned factors. So, views of 19 teachers at Arts and Science Centers in Afyonkarahisar and Ankara were obtained. The data were collected through a questionnaire having open-ended questions and analyzed via 'content analysis technique'. According to the findings of the research, three themes were detected under emotional exhaustion. They are, namely, teachers' feelings, teachers' moods and professional changes. Under depersonalization, three themes were recognized, namely, organizational preferences, organizational communication, and expectations from the organization. Under decreased personal accomplishment, two themes, namely, professional competence and success, and future plans were detected. It has been concluded from the findings that teachers are in a good and positive mood, communicate well and effectively at work, and they perceive themselves successful and competent. This means that teachers have lower levels of emotional exhaustion and depersonalization and a higher level of personal accomplishment.

Key words: burnout, teachers at Arts and Science Centers, emotional exhaustion, depersonalization, decreased personal accomplishment.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Maslach defined burnout as a syndrome of emotional exhaustion that often appears with jobs which require working with or serving people. The main point is the increasing level of emotional exhaustion. The other important point is individuals' negative feelings of the ones whom he serves / works with. Those negative feelings may be due to emotional exhaustion. Another dimension is the person's negative assessment of his profession. In other words, the person cannot be satisfied with his professional performance (Maslach & Jackson, 1982: 99). The dimensions mentioned were classified as emotional exhaustion, depersonalization and decreased personal accomplishment (Yiğit, 2007: 51). When the factors leading to burnout are concerned, Maslach and Leiter (1997) said that the sources of burnout are often professional rather than personal. Hence, they stressed that the solutions for burnout should be mostly investigated in an individual's social environment (Başol & Altay, 2009: 195). Many studies concerning burnout and the burnout level of teachers can be reviewed in the literature. However, there seems to be very few studies concerning the burnout level of teachers working with talented students. The aim of this

* Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyon, Turkey, syoruk@aku.edu.tr

** Teacher, Directorate of National Education, Afyonkarahisar, akartugba@hotmail.com

*** Teacher, Directorate of National Education, Kütahya, fria_deu@hotmail.com

**** Teacher, Directorate of National Education, Ankara, akyels@mynet.com

research is to investigate the burnout level of teachers at Arts and Science Centers in terms of the dimensions, namely, emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. With this aim, the research questions focused on how teachers feel emotionally exhausted – physically and psychologically, how teachers communicate with their colleagues, administrators, and students, and lastly how teachers assess themselves personally and professionally. The study had a phenomenological design, and 19 teachers (8 female, 11 male) at Afyonkarahisar Aydın Doğan Arts and Science Center and Ankara Arts and Science Center were selected via purposeful / intentional sampling. The data were collected through a form including open-ended questions and analyzed by the ‘content analysis technique’.

Methods: The data were analyzed through content analysis, and three dimensions (emotional exhaustion, depersonalization and decreased personal accomplishment) were detected. Themes were generated under these dimensions. Three themes under emotional exhaustion, three themes under depersonalization and two themes under decreased personal accomplishment were generated.

Results: The main themes under emotional exhaustion were grouped as teachers’ feelings, teachers’ moods, and professional changes. According to the findings, most of the teachers (17) felt happy, productive, and satisfied with their job, almost all of them (18) had positive moods. Nine of them did not consider changing their jobs while eight of them considered doing that as they prefer jobs of higher levels of status, salary or comfort. Under depersonalization, three themes were recognized, namely, organizational preferences, organizational communication, and expectations from the organization. According to the findings, most of the teachers (16) preferred working at Arts and Science Centers to others. 18 participants stated that they have good communication with the students, teachers, and administrators at their organizations. Regarding their expectations, ten of them said that almost all of their expectations are met. Two themes, namely, professional competence and success, and future plans were detected under decreased personal accomplishment. It is noteworthy that although most of the teachers found themselves successful and competent, 16 participants felt a need of ongoing refreshment. Concerning future plans, teachers desired career development, and personal and professional well-being.

Discussion and Conclusions: It can be concluded from the findings that teachers were in a good and positive mood, communicate well and effectively at work, and perceived themselves successful and competent. This means that teachers had lower levels of emotional exhaustion and depersonalization and a higher level of personal accomplishment. In other words, it can be said that their burnout level was low. In spite of such good results, teachers also had some problems. The most striking ones were non-institutionalization and lack of necessary regulations (to 10 teachers). Teachers claimed that regulations are not sufficient so that more regular programs about such

institutions should be prepared. Apart from these problems, they listed some other problems like students' absenteeism, irregular working hours, and lack of sources and physical infrastructure. Teachers in Ankara also considered transportation problems. There were also some teachers having communication problems with parents and administrators.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma

Sinan YÖRÜK* Tuğba AKAR** Firdevs ÇIMENCI*** Salih AKYEL****

Makale Gönderme Tarihi: 07 Aralık 2012

Makale Kabul Tarihi: 05 Mart 2013

ÖZET: Tükenmişlik; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma alt boyutlarını içeren, öğretmenleri ve onların iş doyumunu fazlasıyla etkileyen bir durumdur. Bu araştırmanın amacı ise pek çok öğretmen tarafından tercih edilen Bilim Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, bahsedilen alt boyutlar çerçevesinde incelemektir. Bu amaçla Afyonkarahisar ve Ankara illerindeki Bilim Sanat Merkezlerinde çalışan 19 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme formu” vasıtasıyla toplanmış, veriler “içerik analizi tekniği” ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre birinci boyut olan duygusal tükenmişlik boyutunda, Öğretmenlerin Hisleri, Öğretmenlerin Duygusal Durumu ve Meslek Değişikliği olmak üzere üç ana tema bulunmuştur. İkinci boyut olan duyarsızlaşma boyutunda; Kurum Tercih, Kurumda İletişim ve Kurumun Beklentileri Karşılması olmak üzere üç tema; düşük kişisel başarı boyutunda ise Mesleki Yeterlilik ve Başarı ve Gelecekle İlgili Planlar olmak üzere iki ana tema saptanmıştır. Bulgular ışığında öğretmenlerin olumlu duygular içinde oldukları, kurum içinde iyi iletişim kurdukları, kendilerini yeterli ve başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu; kişisel başarı algılarının düşük olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: tükenmişlik, Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı

Giriş

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberg tarafından tanımlanmış ve son yıllarda farklı meslek grupları üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmıştır. Freudenberg (1974)'e göre tükenmişlik, bireyin çalışma şartlarından dolayı fiziksel ve duygusal açıdan iş doyumsuzluğu yaşamayı olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Yiğit, 2007: 44). Maslach, tükenmişliği duygusal tükenme sendromu olarak tanımlar ve insanlarla çalışmayı gerektiren meslek gruplarında sıklıkla ortaya çıkan bir durum olarak görür (Maslach & Jackson, 1981).

Öğretmenlik, çok yönlü iletişim becerisi isteyen, bilgi ve donanım açısından zenginliği gerektiren bir meslektir. Sürekli yenilenen ve gelişen dünya ile değişen bilgi ve teknoloji, öğretmenlerin karşılımları gereken beklentiye de oldukça yükseltmiştir. Yenilenen dünya ile birlikte öğretmenlerin iş yükü azalmamış, aksine okul, veli ve öğrenci ile iletişimde ana arter görevini üstlenmiştir. Farklı kesimlerde farklı bireylerle aktif iletişimin gerçekleştiren öğretmenlerden beklenenlerin de artması; öğretmenlerin duygusal yoğunluklarını artırarak başta stres olmak üzere kaygı ve çözümsüz kalan problemler ile çaresizlik yaşamalarına sebep olmaktadır. Huberman ve Vanderberghe (1999) öğretmen ile öğrencileri arasındaki ilişkinin niteliğinin öğretmenlik mesleğinin en ödüllendirici öğelerinden birisi olabileceğini, bu durumun aynı zamanda duygusal olarak tükenmenin de kaynağı olabileceğini ortaya koymuşlardır (Aktaran: Avcı &

* Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, svoruk@aku.edu.tr

** Öğretmen, Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü, akartugba@hotmail.com

*** Öğretmen, Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, fria_deu@hotmail.com

**** Öğretmen, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, akyels@mynet.com

Seferoğlu, 2010: 164). Tükenmişliği etkileyen bireyler arası unsurlardan biri de kişinin ilişkilerinde yaşadıkları eşitsizliktir. Yani, öğretmenler öğrencilerine, arkadaşlarına ve okullarına yaptıkları yatırımların kısacası verdiklerinin aldıklarından daha fazla olduğunu düşündüğünde duygusal, psikolojik ve mesleki açıdan problemler yaşarlar ve problem giderek büyür (Mearns & Cain, 2003, aktaran Avcı & Seferoğlu, 2010: 164). Farber (1984, aktaran Dolunay & Piyal, 2003: 37), öğrenci disiplin problemleri, öğrenci duyarsızlığı, çok kalabalık sınıflar, diğer görevlilerin desteğinin azlığı, çok fazla ödev kâğıdı ve ölçme, gönülsüz tayinler, rol çatışması ve karmaşası ile öğretmenlerin kamuoyu tarafından eleştirilmesi gibi streslerin öğretmenlerde tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir.

Önceleri tükenmişlik, stres ile ilişkili bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Stres nedeniyle oluştuğu söylenmiş, hatta stres ile eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar, tükenmişliğin, en iyi biçimde, iş ile ilgili stresin sosyal ve durumsal kaynakları içinde anlaşılabilirliğini göstermiştir (Gold, 1983, aktaran Maraşlı, 2005: 28).

İnsanların iş kaynaklı strese verdikleri tepki biçiminde negatif bir deneyim olarak tanımlanan tükenmişlik (Maslach, 1982, aktaran Başol & Altay, 2009: 194; Beemsterboer & Baum, 1984, aktaran Başol & Altay, 2009: 194), (Maslach, 1981, aktaran Yiğit, 2007: 51) tarafından üç faktörlü bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bunlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması şeklinde ifade edilmektedir:

- a) Duygusal Tükenme: Kişinin duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesiyle duygusal bir yorgunluk yaşamasıdır. Çalıştığı kurumda hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişi işe gitmeme, işyerine saatinde gelmeme, psikosomatik şikâyetler nedeniyle işe devamsızlık, isten ayrılma gibi hem çalışan hem de kurum açısından verimsiz sonuçlanan tepkiler gösterir.
- b) Duyarsızlaşma: Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer nesne gibi davranması, küçültücü sözler sarf etmesi, umursamaz, alaycı bir tutum sergilemeleridir. Aslında bu davranışların altında bir yabancılaşma duygusu ve savunma mekanizması yatmaktadır.
- c) Kişisel Başarıda Düşme (Kişisel Başarısızlık) : Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması sonucu, işle ilgili çeşitli olaylarda kendini yetersiz algılama ve işyerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde de başarısızlık duygusu baş gösterir. Böylece harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller.

Bir başka deyişle; duygusal tükenmişlik; enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği duygusuna kapılması ile ortaya çıkar. Duyarsızlaşma; çalışanların hizmet verdiği kişilere birer nesneymiş gibi davranmaları ile kendini gösterir. Düşük kişisel başarı ise bu iki aşama sonucunda, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması biçiminde belirir (Işıkhani, Körükçü, & Çifçi, 2007: 70).

Tükenmişlik duygusu bireyin fiziksel, davranışsal ve psikolojik boyutlarını etkiler.

A. Fiziksel belirtileri: Yorgunluk, uykusuzluk, solunum güçlüğü, kilo kaybı.

B. Davranışsal belirtileri: Öfkelenme, işten nefret etme, şüphe ve endişe, özgüven azalması,

C. Psikolojik belirtileri: Aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon, psikolojik hastalıklar (Sabuncuoğlu, 1996, aktaran Yiğit, 2007: 46).

Ülkemizde mesleki rehberliğin tam anlamıyla gerçekleştirilmemesi sonucu kulaktan dolma bilgiler ya da çevre baskısı ile meslek tercihi yapan bireyler kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda olmayan meslekleri seçip hem başarısız hem de mutsuz oluyorlar. Geleceğin insanlarını yetiştiren bu meslek grubunda sorunun öğretmen-öğrenci-toplum olarak zincirleme devam etmesi konunun önemini daha da artırmaktadır (Tümekaya, 1996).

Tükenmişliğe neden olan faktörlere bakıldığında ise Maslach ve Leiter (1997), tükenmişliğin kaynaklarının kişisel olmaktan çok durumsal olduğunu söylemiştir. Bu yüzden, tükenmişliğe yönelik çözümlerin, çoğunlukla kişinin sosyal ortamında aranması gerektiğine değinmişlerdir (Başol & Altay, 2009: 195).

Cherniss (1980) tükenmişliğe neden olan sekiz faktör tanımlamıştır: yetersiz oryantasyon, iş yükü, motivasyon eksikliği, müşteri iletişim alanı (velilerle, öğrencilerle), belirsiz kurum hedefleri / golleri, otonomi (özerklik) eksikliği, liderlik / süpervizörlük ve sosyal izolasyon. Bunların dışında tükenmişlik ile incelenen diğer üç stres yaratan durum şöyle sıralanmıştır:

Karşılanmamış beklentiler

Çatışma ve belirsizlik

Karar verme / alma sürecinde katılım (Burke & Greenglass, 1995: 187).

Campell ve Liyod (1983, aktaran Kayabaşı, 2008: 193) öğretmenleri tükenmişliğe iten nedenlerin bazılarının öğretmenin kendi kişiliğinden, sosyal çevreden, ekonomik nedenlerden, çalışma saatlerinden kaynaklanabileceğini vurgulamışlardır. Genel olarak bakıldığında öğretmenleri tükenmişliğe iten sebepleri; sınıfların kalabalık oluşu, yetersiz ücret, tahammül edilemez veliler, fazla kırtasiye, tehditler, iş arkadaşı ve yöneticilerle ilgili problemler, aile, sağlık problemleri ve aşağılık duygusu olarak sıralamışlardır. Sağlam-Arı ve Tunçay (2010) ise bir üst yöneticiye karşı hissedilen duygusal güvenin duygusal tükenmişlik, kişisel başarıda düşme hissi ve duyarsızlaşma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003: 8), öğretmenlik mesleğini isteyerek yapanların, isteyerek bu mesleği seçenlerin, çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin, üstlerinden takdir görenlerin, mesleğin toplumdaki hak ettiği yeri bulduğunu belirten, çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin aksini söyleyen öğretmenlerinkine göre daha düşük olduğunu gözlemlemiştir.

Karakelle ve Canpolat (2008: 118) genel olarak tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, birden fazla çözüm yolu üretmekte güçlük çektikleri, meslek yaşamlarında olup bitenleri kontrol edemeyecekleri duygusuna sahip oldukları ve bıkkınlık yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu tür davranış ve tutum eğilimleri, tükenmişlik duygu durumu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin tükenmiş olmalarının,

diğer meslek gruplarında da olduğu gibi, onların mesleki rol ve davranışlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin zaman zaman duygusal açıdan tükendikleri belirtilmiştir. Bütün gün boyunca oldukça zeki öğrencilerin taleplerini karşılamak için uğraşan bu öğretmenlerin gün sonunda yoruldukları, tükendikleri gözlemlenmiştir. Bu duygusal tükenmişliğe ek olarak yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin talepleri ile birlikte fazla iş yükü de muhtemelen bu tükenmişliğe katkıda bulunmaktadır. Duyarsızlaşma ise duygusal tükenmişliğe oranla daha düşük seviyede görülmüştür. Duyarsızlaşma yaşayan öğretmenlerde bunun nedeni araştırıldığında ise daha çok dar müfredat, öğrenci merkezli ders işlemekten çok konu merkezli ders işleme ve fazla rol yüklenme gibi sebepler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kişisel başarı algılarının ise oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Zabel, Dettmer, & Zabel, 1984: 68).

Özel çocukların öğretmenlerinin pek çok açıdan normalden daha fazla stres altında oldukları da bilinmektedir. Weiskopf (1980) özel öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişliğine neden olan bazı durumları fazla iş yükü, başarının sezilmemesi, savunmasız program yapısı ve özel eğitimle ilgili diğer problemler olarak sıralamıştır.

Özel eğitimle özellikle üstün yeteneklilerin eğitiminde mantıklı kararlar alınarak tükenmişlik engellenebilir:

Öğretmene yeterli zaman,

Sınıf ve konferansların ayarlanabileceği güzel bir alan,

Realistik iş yükü,

Minimum kâğıt işi,

Mantıklı bir ders programı,

Uygun materyallerin sağlanması,

Öğretmen gezici ise (sürekli olarak derslerde bir yerden bir yere gidiyorsa) materyallerin taşınmasında yardım sağlanması,

Öğretmenin zaman zaman kendini canlandırması, yenilemek için kendine zaman ayırması (Dettmer, 1982: 38),

Stresin azaltılması için öğretmen destek gruplarının oluşturulmasının sağlanması (Bryne, 1998: 89).

Rol çatışması ve rol belirsizliği özel eğitim öğretmenlerindeki tükenmişlik ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle özel eğitim ile ilgili programlar ve öğretmenler üzerine yapılacak araştırmalarda şunlara dikkat edilmelidir:

Okul içinde otoritenin ve iletişimin sınırlarının / çizgilerinin açıklığı,

Gerçekçi program hedeflerinin geliştirilmesinde ve bu sonuçların değerlendirilmesinde öğretmenlerin buna katılımı / dâhil edilmesi,

Öğretmenin iş tanımının açıklığı,

Öğretmenlerin personel seçiminde ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesi sağlanmalıdır (Crane & Iwanicki, 1986: 29-30).

Tükenmişlik kavramı pek çok araştırmada inceleme konusu olmuştur, ancak Bilim ve Sanat Merkezleri gibi üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda çalışan öğretmenler üzerine yapılan çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu araştırmada bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri incelenecek; farklı bir kurum yapısının ve öğrenci profilinin bu duruma etkisi tanımlanmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıda yer almaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin;

- a. Duygusal tükenmişlik,
- b. Duyarsızlaşma ve
- c. Düşük kişisel başarı açısından tükenmişlik düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgubilim” desenine sahiptir. Olgubilim deseni (fenomenoloji / phenomenology) farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim bize tümüyle yabancı olmayan fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2008: 72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Afyonkarahisar Aydın Doğan Bilim ve Sanat Merkezi ve Ankara Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler K1-K19 sıra dizisinde kodlanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Mesleki Deneyim (yıl)	Görev Yeri	Cinsiyet
K1	6-10	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K2	11-15	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K3	11-15	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K4	21+	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K5	11-15	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K6	11-15	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K7	16-20	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K8	11-15	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K9	11-15	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K10	16-20	Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K11	11-15	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K12	11-15	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K13	6-10	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K14	6-10	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K15	11-15	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K16	6-10	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K17	11-15	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Kadın
K18	21+	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Erkek
K19	6-10	Ankara Bilim Sanat Merkezi	Kadın

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formlar, araştırmacı tarafından katılımcılara elden ulaştırılmış ve veriler Nisan 2012-Mayıs 2012 tarihleri arasında toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu 10 soru araştırmanın 3 alt problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Formun içeriği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları kurum) belirlemek amacıyla üç soru sorulmuştur. İkinci bölümde ise araştırma amacına dönük açık uçlu 10 soru sorulmuştur.

Görüşme formlarından elde edilen veriler “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 227).

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini yükseltmek için çeşitli yollara başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2006: 265) nitel araştırmalarda uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliğinin; tutarlık ve teyit incelemesiyle de araştırmanın güvenirliliğinin sağlanacağını vurgulamışlardır. Bu nedenle araştırmanın geçerliğini sağlamak için, veri toplama aracı nitel araştırma konusunda uzman iki kişinin incelemesine sunulmuş ve ortaya çıkan sonuçlar Afyonkarahisar ve Ankara illerinden çalışma gurubu içerisinde yer alan altı katılımcının teyidi ile teyit edilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamaya yönelik ölçüt ise öğretmenlerin (birincil kaynaktan) görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarım yolu ile aynen gösterilmesidir. Yani, elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmadan sunulmuştur, doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiş betimlemeler kullanılmıştır. Bu da iç güvenirliliği artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 262).

Öğretmenlerden alınan görüşme formları üç araştırmacı tarafından incelenmiş, görüş birliği olan kavramlar üzerine temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Nitel araştırmaların en çok eleştirilmesine neden olan “yanlılık” bu şekilde engellenmeye çalışılmış ve güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri, nitel veri analizi ile değerlendirilmiş ve üç boyut altında (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı) dokuz ana tema belirlenmiştir. Bu temaların altında da alt temalar bulunmuştur. Duygusal tükenmişlik boyutu altında üç tema, duyarsızlaşma boyutu altında üç tema ve düşük kişisel başarı boyutu altında üç tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere sorulan birinci soru (*Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan bir öğretmen olarak hangi sorunları yaşıyorsunuz?*), öğretmenlerin sorunlarını genel olarak tanımlamaları amacıyla sorulmuştur ve temel alınan üç boyut (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı) içerisinde değerlendirilebilecek sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Boyut: Duygusal Tükenmişlik

Bu boyut altında üç soru katılımcılara sorulmuştur:

1. Üstün yetenekli çocuklarla çalışmak size ne hissettiriyor?
2. Çalıştığınız kurumda duygusal açıdan ne hissediyorsunuz? Açıklayınız.
3. İmkânınız olsa mesleğinizi değiştirmek ister misiniz?

Bunlara verilen cevaplar çerçevesinde 3 ana tema belirlenmiştir.

a. Ana tema: Öğretmenlerin hislerine ilişkin görüşler. Verilen cevaplara göre öğretmenlerin 17'sinin üstün yetenekli öğrencilerle çalıştıkları için olumlu duygular içinde oldukları bulunmuştur. Kişilerin çoğunlukla mutlu ve verimli hissettikleri, iş doyumunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; “*Verilenlerin dönütü mutluluk veriyor*

(K10)”. Diğer bir örnek: “Bir öğretmen olarak benim anlattığımı öğrencinin anlaması mutluluk verici. Bu çocuklara ders anlatmak beni mutlu ediyor. Esprimi anlıyor, karşılık veriyor, kendisini çok iyi ifade ediyor; benim de kendimi en iyi şekilde ifade etmemi sağlıyor (K13)”.

Verilen cevaplarda bir kişinin nötr duygular içinde olduğu gözlemlenmiştir: *Daha önceleri (yani görsel sanatla ve müzikten öğrenci alırken) inanılmaz keyif ve mesleki bir haz veriyordu. Şu an rutin (K8)*. Öğretmenin bu cevabının, ilgi alanı ile örtüşmeyen bir dalda eğitim vermesinin bir sonucu olduğu düşünülebilir.

b. Ana tema: Öğretmenlerin duygusal durumuna ilişkin görüşler.

Öğretmenlerin mevcut duygusal durumlarını öğrenmenin duygusal tükenmişlik seviyelerini anlamada yararlı olduğu düşünüldüğünden, bununla ilgili sorulan soru sonucunda, öğretmenlerin 18’inin olumlu duygular, 3’ünün ise olumsuz sayılabilecek duygular içinde olduğu gözlemlenmiştir. Olumlu duygular yaşayan kişiler, kendilerini doygun, memnun, mutlu, ayrıcalıklı, rahat ve güven içinde hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; “*Duygusal açıdan projeye dönük uygulamalar doyurucu olmakta; yeteneği ayırtılan çocuklar mutluluk vermektedir.(K3)*”. Diğer bir örnek; “*Kendimi güvende hissediyorum. İdareci, öğretmen ve öğrencileri çok seviyorum. Çalıştığım kurumda mutluyum (K12)*”. Başka bir örnek; “*Burada olmak güzel. Ayrıcalıklı hissediyorum (K16).*”

Olumsuz duygular yaşayan katılımcılar ise karmaşık duygular içinde olduklarını, yalnız hissettiklerini, kurum ile duygusal bağ kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; “*Çok rahat değilim. Kurumla duygusal bir bağ kuramadım henüz (K13)*”.

c. Ana tema: Meslek değişikliğine ilişkin görüşler.

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeyi isteyip istemedikleri sorusuna verilebilecek cevaplar, aslında duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarının hepsiyle ilgili olmasına rağmen verilen cevaplar, duygusal boyutların ve hislerin öğretmenlerin meslek değiştirme kararında daha etkili olduğunu göstermektedir. Dış faktörler de dâhil; pek çok faktör meslek değiştirme konusunu etkilemektedir. Verilen cevaplar sonucunda öğretmenlerin 8’i mesleklerini değiştirmeyi isterken; 9’u mesleğini değiştirmek istememektedir. 1 kişi ise bu soruya yanıt vermemiştir.

Öğretmenlik mesleği yerine hangi mesleği tercih edecekleri sorulduğunda, katılımcılar; mühendislik, hukuk, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler, ticaret gibi cevaplar vermişlerdir. Bu değişikliği istemenin nedenleri sorulduğunda ise genellikle 3 sebep üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir: Daha yüksek statü, daha fazla maddi kazanç ve daha rahat olma isteği. Örneğin; “*Maddi yönden daha rahat edebileceğim, sosyal statüsü daha çok olan bir meslek isterdim (K15)*”. Başka bir örnek; “*İmkânım olsa mesleğimi mühendislik olarak değiştirmek isterdim. Çünkü maddi anlamda getirisi yüksek statü olarak daha iyi (K3).*”

Cevaplara bakıldığında öğretmenlerin meslek değiştirmeyi istemelerinin nedeninin aslında üstün yetenekli öğrencilerle çalışma ile oluşan veya oluşabilecek nedenler olmadığı görülmektedir. Genel itibarı ile öğretmenlik mesleğinin toplumda

statü olarak yüksek görülmemesi ve maddi olarak öğretmenleri tatmin etmemesi ile ilgili bir durum ile karşılaşılmaktadır. Bu durum, kurumdan ya da öğrencilerden kaynaklanan bir sorun olarak gözükmemektedir.

Özetle duygusal tükenmişlik boyutu altındaki bulgular, öğretmenlerin genel itibari ile olumlu hisler içinde olduklarını, öğrencileriyle çalışmaktan zevk aldıklarını göstermektedir. Meslek değiştirme konusunda verilen cevaplar yakın olmasına rağmen bunun pek çok faktörden etkilendiği, sadece duygusal tükenmişlikle ilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan Bilim ve Sanat Merkezindeki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu sonucuna varabiliriz.

2. Boyut: Duyarsızlaşma

Bu boyut altında öğretmenlere 3 soru yöneltilmiştir:

1. Bu kurumdan önce çalıştığınız bir kurum oldu mu? Hangi kurumda olmayı tercih edersiniz? Nedenleri nelerdir?
2. Kurumunuzdaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerle iletişiminiz nasıl? Tanımlayınız. Bu ilişkileriniz sizi nasıl etkiliyor. Açıklayınız.
3. Çalıştığınız kurum beklentilerinizi karşılıyor mu? Karşılıyorsa/karşılmıyorsa nedenini açıklayınız.

Duyarsızlaşma boyutu kişiler arası ilişkilerle, yani, öğretmenin çalıştığı kişilerden soğuması, onlarla iletişiminin bozulması yakinen ilgilidir. Öğretmenin kuruma ve kurumdakilere kayıtsız kalmasını içermektedir. Bu boyut altında 3 tema ortaya çıkarılmıştır.

a. Ana tema: Kurum tercihinin ilişkin görüşler. Önceki araştırmalarda okul türü ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında önemli derecede korelasyon bulunmuştur (Burke & Greenglass, 1995: 195). Bu sebeple bu boyut altında kurum tercihinin olması önem arz etmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin 16'sı Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışmayı, diğer kurumlarda, normal eğitim veren kurumlarda çalışmaya tercih etmişlerdir. Üç kişi ise bu konuda görüş belirtmemiştir.

Bilim Sanat Merkezlerini dört sebeple tercih ettikleri görülmektedir:

1. Nitelikli Öğrenci Profili: Öğretmenler, öğrencilerinin yetenekli ve başarılı olmasından memnun gözükmekte ve yaptıkları işten bu sebeple zevk almaktadırlar. Örneğin; *"İlköğretim okulunda (sınıf öğret.) çalıştım. Bilim sanatı tercih ederim. Öğrenciler daha nitelikli olduğu için (K5)"*.
2. Proje Odaklı Etkinlik: Öğretmenler, okuldaki çalışma şekli ve etkinlik türünden dolayı da bu kurumlarda çalışmayı tercih etmektedirler. Proje odaklı etkinlikler, geleneksel sözlü anlatımın dışına çıkılmasını, öğretmenlerin daha verimli ve etkin çalışmasını sağlamakta, onların kendini yenilemelerine imkân sağlamaktadır. Proje odaklı çalışmalar, öğrencileri aktif ve hevesli yapmaktadır. Bu da direkt olarak öğretmenin motivasyonunu etkilemektedir. Örneğin; *"Daha önce meslek lisesinde çalıştım. Bilim ve Sanat Merkezini tercih ederim. Öğrenci profili iyi. Seçilmiş öğrenci ve öğretmenlerle çalışmak keyifli. Az sayıda öğrenci"*

olması avantajlı. Proje yapmak için daha fazla zaman var. Hevesli, istekli öğrenciler (K14)”.

3. Kurumda Esneklik / Rahat Ortam: Öğretmenleri kısıtlamayan, rahat bir ortamın olması da öğretmenlerin bu kurumları tercih sebepleri arasında bulunmaktadır. Örneğin; *“Kişiliğime uygun, uçları açık, kısıtlanmayan bir ortam (K7)”. Diğer bir örnek: “Hem İlköğretim Okulu, hem lise, hem de daha önce de Bilim ve Sanat Merkezi’nde çalıştım. Esnek ve özgür bir çalışma ortamı olması, öğrenci birlikteliğinin nitelikli olmasından dolayı BİLSEM’i tercih ederim (K11).”*

4. Öğrenci Mevcudu ve Çalışma Koşulları: Öğretmenler, öğrenciler ile birebir çalışmaktan memnundurlar ve bunun daha etkili bir eğitim olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin derste başarılı ve istekli olması ve yüz yüze iletişimin daha çok olması öğretmenlerin bu kurumları tercih etmelerinde büyük rol oynamaktadır. Normal eğitim kurumlarında kalabalık sınıflarda ve daha az iletişimle eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirmeye çalışmak yerine Bilim ve Sanat Merkezlerinde ‘özel bir eğitim’ sunarak daha memnun gözükmektedirler. İletişimleri ve kişilere ilgileri artmaktadır. Örneğin; *“Bu kurumdan önce Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapmıştım. Bilim ve Sanat Merkezinde olmayı tercih ederim. Çünkü öğrencilerle birebir çalışma imkânı daha fazla (K12).”*

b. Ana tema: Kurumda iletişime ilişkin görüşler. Kurum içinde öğrencilerle, öğretmenlerle ve yöneticilerle iletişim duyarsızlaşma boyutu ile direkt ilgilidir çünkü duyarsızlaşmada “iletişim” temel yapı taşıdır. Duyarsızlaşan öğretmen, iletişimini kesmeye başlar. Bu ana tema çerçevesinde sorulan soruda öğretmenlerin kurum içindekilerle nasıl bir ilişki içinde olduğu bulunmaya, ayrıca, bu ilişkinin onları nasıl etkilediği öğrenilmeye çalışılmıştır.

Buna göre 18 öğretmen kurumda, öğrencileriyle, diğer meslektaşları ile iyi bir iletişim içinde olduğunu belirtmişlerdir. Yedi kişi kurumla, iki kişi öğrencilerle ve dört kişi de meslektaşları ile olumlu ilişkiler içinde olduğunu altını çizmiştir. Sekiz kişi bu olumlu iletişimin kendisini ve çalışmalarını olumlu etkilediğini de vurgulamıştır. Örneğin; *“Arkadaşlarımla ve öğrencilerimle ilişkilerim iyi, bu da çalışma ortamıma ve etkinliklerime olumlu yansıyor (K1).”* Başka bir örnek; *“Kurumumdaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerimiz gayet iyi. Olumlu yönde etkiliyor (K12).”*

Bir kişi kurum içinde olumsuz iletişim yaşadığını belirtmiştir. Bunun nedeninin birebir kişilerle iletişim sorunu değil, yasal boşluklar ve mevzuattan dolayı oluşan boşluklar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; *“Yasal boşluktan kaynaklanan durumlardan dolayı idare, öğretmen, veli karşı karşıya gelebiliyor (K15).”*

İletişim noktasında duyarsızlaşma boyutu incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak iletişim noktasında sıkıntı yaşamadıkları, duyarsızlaşmanın düşük olduğu görülmektedir.

c. Ana tema: Kurumun beklentileri karşılamaına ilişkin görüşler. Kurumun beklentileri karşılaması da duyarsızlaşmayı tetikleyen etkenler arasında ele alınmıştır

çünkü önceki araştırmalarda karşılanmayan beklentiler yüksek düzeyde duyarsızlaşma ile korelasyon göstermiştir (Burke & Greenglass, 1995: 195). Buna göre öğretmenlerin 10'u kurumun beklentilerini karşıladığını, beşi kısmen karşıladığını ve dördü karşılamadığını belirtmiştir. “Karşılıyor” diyen katılımcıların bunun nedenlerini öğrencilerinin başarılı olması, ilişkilerinin samimi olması, rahat bir ortamda olmaları ve bunun neticesinde iş doyumuna ulaşmış hissetmeleri olarak göstermeleri dikkat çekicidir. Yani, öğretmenlerin iş doyumunu hissetmelerini sağlayan bir kurum pek çok beklentiye de karşılamış gözükmektedir. Örneğin; *“Evet, karşılıyor. Öğrencilerimiz iyi yerlere gidiyor. Projeler hazırlanıyor ve testten ziyade öğrenmeye yönelik bir çalışma ortamı var (K2).”*

“Karşılmıyor” diyen katılımcıların sıraladığı nedenlere bakıldığında ise fiziki mekân yetersizliği, zaman sıkıntısı, çalışma saatleri ve mevzuattaki eksiklik ve boşluklar yine dikkat çekmektedir. Örneğin; *“Hayır ama bu kurumdan ziyade bakanlık düzeyinde eksikliklerin olmasından kaynaklanıyor (K18)”*. Başka bir örnek; *“Karşılmıyor. Öğrencilerle yeteri kadar zaman geçiremiyoruz. Zaman sıkıntısı var. Gerekli araştırma-inceleme yapılacak fiziki yeterlilik yok. Birçok hayalinizi gerçekleştirme imkânı bulamıyorsunuz (K15)”*.

3. Boyut: Kişisel Başarı

Kişisel başarı boyutunda öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan ne kadar yeterli gördükleri, ne kadar başarılı oldukları hakkında kendi iç görüşlerini öğrenmek amacıyla iki soru sorulmuştur:

1. Kendinizi öğretmenlik mesleğinde ne kadar yeterli ve başarılı görüyorsunuz? Açıklayınız. Kendinizi yenileme ihtiyacı hissediyor musunuz? Neden?
2. İşinizle ilgili planlarınız nedir? Şu anda çalıştığınız kurum planlarınızı gerçekleştirmeye olanak sağlar mı? Açıklayınız.

Bu sorular ışığında iki ana tema belirlenmiştir.

a. Ana tema: Mesleki yeterlilik ve başarıya ilişkin görüşler. 19 öğretmenden 11'i açık ve net bir ifadeyle kendini yeterli ve başarılı bulduğunu belirtmiştir. 16 kişi ise yenilenme ihtiyacı hissettiğini vurgulamıştır. Kendini başarılı ve yeterli bulan öğretmenlerin hemen hemen hepsinin yenilenmenin gerekli olduğunu söylemeleri dikkat çekicidir. Örneğin; *“Çok yeterli ve kendini sürekli yenilemeye gayret eden bir kişi olarak görüyorum. Yenileme gayretini daha başarılı öğrenciler yetiştirmek adına gösteriyorum (K16)”*. Başka bir örnek; *“Kendimi öğretmenlik mesleğinde yeterli görüyorum. Ancak daha başarılı olabileceğimi düşünüyorum. Kendimi sürekli yenilemem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü gelişimin sonu yok ve bu beni mutlu hissettiriyor. Öğrencilerime de daha faydalı olacağıma inanıyorum (K12)”*.

b. Ana tema: Gelecekle ilgili planlara ilişkin görüşler. Bu temada ise öğretmenlerin kendilerini başarı ve yeterli görme durumları ile ilerleme isteği arasında bağlantı olacağı düşüncesiyle hareket edilmiştir. Kendini başarılı gören kişiler daha

ilerisini düşünerek yükselme ihtiyacı veya daha iyiye ulaşma ihtiyacı hissedeceklerdir. Bu ana tema çerçevesinde öğretmenlerin görüşlerinin 3 alt tema çerçevesinde yoğunlaştığı görülmüştür.

1. Öğretmenliğe Devam Etme: Üç kişi öğretmenliğe devam edeceğini belirtmiştir. Örneğin; *“İşimle ilgili planlarım öğretmenliğe devam etmek (K1).”*
2. Akademik Yükselme (Kariyerde Yükselme): Sekiz katılımcı, ilerlemeyi, özellikle akademik çerçevede yüksek lisans ve doktora programlarına başlamayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin; *“Yüksek lisans yapmayı düşünüyorum. Kendimi geliştirmek adına seminer ve kurslara katılmayı düşünüyorum (K17).”* Başka bir örnek; *“Üniversiteye geçmeyi düşünüyorum, doktoramı tamamladıktan sonra (K12).”*
3. İşinde İyi Olmak: Dört katılımcı ise işlerinde daha iyi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin; *“İşimde iyi olmak. Şu anki kurumum bu anlamda iyi ve uygun (K4).”* Başka bir örnek; *“İşimde en iyisini yapmayı isterim her zaman. Bu kurumda iyi öğrencilerle çalıştığım için kendimi şanslı görüyorum (K14).”* Diğer bir örnek; *“Edebiyat alanında çok iyi şair ya da yazar ya da psikolog yetiştirmek istiyorum. BİLSEM buna imkân sağlıyor (K11).”*

Verilen cevaplardan anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin kişisel başarı algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yenilenme ihtiyacı hissetmeleri ise düşük başarı algısından değil, kendilerini geliştirme isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu da tükenmişlik hisseden öğretmenlerde gözlemlenmeyen özelliklerdir. Tükenmişlik hisseden öğretmenler kendilerini geliştirme çabasında bulunmazlar, daha çok duygusal olarak olumsuz hisler beslerler.

Sonuç ve Tartışma

Tükenmişlik, hem birey hem de örgütler açısından iş yaşamını önemli ölçüde tehdit eden bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Sağlam-Arı & Çına-Bal, 2008: 131). Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Afyonkarahisar ve Ankara'daki Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerden elde edilen veriler, Maslach ve Jackson (1981)'in belirlediği üç boyut açısından incelenmiştir. Bunlar; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarıdır.

Duygusal Tükenmişlik boyutu altında üç ana tema ortaya çıkmıştır: Öğretmenlerin hisleri, öğretmenlerin duygusal durumu ve meslek değişikliği. Öğretmenlerin %90'ının olumlu hisler taşıdıkları, kendilerini genellikle mutlu ve verimli hissettikleri ve iş doyumuna ulaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mevcut duygusal durumuna bakıldığında ise, benzer şekilde öğretmenlerin %95'inin, kendilerini doygun, memnun, mutlu, ayrıcalıklı, rahat ve güven içinde hissettikleri, yani olumlu duygular içinde oldukları saptanmıştır. Meslek değişikliği ana temasında ise öğretmenlerin %47'sinin meslek değiştirmeyi istedikleri ortaya çıkmıştır. Sebeplerin ise

daha çok kurumsal değil dışsal veya toplumsal faktörlere bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler statü, kazanç ve mevcut koşulların daha rahat olduğu meslekleri tercih etmektedirler.

Önceki araştırma bulgularına göre duygusal tükenmişlik ile iş doyumunu arasında negatif korelasyon olduğu bilinmektedir (Koustelios & Tsigilis, 2005: 191). Buna göre öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek, duygusal tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Duyarsızlaşma boyutu altında ise üç ana tema ağırlık kazanmıştır: Kurum tercihi, kurumda iletişim ve kurumun beklentileri karşılaması. Kurum tercihi temasında 16 öğretmen Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışmayı tercih etmektedirler. Bunun nedenlerinin genellikle dört sebep üzerine yoğunlaştığı görülmektedir: Öğrencilerin nitelikli olması, yapılan etkinliklerin daha çok proje odaklı olması, kurumda esneklik ve rahat bir ortam olması ve son olarak öğrenci mevcudunun az ve çalışma koşullarının daha iyi olması. Kurumda iletişim temasında ise öğretmenlerin %95'i kurumda diğer çalışanlarla ve öğrencileriyle iyi iletişim hâlinde olduklarını belirtmişlerdir. Kurumun beklentileri karşılaması temasında ise 10 öğretmen kurumun beklentilerini tamamen karşıladığını düşünürken, beş öğretmen kısmen karşıladığını, dört öğretmen ise karşılamadığını belirtmiştir. Karşılamama nedenlerine bakıldığında ise fiziki mekân yetersizlikleri, mevzuattaki boşluklar ve çalışma saatlerindeki düzensizlikler olduğu görülmüştür. Yani, içsel olmaktan ziyade daha çok dışsal faktörler beklentilerin karşılanmamasına neden olmuştur.

Duyarsızlaşma alt boyutunda öğretmenlerin sorunlarını en aza indirebilmek için, kişiler arası beceriler, iletişim teknikleri ve grup dinamiği hakkında sürekli verilecek eğitimler üstün yeteneklilerin eğitiminde gerekli ve önemlidir (Dettmer, 1982: 40). Bu sebeple öğretmenlere bu konularda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu şekilde yöneticilerle ve velilerle olan iletişim sorunları ortadan kaldırılabilir, öğrencilerle az zamanda daha etkili iletişim kurulabilir. Önceki araştırmalarda öğrenci katılımının hem duyarsızlaşma hem de kişisel başarı boyutunda çok güçlü bir etken olduğu vurgulanmıştır. Bulgulara göre öğrenciler ne kadar çok derse katılırlarsa, öğretmenler öğrenciye o kadar empati kurmuş (duyarsızlaşma boyutunda) ve o kadar çok öğretmen başarı hissi duymuştur (kişisel başarı boyutunda) (Covell, McNeil, & Howe, 2009: 285), Bu kurumlarda yöneticilerin özellikle iletişim konusunda titiz olmaları gerekmektedir. Öğretmenleri teşvik etmelidirler ve kurumun lideri olmalıdırlar çünkü müdür desteğinin eksikliği yüksek duygusal tükenmişliğe ve azalmış kişisel başarı hissine de neden olmaktadır (Embich, 2001: 65- 66).

Üçüncü boyut olan düşük kişisel başarıda ise iki ana tema üzerinde durulmuştur. Birinci tema mesleki yeterlilik ve başarıdır. Bu tema bulgularına göre öğretmenlerin 11'i kendini yeterli ve başarılı görmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin kendi başarılarını değerlendirme algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. % 84'ü ise yenilenme ihtiyacı hissetmektedir. Kendi alanlarında yeni bilgilere ulaşmayı, üstün yetenekli öğrencilerle çalışmak için özel eğitimler almayı istemektedirler. Bu durum öğretmenlerin hâlâ güdülenmekte ve ilerlemeye açık olduklarını göstermektedir. İkinci

tema ise gelecekle ilgili planlar olarak adlandırılmıştır. Bu tema çerçevesinde öğretmenlerin görüşlerinin üç alt tema çerçevesinde yoğunlaştığı görülmüştür: Öğretmenliğe devam etmek, işinde daha iyi olmak ve akademik olarak yükselmek. Akademik olarak yükselmek alt temasında daha çok öğretmenin görüş belirtmesi ve bu yükselmeyi istemesi dikkat çekicidir. Bu, bir önceki bulgu olan kendini yenileme ihtiyacı hissetme alt teması ile uyumlu bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Yenilenme ihtiyacı hisseden öğretmenler bunun için çeşitli yollar aramaktadırlar. Bir kısmı akademik olarak kendini geliştirmeye yönelmiştir. Öğretmenlerin çoğu (16 kişi) kendilerini yenileme ihtiyacını hissettiklerini açıkça ifade etmişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelmeleri, konferanslara ve toplantılara katılmaları sağlanmalıdır (Dettmer, 1982: 41). Üniversiteler tarafından özel yetenekli çocukların eğitimi üzerine öğretmenlere gelişimleri için kurslar ve programlar planlanmalıdır (Dettmer, 1982: 40). Bulgulara göre öğretmenler kendini yenileme ihtiyacı hissetmektedirler ve özellikle üstün yetenekli çocuklarla nasıl çalışılması gerektiği hakkında bilgiye ihtiyaçları olduklarını belirtmektedirler. Eğitim seviyesi önemlidir. Ek eğitimler ve hizmet içi eğitimler sunulmalıdır çünkü eğitim ve hazırlık eksikliği, duygusal tükenmişlik seviyesini artırmaktadır, dolayısıyla tükenmişlik hissini artırmaktadır (Embich, 2001: 66). Yapılan araştırmalarda yüksek lisans derecesi olan öğretmenlerin, duyarsızlaşmada lisans derecesi olanlara göre oldukça düşük puan aldıkları, kişisel başarıda ise oldukça yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir (Zabel & Zabel, 1983: 257). Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin pek çoğunun yüksek lisans yaptığı, bir kısmının ise yüksek lisans veya doktora başlamayı düşündüğü ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik seviyelerinin düşük tespit edilmesi ile öğretmenlerin ileriye dönük akademik kariyer yapmayı istemeleri ve kendilerini yenilemeye çalışmaları arasında pozitif bir korelasyon görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin akademik olarak yükselmesi teşvik edilmeli, yüksek lisans ve doktora programlarına devam etmeleri sağlanmalıdır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin olumlu duygular içinde oldukları, kurum içinde iyi iletişim kurdukları, kendilerini yeterli ve başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu; kişisel başarı algılarının düşük olmadığı görülmektedir. Tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara rağmen öğretmenlerin bazı sorunlar yaşadığı da gözlemlenmiştir. En çok dikkat çeken sorun kurumsallaşamama ve mevzuat sorunu olarak beyan edilmiştir (10 öğretmen). Öğretmenler yönetmeliklerin yetersiz olduğunu ve bu kurumların işleyişi hakkında daha düzenli programların yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bulgulardan yola çıkarak Bilim ve Sanat Merkezlerine uygun yönetmelik bakanlıkça hazırlanmalıdır. Çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin rolleri tanımlanmalıdır çünkü rol çatışması ve rol belirsizliği özel eğitim öğretmenlerindeki tükenmişlik ile yakından ilişkilidir (Covell, McNeil, & Howe, 2009: 29; Embich, 2001: 65). Benzer şekilde, öğretmenlerin rollerinin yeterince açık olmaması strese neden olmaktadır. Stres ise tükenmişliğe neden olan faktörler arasındadır (Dettmer, 1982: 40).

Bu sorunun dışında öğrencilerin devamsızlık sorunu, çalışma saatlerinin düzensizliği, fiziki imkânsızlıklar, kitap / kaynak eksikliği diğer sorunlar olarak sıralanmıştır. Ankara'da çalışan öğretmenler ulaşım sorununu bu problemlere eklemişlerdir. Bunların yanı sıra veli ve yöneticilerle iletişim sorunu yaşayan bazı öğretmenler de bulunmaktadır.

Bilim Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışmadaki bulgular ışığında bazı öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- a. Mevzuatın bakanlıkça düzenlenerek kurumu oluşturan tüm öğelerin rollerinin açıkça ifade edilmesi
- b. Kendini yenileme fırsatı sağlayacak programların planlanarak, bu programların sürekliliğinin sağlanması
- c. Çalışma saatlerinin belirli bir plan çerçevesinde standartlaştırılması
- d. İhtiyaç duyulan kaynaklarının analizinin yapılarak, temininin gerçekleştirilmesi
- e. Grup dinamiğinin oluşturulması için öğretmen ve yöneticilerin iletişim konusunda kendilerinin gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Böylelikle kısa zamanda hem öğrenci ile hem de veli ile etkili iletişim kurulabilir.

Bu çalışma ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin özellikle tükenmişlik durumları hakkında önemli bilgiler elde edilmiştir. Literatürde tükenmişlik konusunda oldukça çok araştırmaya ve kaynağa rastlanmaktadır. Özel yetenekli ve/veya üstün yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmalara rastlansa da onlarla çalışan öğretmenler hakkında maalesef çok az araştırma yapıldığı belirlenmiştir. Bu konuda hem nitel hem de nicel olarak araştırma yapılması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerin durumu anlaşılabilir, mevcut durum ve var olan problemler hakkında bilgiye ulaşılabilir.

Kaynakça

- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2010). *Öğretmenin tükenmişliği ve teknoloji politikaları*. 4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Basol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Bryne, J. J. (1998). Teachers as hunger artist: Burnout: Its causes, effect and remedies. *Contemporary Education*, 69(2), 86-91.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.
- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30, 282-289.

- Crane, S. J., & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education, 7*, 24-31.
- Dettmer, P. (1982). Preventing burnout in teachers of the gifted. *Gifted Child Today, 5*, 37-41.
- Dolunay, A. B., & Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi, 11(1)*, 35-48.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education, 24*, 58-69.
- Işıkkhan, V., Körükçü, Ö., & Çifçi, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin iş ortamında yaşamış olduğu bazı sorunlar ve tükenmişlik. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 18(1)*, 69-88.
- Karakelle, S., & Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 33(147)*, 106-120.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 191-212.
- Kırılmaz, A., Çelen, Ü., & Sarp N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda "tükenmişlik durumu" araştırması. *İlköğretim Online, 2(1)*, 2-9. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005) The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review, 11*, 189-203.
- Maraşlı, M. (2005) Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, Temmuz-Ağustos-Eylül, 27-33*.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2(2)*, 99-113.
- Sağlam-Arı, G., & Çına-Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi, 15(1)*, 131-148.
- Sağlam-Arı, G., & Tunçay, A. (2010). Yöneticiye duyulan güven ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler: Ankara'daki devlet hastanelerinde çalışan idari personel üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24(4)*, 113-135.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yiğit, A. (2007). *Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Zabel, M. K., & Zabel, R. H. (1983). Burnout among special education teachers: The role of experience, training, and age. *Teacher Education and Special Education*, 6, 255-259.
- Zabel, M. K., Dettmer, P. A., & Zabel, R. H. (1984). Factors of emotional exhaustion, depersonalization and sense of accomplishment among teachers of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 65-69.