

MARMARA ÜNİVERSİTESİNE BAĞLI FAKÜLTELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ MESLEKTEN YILGINLIKLARINDA KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN ROLÜ*

Dr. Hoşcan ENSARİ¹ - Dr. Semai TUZCUOĞLU²

¹M.Ü A.E.F., Eğitim Bilimleri Bölümü, Doçent

²M.Ü A.E.F., Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Görevlisi

ABSTRACT: *The key characteristic of the burnout syndrom is emotional exhaustion. The teachers, being not anymore successful in devoting themselves to their professions as before, reflect their negative feelings and anxieties to their students. It is clear that this would endanger the effectiveness of education.*

In this study that has been sponsored by the Research Foundation of Marmara University, it is aimed at the determination of the demographical and the personality differences and similarities between the teaching staff and the administrators that are revealing or not revealing burnout syndrom.

I. YILGINLIK

Yılgınlığın birbirinden oldukça farklı, bilimsel ve popüler tanımı olmasına karşın, hemen hemen bunların hepsinde ortak olan, işte karşılaşılan strese karşı gösterilen bir tepki olarak açıklanmasıdır.

1.1.Yılgınlık Kavramı

Yılgınlık, tükenmişlik (burnout) özellikle insanlarla çalışan kişiler arasında görülebilen, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarılarında düşme (reduced personel accomplishment) gibi belirtilerle ortaya çıkan; kronik duygusal gerginliğe karşı oluşan bir çeşit tepkidir. Bundan dolayı bir çeşit iş stresi olarak da düşünülebilir. Diğer iş gerginliklerine benzer yanları olmakla birlikte, yılgınlıkta özel olan ortaya çıkış nedeninin, yardım edenle, alan arasındaki sosyal etkileşimden kaynaklanmasıdır[1].

Potter (1980), yılgınlığı, hem fiziksel hem de psikolojik nitelikler taşımasına karşın ne fiziki rahatsızlık ne de nevroz olduğunu belirtmiştir. Yılgınlık yaşayan birey, ilgisini ve yeteneklerini harekete geçirme isteğini kaybeder. Freudenberg ve Richelson (1980), bu sendroma sahip insanları, bedenlerinin fiziksel ve düşünsel kaynaklarını, bazı gerçekçi olmayan beklentilere ulaşma çabası içindeyken tüketen bireyler olarak tanımlamıştır. Başka bir kaynak da (Pines, Aranson ve Karfry, 1981) yılgınlığın üç ögesini; fiziksel tükeniş; duygusal tükeniş ve düşünsel tükeniş olarak tanımlamıştır. Onlara göre fiziksel tükeniş, düşük enerji, kronik yorgunluk, zayıflık ve bezginlikle karakterize edilir; duygusal tükeniş; depresyon, çaresizlik, umutsuzluk ve tuzağa düşmüşlük duygularını içerir; düşünsel tükeniş; bireyin kendine, işine ve yaşama karşı olumsuz tutumlar göstermesi ile tanımlanır. Başkaları tarafından önerilen tanımlar listesine, Maslach (1982) duyarsızlaşma ve kişisel başarılarında azalmayı da eklemiştir.

Bazı teorisyenler (Edelwich & Brodsky, 1980; Farber, 1983; Tubesing, Sippel & Tubesing, 1981) yılgınlığı yavaş ve aşındırıcı bir süreç olarak yorumlamaktadır. İnsanlar bir kere hayal kırıklığına uğramaya başladığında, sürekli olarak işi başaramamanın sıkıntısını bir kere tattığında, yılgınlık sürekli olmaya eğimli hale, insanları güvensiz tutumlara, duygusal tükenişe, duyarsızlığa ve yaşamsal ve manevi zevkleri kaybetmeye doğru iten gücüyle gelmektedir. Böylece yılgınlık; bireysel, mesleki ve toplumsal faktörler tarafından üretilen streslerin bir kavşak noktası olarak kavramsallaştırılabilir. Çeşitli olumsuz stres şartlarıyla başa çıkmak için yapılan başarısız çabalar dizisinin son adımıdır. İş koşulları sunucunda, hevesten durgunluğa,

* Bu makale Ensari ve Tuzcuoğlu (1995)'den özetlenerek hazırlanmıştır.

hayal kırıklığına ve son olarak duyarsızlığa doğru ilerler (Edelwich & Brodsky, 1980).

Ianni ve Reuss-Ianni (1983) yılgınlığı pek çok anahtar özellik tarafından karakterize edilen ayrı bir kavram olarak tanımlamıştır. Onlara göre yılgınlık, herşeyden önce, batı toplumunda gözlenen belirli çağdaş kökleri olan bir hastalıktır. Bu fikir, yılgınlığın her zaman olduğunu ve ancak günümüzde tanınıp adlandırıldığı olasılığını getirmekte ve daha çok bunun bir biçimde modern yaşamla ilintili olarak gördüğünü ileri sürmektedir. İkinci niteliği ise iş ortamıyla ilişkisidir. Dikkati çeken, ilk semptomları, çoğunlukla iş tatminsizliği ve işe karşı gösterilen olumsuz tepkilerdir. Yılgınlığın işteki ve iş rolündeki streslerin özümsemiği ya semptomların somatize edilmesine veyahut benlik saygısının kaybolmasına ya da ikisine birden yol açan ortamlarda olduğu görülmektedir.

Yılgınlık belirtilerinin fiziksel, duygusal ve tutumsal öğeler içerdiğine ilişkin fikirbirliği vardır. Semptomların, davranışların ve tutumların ince bileşimi, her bireyin stres yaratıcılarına karşı kişisel özelliklerine göre tepki göstermesi yüzünden, her insan için tektir. Ancak, tükenmişliğin, etkinlikte azalma, psikosomatik hastalıklar, insanlara inanmama, kurallara katı bağlılık, diğer insanlardan aşırı uzaklaşma ve bazen o birey için olağandışı davranışın tekil olayı ile sonuçlandığı görülmektedir. Tükenmişlik bir devamlılık üstünde oluşur. Birey yılgınlığın son aşamasına ulaşmadan önce pek çok uyarıcı basamaktan geçebilir. Sendromun ilerleyen doğası nedeniyle bireysel gruplar ve kurumlar erken teşhisten faydalanabilirler. Erken teşhis işveren ve işgörenlere gelişimin son safhaya doğru gitmesine engel olmak için değişimler yapma olanağı verir (Doris, 1985: 7).

Yılgınlık sıklıkla insanlarla doğrudan ilişki içinde çalışan bireyler arasında ortaya çıkan, duygusal tükeniş ve güvensizlik sendromudur. (Maslach, 1976, 1978; Maslach & Jackson, 1981 a, 1981 b; Pines & Maslach, 1980). Truch (1980) insanlarla çalışan profesyonellerin, insanlara karşı duyulan sorumluluğun, nesnelere karşı duyulan sorumluluktan çok daha fazla stresli olduğu için, özellikle yılgınlığa karşı açık oldukları sonucunu çıkarmıştır. Yılgınlığın semptomları delillerle kanıtlanmıştır. Yılgınlığın belirtileri arasında sürekli yorgunluk, uykusuzluk, hayal kırıklığı ve depresyon sayılabilir. (Freudenberger, 1974, 1975; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Maslach, 1976; Maslach & Jackson, 1981 a, 1981 b; Truch, 1980). Diğer fiziki semptomlar da (Freudenberger, 1974, 1975; Maslach, 1976) üşütmeden kurtulamama, başağrısı ve gastrointestinal sıkıntılardır[2].

Freudenberger'in yılgınlık terimini 1974'te iş şartlarından dolayı oluşan fiziksel ve duygusal tükeniş halini açıklamak için türetmesinden sonra, yapılan çeşitli araştırmalar kavramı, çevresel ve kişisel özellikler arasındaki etkileşime odaklayarak genişletmiştir. Özellikle Cherniss (1980 a,b) Maslach ve Jackson (1981 a, b) ve Pines, Aranson ve Kafry (1981) 'nin çalışmaları hem iş ortamının hem de büyük kültürel ve sosyal çevrenin insanlar arasındaki yılgınlığa katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yılgınlığın bugünkü ve geniş çapta kabul görmüş kavramını ise, sendromu duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşmesi duygularını içeren ve devamlı değişken olarak tanımlayan Maslach ve Jackson (1981 a) tarafından sağlanmıştır. Bu duyguların dereceleri Maslach ve Jackson (1981 a) tarafından geliştirilen Maslach Yılgınlık Envanteri (MBI) tarafından ölçülmektedir. Çeşitli psikometrik analizler bu ölçeğin yılgınlığı ölçmek için yüksek geçerlik ve güvenilirliği olduğunu göstermiştir[3].

Her alt ölçek yılgınlığın farklı yönlerini içerir. Duygusal tükenme altölçeği duygusal olarak tükenme derecesini değerlendirir. Duygusal enerji tükendiğinde insanlar artık kendilerinden kendilerine dair birşey veremezler. Duyarsızlaşma altölçeği bireyin beraber çalıştığı insanlara karşı olumsuz, güvensiz duygular ve tutumların gelişimini belirler. Kişisel başarı altölçeği, insanlarla yapılan çalışmalarda hissedilen başarı ve yeterlilik duygularını ölçer. İnsanlar başarmak istedikleri şeyleri veya iş yoluyla anlamlı bir katkıda bulunmayı artık başaramadıklarında kendilerini olumsuz olarak değerlendirirler. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma altölçeklerindeki yüksek skorlar ve kişisel başarı altölçeğindeki düşük skor yüksek düzeyde yılgınlığı yansıtır. "Yılgın" veya "yılgın değil" olarak ikili bir ayrım uygulamak yerine, yılgınlığın azdan orta düzeye ve yüksek yılgınlık düzeyine ulaşan kesintisiz bir çizgide bulunduğunu söylemek daha doğru olacaktır. (Maslach & Jackson, 1981 a) Iwanicki ve Schwab (1981) MBI'nın geçerlik ve güvenilirliğini öğretmenlerde ölçmüş ve bunun öğretmenlerde de kullanımının uygun olduğu sonucuna varmıştır[2]. Öğretmenlerin meslekten yılgınlıklarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda genellikle üç faktör üzerinde durulmaktadır; yöneticilerin liderlik stilleri, organizasyonel faktörler ve öğretmenin kişilik özellikleri.

Yılgınlığın ortaya çıkmasındaki etkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla bazı organizasyonel faktörler araştırılmıştır. Bunlar arasında organizasyonel yapı ve işe ilişkin görevler vardır. Durkheim (1951) toplumsal düzensizlikten ileri gelen bunalım üzerinde yaptığı çalışmasında organizasyonel dizaynın yılgınlığın özünü oluşturduğunu ileri sürmektedir. Yılgınlık ve

organizasyonel dizayn arasındaki ilişki çeşitli çalışmalarla belirlenmiştir (Armstrong, 1977; Benson, 1983, Carveth, 1983, Crews 1983). İşe ilişkin görevlerin de yılgınlıkta etken oldukları belirlenmiştir. Bu iş faktörleri; işyükünü (Weekes, 1982; Mirtle, 1982; Moracco ve diğerleri, 1982), rol çatışmasını (Westerhouse, 1979; Helfman & Kottkamp, 1984; Jackson, Schwab & Schuler, 1984) ve destek eksikliğini kapsar (Jackson ve diğerleri, 1984; Moracco ve diğerleri, 1982) Jackson, Schwab, Schuler (1986) de araştırmasında yılgınlığın çalışanların karşılanmamış beklentileri ve iş koşulları ile ilişkisi üzerinde durmuştur[4].

1.2. Stres İle Kişilik Arasındaki İlişki

Yılgınlığın nedenlerinin belirlenmesi için yapılmış araştırmaların bir bölümünde yılgınlığın kişilik faktörleriyle ilişkisi üzerinde durulmuş ve kişilik ile yılgınlık arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Gann, 1979; Newman, 1982; Federman, 1984). Kontrol eksikliği ile güçsüzlük duygusunun yılgınlık dereceleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bazı araştırmalarda saptanmıştır (Di Falco, 1982; Newman, 1982, Jacobsen, Comford & Beaver, 1985). Kişinin kendi hakkındaki görüşün (öz kavramı) yılgınlığın temel belirleyici faktörlerden olduğu da yapılmış araştırmalarla belirlenmiştir. (Jackson ve diğerleri, 1985) Aynı şekilde Friedman ve Farber de (1992) profesyonel öz kavramının çeşitli boyutlarının ve profesyonel tatminin yılgınlıkla olumsuz ilişki içinde bulunduğunu göstermiştir[5]. Ayrıca (Chemiss, Egnatios & Wacker, 1976; Jacobsen ve diğerleri, 1985), öğretmenin stres, kişisel beklentileri ve başa çıkma yöntemlerine ilişkin kişiliğin de yılgınlık belirleyicileri arasında olduğu anlaşılmıştır[6].

1.3. Eğitimde Yılgınlık

Yılgınlığı (Maslach, 1982; Perlman & Hartman, 1982), çalışmalarının çoğunluğunu, sosyal hizmet görevlileri, hastabakıcılar, avukatlar, doktorlar, polisler, öğretmenler ve yöneticiler gibi özellikle yardıma ihtiyaç duyan insanlarla ilişki içersinde geçiren kimselerde ortaya çıkan bir duygusal ve fiziksel tükenme ve kötümserlik sendromu olarak tanımlamak olasıdır[7].

Bu sendrom bireyin, işine karşı olumsuz bir yaklaşım geliştirmesini, hizmet götürmek durumunda olduğu kimselere karşı ilgi ve duygu kaybına uğramasını ve profesyonel bir hizmet adamı olarak kendisi ile ilgili olarak olumsuz bir tutum içine girmesini içerir (Chemiss, 1980 a; Maslach & Jackson 1981 a, 1981 b; Pines & Maslach, 1978, 1980);[8].

Son 10-15 yılda, özellikle sosyal hizmet dallarında çalışmakta olan birçok kişi, yılgınlık kavramını kendi

durumlarına yakın bulmuş, onu alanlarında çalışan bireyler olarak kendi kolektif imajları ile özdeşleştirmişlerdir. Bu özellikle öğretmenler için tamamen geçerlidir. "Öğretmen" sözcüğü "yılgınlık" terimine ayrı bir anlam kazandırmıştır. Yılgın öğretmen, öğrencilerine daha az sempatik davranacak; sınıfta daha az toleranslı davranacak; derse hazırlığı daha düzensiz ve özensiz olacak; zaman zaman, mesleğini bırakmayı ciddi olarak planlamaya başlayacak; endişeli, huzursuz, sinirli, gergin olmasının yanısıra genellikle işine bağlılığı giderek azalacaktır [9].

Yılgınlık terimi bugün yaygın bir biçimde kullanılmakta ve yılgınlık belirtisi taşıyanları herkes kolaylıkla tanıyabilmektedir. Ancak, kavram hala tam olarak anlaşılammış, oluşmasını önleyebilmek, oluşumuna neden olan faktörleri ortadan kaldırmak yönünde çok az şey yapılabilmektedir. Yılgınlık, en hayati kaynağı olan insanı, tahrip etmektedir; oysa eğitimciler sorunu hala bireysel bir olay gibi ele almak eğilimlerini sürdürmektedirler. Eğitim, insanlara yönelik bir meslek olarak, önleyici tedbirler alınmadığı takdirde, yılgınlığın hızla yayılabileceği mükemmel bir ortamdır. Yılgınlık büyümeyi engeller, değişimi zorlaştırır ve amaçsızdır; bir anlamda, eğitim hedeflerinin antitezidir. Yılgınlığın maliyeti o kadar yüksektir ki, eğitimcilerin onu ortak bir ortadan kaldırma politikası benimsemelerini gerektirir[10].

Burada öğretmen yılgınlığı nedir? sorusu gündeme gelmektedir. Yılgınlık sendromunun kilit niteliği duygusal tükenmedir. Öğretmenler, uzun bir süre devam edegelen yoğun koşuşturma ortamında birdenbire enerjilerinin tükenmiş olduğunu fark ederler. Bir anda kendilerini işlerine / mesleklerine eskisi gibi veremediklerinin farkına varırlar. Yılgınlığın ikinci sendromu duyarsızlaşmadır. Bu durumda öğretmen öğrencilerine karşı alaycı bir tavır geliştirir. Öğretmen bu yaklaşımını, öğrencilerini küçük düşürücü lakaplar da dahil olmak üzere birçok şekilde ortaya koyar. Yılgınlığın üçüncü özelliği ise başarılı olma duygusunun kaybedilmesidir. Bu konu özellikle eğitimde son derece önemlidir. Öğretmenler mesleklerine mali kazanç/ödüllendirme için girmezler; onları bu mesleğe yönelten öğrencilerine yardımcı olabilme duygusudur. Öğretmenler kendilerini, "çalışmaları ile artık hiçbir katkı sağlayamayan" kişi şeklinde algıladıklarında, olumsuz olarak değerlendirirler[11].

MBI'nın ölçtüğü üç altölçeğin öğretmenlik açısından ne anlama geldiğine açıklık kazandırmak yararlı olacaktır. Tükenmişlik hissi yılgınlık durumunun önemli bir özelliğini teşkil eder. Öğretmenler kendilerini eskisi gibi veremediklerini algıladıkları zaman duygusal tükenmişlik sergilemiş olmaktadırlar. İkinci önemli

özellik ise duyarsızlaşma olarak adlandırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerine karşı olumsuz ve güvensiz bir tutum geliştirmeye başlarlar. Üçüncü özellik ise kişisel başarının azalmasıdır ki, bu da kendini tatmin edici başarı seviyesinin ve işten alınan doyum hissini azaldığının algılanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sonuçta öğretmenler artık kendilerini işlerine yararlı katkılarda bulunmadıkları gerekçesiyle olumsuz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin kendi içlerinde böyle olumsuz duygu ve düşünceleri yaşatmalarının öğrencileri meslektaşları, okulları ve kendi aileleri üzerinde olumsuz, yıpratıcı etkileri olacağı açıktır[12].

Öğretmenlik mesleği genelde stresli bir meslek olarak görülür. (Blase, 1982, 1986; Codeline, 1982; Friesen, 1986; Friesen and Williams, 1985; Hiebert, 1984, Hunter 1977; Kottkamp and Travios, 1984; Sarros, 1986). Sınıfta karışıklıklar, yetersiz ücret, kalabalık sınıflar, tahammül edilemez veliler, fazla kırtasiye, öğretim malzemeleri kısıtlaması ve yetersizliği, tehditler, tacizler, saldırılar, şiddet kullanımı ya da iş arkadaşları veya yöneticilerle ilgili meseleler, öğretmenlerde strese yol açan sorunlardan bazılarıdır. Bu duygusal sorunlara aile ilişkileri, kötü sağlık, mali sıkıntılar ya da aşağılık duygusu gibi kişisel sorunlar da neden olabilir[13].

Araştırmalar (Anderson & Iwanicki, 1984; Cedoline, 1982; Farber, 1984 a, 1984 b; Mac Pherson, 1985; Sarros, 1986 b), sınıf öğretmenlerinde görülen yılgınlıkların derece ve kapsamının, okul müdürlerinkinden çok daha fazla ve yüksek olduğunu bulmuştur[14].

Dr. Alfred Bloch ve Dr. Christina Maslach aşağıdaki koşulların, yılgınlık ve etkilerine ilişkin özel nitelikler olduğuna işaret etmektedirler:

Sinir sisteminin strese karşı geliştirdiği ve çeşitli fiziksel rahatsızlıklara yol açabilen bir reaksiyon;

Mesleki stresten dolayı kişisel ya da profesyonel yaşamın aksamaması;

Etkin olmayan uğraşların sonucu ortaya çıkan duygusal stresin yıkıcı etkileri; birlikte çalıştıklarınıza ilgi ve bağ kopması;

Öğrencilerin öğretim kalitesini saptıracak biçimde keskin eleştiri ve insanca olmayan bir biçimde algılanması.

Bu durumda öğretmenin zihinsel sağlığı kadar eğitim-öğretimin etkililiği de tehlikeye düşecektir. Çünkü yılgınlık iş yaşamının kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yaratacak davranışlara yol açtığı gibi, evdeki aile

yaşamının kalitesini de etkileyecek davranışlara neden olabilir[15]. Sonuçta ortaya uyumsuz bir öğretmen çıkabilecektir. Brodbelt, bir öğretmen, düzenli olarak adil olmayan bir biçimde davranıyor, aşırı derecede katı, aşırı reaksiyonlar veriyor, sık sık alaycı, öğrencilerini tehdit etmekte, reddetmekte, aşırı derecede cezalandırmakta, onlara dostça, sempatik davranmamakta, diktatörce, sinirli ve öğrencileri suçlayan bir yaklaşımda ise, onun psikolojik tetkike gereksinmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür öğretmenler öğrencileri için olduğu kadar kendileri için de ciddi boyutta sorundurlar.

Sarros (1988) ise yaptığı araştırmayla okul müdürlerinde yılgınlığın, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında, kişisel başarıda ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yılgınlığa neden olan iş koşulları iş stresi, fazla iş yükü, bozulmakta olan statü ve tanınma duygusu ve yetersiz insan ilişkileridir[16].

Okuldaki stresten kaynaklanan fiziksel rahatsızlıklar ise, durumun şiddet derecesine göre birbirinden farklıdır. Bunların arasında migren ağrıları, peptik ülser, görme bozuklukları, dikkatin dağılması, yorgunluk, cilt bozuklukları sayılabilir. Kalp rahatsızlıkları arasında; çarpıntı, yüksek tansiyon, damar sertliği ve koroner damar rahatsızlıkları, solunum sorunları olarak da; solunum yolu enfeksiyonları, bronşit ve astım görülebilir[13].

Liderlik ile öğretmen yılgınlığı arasındaki ilişki üzerinde yapılan araştırmalarda, bazı araştırmacılar bazı liderlik davranış stillerinin öğretmen yılgınlığını önceden belirleyen faktörler olduğunu saptamışlardır: (Chopman, 1983; Cook, 1983; Moracco, Danford & D'Arienzo, 1982). Bu faktörler saygı, destek, tanınma ve iletişimi içerir. Magill (1976) okul yöneticilerinin gösterdikleri otoritenin ister mantığa dayanan ister karizmatik olsun okul stresiyle ilgili olmadığını bulmuştur. Ratsoy, Sarros ve Taylor da (1986) araştırmasında "ortaöğretim kurumları müdürlerinin çoğunluğunun, işlerinin güçlükleri ile oldukça başarılı bir biçimde başa çıkmakta ve yüksek düzeyde stres yaşamamaktadırlar" savını destekleyen bulgular elde etmişlerdir[17].

1970'li yılların ortalarında mesleki stres ve yılgınlığın öğretmenler üzerinde incelenmesi genelde çok az ve seyrek (Coates and Thoresen, 1976; Keavney and Sinclair, 1978; Kyriacou and Sutcliffe, 1977).

Öğretmenlik mesleğinde yaşanan yılgınlık, kamunun ve profesyonellerin ilgilerini, artan ölçüde çekmektedir. Yılgınlığı çeşitli faktörlerle ilişkilendiren sayısız makale yazılmıştır. Bu faktörler: İş ortamı, yaş, eğitim, iş deneyimi, iş tatminsizliği, işe yabancılaşma,

şiddet ve vandalizm (özel veya tüzel mahallere bilinçli olarak yapılan saldırı, zarar verme), yıkıcı öğrenciler, yetersiz maaş, öğrencilerin ve toplumun eğitime yönelik tutumlarında olan değişim ve okul içinde yaşanan yetersiz ilişkiler gibi faktörlerdir. Gittikçe artan bu ilgiyle bile ampirik çalışmalar sınırlı sayıdadır. (Hughes ve diğerleri, 1987: 5)

Sarros ve Sarros (1992) araştırmasında özellikle eğitimcilere sağlanabilen sosyal destek tür ve kaynakları ile bu desteğin onların yılmnlıkları üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir biçimde ele almayı hedeflemiştir[18]. Yine bir başka araştırmasında Sarros ve Sarros (1987) yılmnlığın, öğretmenlerin görevlerinin, çalışmaları ile ödüllendirilmelerine ve mücadelelerini sürdürmelerine olanak veren motivasyon gereksinmelerine artık yeterli olmamasından kaynaklandığı gibi iş yükü, organizasyonel faktörlerden de kaynaklandığını bulmuşlardır[19]. Anderson ve Iwanicki ise (1984) öğretmen yılmnlığının, iş tatminini etkileyen yüksek düzeyli ihtiyaç eksiklikleri ile önemli ölçüde ilişkisi olduğunu bulmuştur[20]. Friedman'ın (1991) araştırmasında okuldaki unsurların öğretmen yılmnlığını artırıp artırmadığı ya da ne ölçüde etkilediği incelenmiştir[21]. Faber ise (1984) araştırmasının bulgularında Cichon ve Koff'un (1978) yönetim gerginliğinin öğretmenler için önemli bir stres kaynağı olduğu bulgularını desteklediği gibi yılmnlık sürecinde belirlenen en kritik, en etkili eksikliğin, yönetim desteği yokluğu düşüncesinin olduğunu destekler niteliktedir[22].

Öğretmenin kişiliği ile stres / yılmnlık arasındaki ilişkiyi anlamak üzere kişilik faktörlerine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu araştırmaları iki faktörün zorlaştırdığı görülmüştür. Bunlardan birincisi öğretmenlerin bir kısmının mesleklerini kendilerinin seçmiş olmalarındandır, ikincisi de bugün görevlerini yapmakta olan öğretmenlerin karmaşık bir grup etmeninin sonucunda yerlerinde kalabilmiş bir grubu temsil etmekte olmalarındandır.

Cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi sonrası okuldaki görev gibi biyografik nitelikler büyük ölçüde dikkati çekmektedir. Genelde bu gibi farklılıkların stres ve yılmnlık ile düzenli bir ilişkisi olmadığı gözükmektedir. (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; Laughlin, 1984). Ancak yine de bu tür biyografik nitelikler belirlenmiş, stresin kaynağı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi dengeleme bakımından mutlaka önemlidir. Gold da (1985) araştırmasında kişisel yaşam ve işe ilişkin özgeçmiş değişkenlerinin genellikle, yılmnlığın yapısında düşük, ancak dikkate değer etki yarattıklarına işaret etmektedir[23]. Öğretmenlerin stres açısından tehdit ve kontrol alanlarının önemli kabul edilmesi üzerine kişilik boyutlarından "kontrol alanı"

kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu boyut insan yaşamındaki şeylerin insanın kontrolü altında bulunduğu inananlarla (iç kontrole inanç) bunların genel olarak insanın kontrolü dışında bulunduğunu ve şans, kader ya da güçlü olan başkalarının etkisi altında bulunduğu inanan kişilere kadar devam eden bir sıralama göstermektedir. Dış kontrol alanı inancına sahip öğretmenlerin daha stresli ve strese daha hassas olduklarına ilişkin bazı deliller vardır. (Mc Infyre, 1984; Kyriacou and Sutcliffe, 1979 b).

Kremer ve Hofmann'ın (1985) tarihli bir çalışmasında öğretmenin yılmnlığı ile mesleki kişilik gücü arasında önemli ölçüde olumsuz bir ilişki olduğunu ilginç bir biçimde gösterilmektedir. Ancak kişiliğin gücünün yılmnlığa bir engel mi oluşturduğu, ya da azalmasının yılmnlık sendromunun bir bölümünü meydana getirerek yavaş yavaş bir çözülme mi gösterdiği açık değildir[24]. Mazur ve Lynch'in (1989) yaptıkları araştırmada ise, öğretmenin kişilik özellikleri ile okulun örgütsel yapısının ve okul müdürünün liderlik stiline, öğretmen yılmnlığının ne ölçüde belirleyicisi olduğunun araştırılması hedeflenmiştir[6]. Mo ise (1991) de yaptığı araştırmada öğretmen yılmnlığının üç temel özelliği olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı duygusu ile mesleki stresin, kişiliğin ve sosyal desteğin ilişkisini belirlemeyi hedef almıştır[25]. Hughes ve diğerleri (1987) yaptıkları araştırmada kendine güveni daha yüksek, dışa dönük ve duyarlı kişiliğe sahip öğretmenlerin strese karşı daha dayanıklı oldukları ve baskı altında çalışırken kişisel başarıma duygularını koruyabildikleri, buna karşılık duygusal ve algısal tiplerin yüksek düzeyde strese müsait olduklarını bulmuşlardır[26].

II. YÖNTEM

2.1. Problem

Araştırmacıların yılm öğretmenlerin sayılarının önemli boyutlara ulaştığını açıklamalarından itibaren öğretmen yılmnlığı, eğitimin önemli ilgi odaklarından birisi haline gelmiştir.

Yılmnlık, öğretmenler üzerinde duygusal, psikolojik ve davranışsal yönlerden olumsuz etki yapar. Öğretmen, kendi varlığı ile, sınıftaki öğrencilerine kaliteli öğretim veremeyecek derecede ilgilidir, dolayısı ile öğrencilerine gerekli ilgiyi gösteremez, onları dinlemez ve yardımcı olamaz.

Yılmnlık öğretmenlik mesleğinde olanlar kadar toplum için de yüksek bedelli olabilir. Mesleği bırakanlar için boşa alınan eğitim, meslekte kalanlar için ödedikleri psikolojik bedel, organizasyon için ise kötü performans

ve yeteneklerin kaybolması açısından bu doğru gözükmemektedir.

Ancak bazı öğretmenler, mesleklerine ilişkin baskılarla başa çıkabilirken bazıları çıkamamaktadırlar. Acaba meslekten yılgınlık gösterenlerle göstermeyenler arasında demografik ve kişilik özellikleri bakımından farklılıklar mı vardır?

Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yılgınlıklarını etkileyebileceği düşünülen pek çok faktör bu araştırmanın inceleme konusunu oluşturmuştur.

2.2. Amaç

Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıklarında demografik ve kişilik özelliklerinin rolünün belirlenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yöneticiler ile öğretim elemanları arasında meslekten yılgınlık açısından farklılık var mıdır?

2) Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile meslekten yılgınlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıkları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, evlilerin şimdiki eşiyile kaç yıldır evli olduğuna, çocuk sayısına, beraber yaşanılan çocuk sayısına, alınmış olunan en yüksek akademik dereceye, okuldaki esas göreve, bu görevdeki hizmet süresine, bir öğretim yılında doğrudan sorunlu olunan öğrenci sayısına, bugüne kadar görev yapılan öğretim düzeylerine, eğitim alanında çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

2.3. Önem

Araştırma Türkiye'de öğretmenlerin meslekten yılgınlığı konusunda yapılan çalışmaların ilkleri arasındadır. Bu nedenle;

1) Marmara Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarındaki mesleki yılgınlığın durumunu ortaya koyacaktır.

2) Eğitimcilerin seçimine ve istihdamına daha fazla özen gösterilerek, yeni alınanlarla halen çalışmakta olanlara farklı zihinsel sağlık programlarının uygulanması, hizmetiçi eğitim programlarıyla gerçekleştirilebilecektir.

3) Ayrıca, yılgınlık belirtilerini tanıma ve onları kontrol altına alabilme konusunda eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının eğitilebilmeleri için programların bir bölümünde kişinin kendini tanımasına ve kişisel gelişimine yönelik programların konulması gereğini de gündeme getirebilecektir.

2.4. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Marmara Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Yönetici olarak dekan ve yardımcısı, bölüm başkan ve yardımcısı, anabilim dalı başkan ve yardımcısı, öğretim elemanları olarak da öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri araştırma kapsamına alınmış, derse girmeyen araştırma görevlileri kapsam dışı bırakılmışlardır.

Örnekleme, basit random örnekleme yöntemiyle seçilen 49 yönetici ve 310 öğretim elemanı oluşturmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak "Maslach Yılgınlık Envanteri" (MBI) ve Sifat Listesi (ACL) kullanılmıştır.

2.5.1. Maslach Yılgınlık Envanteri (MBI)

Maslach Yılgınlık Envanteri üç alt ölçeği (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) içeren ve her biri yoğunluk ve sıklık boyutlarıyla puanlandırılan 22 maddeli bir ankettir. Frekans boyutu 0'dan (asla) 6'ya kadar (her gün) değişir. Yoğunluk boyutu ise 0'dan (asla) 7'ye kadar (çoğunlukla doğru) sıralanır[3].

Iwanicki ve Schwab (1981) MBI öğretmenlerde kullanıldığında yoğunluk ve frekans boyutları arasında alt ölçekler boyunca yüksek korelasyon olduğunu bulmuştur. Korelasyon ortalama .87 ile .75'ten .94'e doğru değişkenlik göstermiştir. Araştırmacılara yalnızca bir boyutun kullanılmasının uygulama zamanını azaltacağı önerisinde bulunmuşlardır[27].

Maslach ve Jackson (1986) Schwab ile birlikte, özellikle öğretmenlerde kullanılmak üzere dizayn edilen MBI'nin bir versiyonunu, Eğitimci Survey'ini (MBI form Ed.) geliştirdiler. MBI Ed. formu MBI'nin orijinal versiyonunda olduğu gibi yılgınlığın üç boyutunu

ölmektedir. Bu iki versiyon arasındaki tek fark öğretmenleri iş ortamına daha uygun hale getirmek için bazı belirli maddelerin değiştirilmiş olmasından ibarettir. Özellikle MBI'nin müşterileri ifade etmek için kullanılan "alıcılar" (recipients) kelimesi "öğrenciler" kelimesi ile değiştirilmiştir.

Bu çalışmada yılgınlık ve boyutları Maslach, Jackson ve Schwab'ın (1986) geliştirdikleri Eğitimci Survey'ı (MBI form Ed.) kullanılarak ölçülmektedir. "Alıcılar" yerine "öğrenciler" kelimesi kullanılırken, önerildiği gibi yalnızca frekans boyutu kullanılmıştır.

2.5.1.1. Maslach Yılgınlık Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği

Envanter araştırmacılar tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra üç kişi tarafından yeniden İngilizce'ye ve Türkçe'ye çevrilerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve araştırmacılar tarafından son şekline getirilmiştir.

Testin İngilizce formu Marmara Üniversitesi Fakültelerinde görev yapan İngilizce bilen öğretmen elemanlarına uygulanmıştır (n=30). 15 gün sonra aynı gruba Türkçe formlar uygulanarak aralarındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ve farkı test etmek için de ilişkili grup t-testi ile her bir boyut için ayrı ayrı hesaplamalar yapılmıştır. Korelasyon katsayılarında itemlerin her birinde İngilizce-Türkçe formlar arasında ilişki bulunmuştur. İlişkili grup t-testinde İngilizce ve Türkçe formlar arasında fark bulunmamıştır. Bu istatistik sonuçlara göre aracın Türkçe formunun İngilizce formu ile dilsel eşdeğerliğinin olduğu belirlenmiştir.

Aracın yapı geçerliğini belirlemek için bir grup yönetici ve öğretim elemanından (n=369) elde edilen veriler "varimax rotated factor analysis" istatistiksel tekniği ile çözümlenerek 3 faktör (altboyut) oluşturulmuştur:

Faktör 1: **Duygusal Tükenme**

Faktör 2: **Kişisel Başarı**

Faktör 3: **Duyarsızlaşma**

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan her sorunun madde analizi işlemleri de gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla her madde için item-total (r_{it} =maddedeki puan ile kendi dahil faktör toplam puanı arasında) korelasyon katsayısı ve item-remainder (r_{ir} =maddedeki puan ile kendi hariç olmak üzere faktör toplam puanı arasında) korelasyon katsayısı ile Cronbach alfa katsayısı (α) hesaplanmıştır. Her üç tekniğe göre de boyutların oluşumunda kendi içlerinde tutarlı oldukları saptanmıştır.

Ayrıca maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için test toplam puanına göre oluşturulan alt ve üst çeyreklik gruplar arasında her maddenin ayırt edici olup olmadığı t-testi ile sınanmıştır. Bu istatistik sonuçlara göre maddelerin ayırt etme gücüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Faktörlere göre maddeler bazında yapılan yukarıdaki işlemler test bütününe göre faktörler bazında yapılarak faktörlerin birbiriyle tutarlı olduğu ve faktörlerin de ayırt etme gücüne sahip olduğu ortaya konmuştur.

Bu geçerlik ve güvenirlilik sınamaları sonucunda ölçeğin kullanılabilirliğine karar verilmiştir.

2.5.2. Sıfat Listesi (Adjective Check List) ACL

Benliğin ölçülmesi için de Türkiye koşullarına uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm çalışmaları yapılan önemli kişilik testlerinden biri olarak Sıfat Listesi (Adjective Check List, ACL) kullanılmıştır.

Bu araştırmanın istatistik işlemlerinde ACL'in Kontrol, ego durumları, ve orijinalite-egitimmiş zeka ölçekleri kapsam dışı tutularak temel kişilik özelliklerini yansıtan 24 boyut temel alınmıştır.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Anketlerden açıklamalara uygun olmayanlar örneklemin dışında bırakılmış ve 369 anket kodlanarak bilgisayarla çözümlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışması sırasında kullanıldığı belirtilen istatistik tekniklerden başka, araştırmada problem ve alt problemlere yanıt aranırken Pearson korelasyon katsayısı, bir boyutlu ve iki boyutlu varyans analizi ve t-testi teknikleri kullanılmıştır.

III. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Yönetim Görevine Göre Yılgınlık

Yönetim görevinde bulunan akademik personel, sadece öğretim görevi olan akademik personele göre duygusal tükenmeyi, kişisel başarıda tükenmeyi ve genelde yılgınlığı daha az yaşamaktadırlar. Bu gruplar arasında duyarsızlaşma bakımından fark yoktur.

Yöneticilerin, çeşitli sorunlarla yönetici düzeyinde başa çıkabilme becerileri deneyimleriyle gelişmiş olduğundan, öğretim elemanları gibi yılgınlığa düşmedikleri söylenebilir.

3.2. Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

3.2.1. Genel Araştırma Grubunda Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

Genel yılgınlık ile kişiliğin başarıma, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, kişisel uyum boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarılı, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, şefkatli, yakınlık duyan, özgüven sahibi, uyumlu kişilerin yılgınlığı azalmaktadır.

Duygusal tükenme kişiliğin hiçbir boyutuyla ilişki göstermemektedir.

Yılgınlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarılı, başat, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, yakınlık duyan, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider özelliklerindeki kişiler kişisel başarıya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

Yılgınlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama, şefkat gösterme boyutları arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan ve şefkatli kişiler duyarsızlaşmaya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

3.2.2. Yöneticiler Grubunda Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

Genel yılgınlık ile kişiliğin başarıma, başatlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarı istekli, başat, duyguları anlayan, şefkatli, yakınlık gösteren, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider tarzındaki, erkeksi özelliklerini veya kadınsı özelliklerini önemseyen yöneticilerin yılgınlığı azalmaktadır.

Duygusal tükenme ile kişiliğin başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven ve ideal benlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başat, şefkatli, yakınlık gösteren, özgüven sahibi ve yüksek ideal benlikli yöneticiler duygusal tükenme duygusunu daha az hissetmektedirler.

Yılgınlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, şefkat gösterme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik ve erkeksi özellikler boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarı istekli, şefkatli, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider

tarzındaki, erkeksi özelliklerini önemseyen yöneticilerin kişisel başarı yılgınlığı azalmaktadır.

Yılgınlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama, şefkat gösterme, ilgi görme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik ve askeri liderlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan, şefkatli, ilgi görme ihtiyacı duyan, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider özelliklerini taşıyan yöneticilerin duyarsızlaşması daha azalmaktadır.

3.2.3. Öğretim Personeli Grubunda Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri

Genel yılgınlık ile kişiliğin duyguları anlama boyutu arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan öğretim personelinin yılgınlığı azalmaktadır.

Duygusal tükenme kişiliğin hiçbir boyutuyla ilişki göstermemektedir.

Yılgınlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık, özgüven, ideal benlik boyutları arasında negatif ilişki vardır. Başarılı, başat, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, yakınlık duyan, özgüven sahibi, yüksek ideal benlikli öğretim personeli, kişisel başarıya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

Yılgınlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama ve şefkat gösterme boyutları arasında negatif ilişki vardır. Duyguları anlayan ve şefkatli öğretim personeli duyarsızlaşmaya ilişkin tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar.

3.2.4. Kişilik ve Yılgınlık İlişkileri Bakımından Yönetici ve Öğretim Personeli Karşılaştırması

Yöneticiler ile öğretim personeline incelenen kişilik özellikleri ve yılgınlık ilişkilerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek için sonuçlar bir araya getirildiğinde şöyle bir kompozisyon çıkmaktadır:

	maslach			duygusal tükenme			kişisel başarı			duyarsızlaşma		
	g	y	ö	g	y	ö	g	y	ö	g	y	ö
BAŞARMA	p<.05	p<.05					p<.01	p<.05	p<.01			
BAŞATLIK		p<.05			p<.05		p<.05		p<.05			
SEBAT	p<.05						p<.05		p<.05			
DÜZEN	p<.05						p<.05		p<.05			
DUYGULARI ANLAMA	p<.01	p<.01	p<.05				p<.05		p<.05	p<.01	p<.01	p<.05
ŞEFKAT GÖSTERME	p<.05	p<.01			p<.01			p<.05		p<.05	p<.05	p<.05
YAKINLIK	p<.05	p<.01			p<.05		p<.05		p<.05			
ARKADAŞ İLİŞKİLERİ												
GÖSTERİŞ												
BAĞIMSIZLIK												
SALDIRGANLIK												
DEĞİŞİKLİK												
İLGİ GÖRME											p<.05	
KENDİNİ SUÇLAMA												
UYARLIK												
DANIŞMAYA HAZIR OLUŞ												
OTOKONTR OL												
ÖZGÜVEN	p<.05	p<.01			p<.01		p<.01	p<.05	p<.01			p<.05
KİŞİSEL UYUM	p<.05											
İDEAL BENLİK		p<.01			p<.05		p<.01	p<.05	p<.05			p<.05
YARATICI KİŞİLİK		p<.05					p<.05	p<.05				p<.05
ASKERİ LİDERLİK		p<.01			p<.05		p<.05	p<.05				p<.05
ERKEKSİ ÖZELLİKLER		p<.05						p<.05				
KADINSI ÖZELLİKLER		p<.05										

Kişilik özellikleri ve yılgnlık ilişkileri yöneticiler için ayrı öğretim personeli için ayrı hesaplandığında şu ortak noktalar belirlemektedir:

a) Genel yılgnlık düzeyi ile duyguları anlama arasında,

b) Yılgnlığın kişisel başarı boyutu ile kişiliğin başarıma, özgüven ve ideal benlik boyutları arasında,

c) Yılgnlığın duyarsızlaşma boyutu ile kişiliğin duyguları anlama ve şefkat gösterme boyutları arasında negatif ilişkiler vardır.

Kişilik özellikleri ve yılgnlık ilişkileri bakımından yöneticiler ile öğretim personeli arasında beliren farklılıklar ise şöyledir:

a) Genel yılgnlık düzeyi bakımından öğretim personeline yöneticilerden fazla olarak herhangi bir ilişki ortaya çıkmamaktadır. Yöneticilerin yılgnlığının kişilik

özellikleriyle (başarma, başatlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikler, kadınsı özellikler) daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

b) Duygusal tükenme kişilik özellikleri bakımından öğretimin personeline yöneticilerden fazla olarak hiçbir ilişki görülmemektedir. Yöneticilerin duygusal tükenmesi onların kişisel özellikleriyle (başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, özgüven, ideal benlik, askeri liderlik) daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

c) Yöneticilerde kişisel başarı yığınlığı; kişiliğin şefkat gösterme, yaratıcı kişilik, askeri liderlik, erkeksi özellikleri ile ilişki göstermektedir. Buna karşılık öğretim personeline başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, yakınlık özellikleri yığınlığın kişisel başarı boyutuyla ilişki göstermektedir.

d) Duyarsızlaşma düzeyi bakımından öğretim personeline yöneticilerden fazla olarak herhangi bir ilişki ortaya çıkmamaktadır. Yöneticilerin duyarsızlaşmasının kişilik özellikleriyle (ilgi görme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik) daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

3.3. Demografik Özelliklere Göre Yığınlık

Yığınlık düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşması incelenirken yönetim görevinin olup olmayışla etkileşimleri de görebilmek amacıyla iki boyutlu varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tablolardaki sadece yönetim görevine ilişkin karşılaştırmaları içeren kolonlararası farklılıklar tekrar olmaması amacıyla yeniden yorumlanmamıştır.

3.3.1. Medeni Durum

Bekarlar, evlilere göre yığınlığı daha fazla yaşamaktadırlar. Medeni durum ile yönetim görevi arasında manidar etkileşim vardır. Evli yöneticiler; evli öğretim personeli, boşanmış öğretim personeli, bekar öğretim personeli ve dul yöneticilere göre yığınlığı daha az yaşamaktadırlar. Buna karşılık dul yöneticiler; evli yöneticiler, bekar yöneticiler, evli öğretim personeli ve boşanmış öğretim personeline göre daha fazla yığınlık hissetmektedirler.

Bekarlar, evlilere ve boşanmışlara göre duygusal tükenmişliği daha fazla yaşamaktadırlar.

Kişisel başarma ve duyarsızlaşma bakımından medeni duruma göre bir farklılaşma yoktur.

Bir aileye sahip olanların daha az yığın olmalarının pek çok nedeni vardır. Herşeyden önce daha yaşlı, daha durağan ve psikolojik olarak olgun insanlar oldukları söylenebilir. İkincisi bir eş ve çocuklarla ilgilenmek onları kişisel problemler ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirmektedir. Üçüncüsü ise aile bir duygusal kaynaktır. Aile üyelerinin sevgi ve desteği, bireylerin işin duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardım etmektedir. Son olarak da bir ailesi olan insanların işe bakış açısı, bekarlardan farklıdır.

3.3.2. Okuldaki Esas Görev

Öğretim elemanı ve "diğer" grupları kendilerini, bölüm başkanlarına göre genel olarak daha yığın algılamaktadırlar. "Diğer" grubu ayrıca kendilerini, öğretim üyesi ve öğretim elemanlarına göre daha yığın algılamaktadırlar.

"Diğer" grubu kendilerini bölüm başkanları ve öğretim üyelerine göre daha duygusal tükenmiş hissetmektedirler.

Öğretim elemanı, öğretim üyesi ve "diğer" grupları; bölüm başkanlarına göre kendilerini daha kişisel başarıda tükenme içinde algılamaktadırlar. "Diğer" grubu kendilerini ayrıca öğretim üyesi ve öğretim elemanlarına göre daha yığın algılamaktadırlar.

Öğretim elemanları kendilerini öğretim üyesi ve bölüm başkanlarına göre daha duyarsızlaşmış hissetmektedirler.

Geleceğe ilişkin durumlarının sürekliliği konusundaki belirsizlik ve onun yarattığı tedirginlik "diğer" grubunu ve öğretim elemanlarının kendilerini öğretim üyesi ve bölüm başkanlarına göre daha yığın algılamalarını sağlamaktadır.

3.3.3. Bu Görevdeki Hizmet Süresi

Bu görevde 11 ve daha fazla yıldır bulunanlar; kendileri dışındaki tüm gruplara göre daha az yığınlık göstermektedirler. Ayrıca 1-2 yıldır bu görevde bulunanların yığınlıkları, 3-5 yıldır bu görevde bulunanlara göre daha fazladır.

Bu görevde 11 ve daha fazla yıldır bulunanlar; 1-2 ve 6-10 yıldır bulunanlara göre daha az duygusal tükenme içindedir.

Kişisel başarmaya ilişkin yığınlık bu görevde kaç yıldır çalıştığına göre farklılaşmamaktadır.

Bu görevde 11 ve daha fazla yıldır bulunanlar; kendileri dışındaki tüm gruplara göre kendilerinde duyarsızlaşmayı daha az hissetmektedirler.

Yapılan araştırmalar (Maslach, 1982) insanların yılgınlığı mesleklerinin ilk yıllarında daha fazla yaşadıklarını belirtmektedir. Meslekteki 1-5 yıllar arası, yılgınlık açısından kritik yıllardır. Bu yıllarda yılgınlıkla başa çıkamayanlar, gençken ve mesleklerinin daha başlangıcındayken, meslekten ayrılabilirler. Bu açıdan yaşlı öğretim elemanları yılgınlığın işaretleriyle başa çıkmada başarılı olup mesleğini devam ettirenlerdir. Dolayısıyla, onların genç meslektaşlarından daha az yılgınlık yaşadıklarını belirtmeleri normal karşılanmalıdır.

3.3.4. Bir Öğretim Yılında Doğrudan Sorumlu Olunan Öğrenci Sayısı

Bir öğretim yılında 1-101 ile 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, 1001 ve üzerinde öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla yılgınlık göstermektedirler. Ayrıca, 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, 101-300 öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla yılgınlık göstermektedirler.

Bir öğretim yılında 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, 501-1000 ile 1001 ve üzerinde öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla duygusal tükenme göstermektedirler.

Kişisel başarıya ilişkin yılgınlık bir öğretim yılında doğrudan sorumlu olunan öğrenci sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Bir öğretim yılında 301-500 öğrenciden sorumlu olan akademik personel, diğer tüm gruplara göre daha duyarsızlaşma yaşamaktadır. Ayrıca 1-100 ile 101-300 öğrenciden sorumlu olan akademik personel 1001 ve üzerinde öğrenciden sorumlu olanlara göre daha fazla duyarsızlık göstermektedirler.

Öğrenci sayısı ile yılgınlık arasında önemli bir ilişki vardır. Öğretim elemanının öğrenciye yararlı olabilmesi ve görevini yaparken düştüğü yılgınlığın etkinliğini, verimliliğini değiştirmeden minimize edebilmesi için bir öğretim yılı içinde sorumluluğuna yaklaşık 200 öğrenciden fazlasının verilmemesi gerekmektedir.

700-800'e kadar verilen öğrenci sorumluluğu öğretim elemanının etkinliğini ve heyecanını değiştirmemekle birlikte yılgınlığını tırmandırmaktadır. Daha fazla sayıdaki öğrenci sorumluluğu ise öğretim elemanına etkinliğini kaybettirmektedir. Yine ortalama

200'den fazla öğrencinin sorumluluğunu alan öğretim elemanı tüm diğer gruplara göre duyarsızlaşmayı daha fazla yaşamakta ve öğrencilerine karşı olumsuz bir tavır geliştirmektedir.

IV. SONUÇ

1-Yöneticilerde yılgınlık, öğretim personeline göre daha azdır.

2-Kişilik özellikleri ile yılgınlık ve türleri arasında ilişkiler vardır. Bu ilişkiler genellikle yöneticiler ve öğretim personeline farklı şekillerde belirmektedir.

3-Yılgınlık, demografik özelliklerden;

a-

- Medeni durum
- Çocuk sayısı
- Okuldaki esas görev
- Bu görevdeki hizmet süresi
- Bir öğretim yılında doğrudan sorumlu olduğu öğrenci sayısı

değişkenlerine göre farklılık göstermekte,

b-

- Yaş
- Cinsiyet
- Şimdiki eşle kaç yıldır evli olduğu
- Kaç çocuğu ile beraber yaşadığı
- Alınmış olunan en yüksek akademik derece
- Bugüne kadar görev yaptığı öğretim düzeyine
- Kaç yıldır eğitim alanında çalışmakta olduğu

c- Yılgınlığın demografik özelliklere göre farklılaşmasında yönetim görevinin etkisi (ortak etki) yoktur.

V. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretim elemanları, çeşitli kişilik testleri yardımıyla başarılı, sebatlı, düzenli, duyguları anlayan, şefkatli, yakınlık duyan, özgüven sahibi, uyumlu, başat, yüksek ideal benlikli, yaratıcı, askeri lider özellikleri taşıyan kişilerden seçilmelidirler

2. Günümüzde, üniversite düzeyinde, potansiyel sorunların tanınmasında yardımcı olabilecek organize ya da sistematik herhangi bir zihin sağlığı programı yoktur. Öğretmen yetiştiren programların bir bölümü, kişinin kendisini tanımasına ve kişisel gelişimine yönelik olmalıdır.

3. Yöneticilere ve öğretim elemanlarına hizmetiçi eğitim programlarıyla bu konuda (zihin sağlığı) yardımcı olunmalı, hazırlanacak olan programların geliştirilmesinde çalışmamızda elde edilen bulgular kullanılmalıdır.

4. Genel anlamda bir çözüm getirmek yerine her bir örgütün kendine özgü nitelikleri dikkate alınarak özel önleme programları oluşturulmalı ve etkileri değerlendirilmelidir.

5. Üniversite yöneticileri, idari uygulama şekilleri, örgütsel ve idari yaklaşımlar, personel ilişkileri, çalışma şartları açısından kendi bünyeleri içinde bulunan stres kaynaklarını kontrol etmeli ve aşağı çekmelidirler. Öğretim elemanlarının yılgınlığını engellemek ve/veya iyileştirmek için yöneticilik niteliklerini geliştirecek yöneticilik eğitimi almalıdırlar. Ayrıca tüm öğretim elemanlarının yönetim deneyimi kazanabilmeleri ve dolayısıyla yılgınlıkla başa çıkabilmeleri için yönetim görevlerinde sistematik bir biçimde yer almalarına olanak verecek yeni bir düzenlemenin geliştirilmesi önerilebilir.

6. Öğretim elemanları ve "diğer" grubundakilerin geleceğe ilişkin iş güvence koşullarının yeniden gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

7. Bir öğretim yılında öğretim elemanlarının sorumluluğuna verilen öğrenci sayılarının yukarıda belirtilen sayıların üzerine çıkmamasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKLAR

- [1]- Maslach, Christina **Burnout: The Cost of Caring**, New York: Prentice Hall press, 1986. s.3.
- [2]- Raquepaw, Jayne; Patricia de Haas. **Factors Influencing Teacher Burnout**. Washington. D C: ERIC, 1984, ss.4-6.
- [3]- Maslach, Christina; Susan E. Jackson. **Maslach Burnout Inventory Manuel** Palo Alto, C A: Consulting Psychologist Press Inc, 1981a, s.5.
- [4]- Jackson, Susan E.; Richard L. Schwab, Randall S. Schuler "Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon" **Journal of Applied Psychology** 71, 4, 1986. ss.630-640.
- [5]- Friedman, Isaac A.; Barry A. Farber "Professional Self Concept as a Predictor of Teacher Burnout". **Journal of Educational Research** 86, (September/ October 1992). ss.28-35.
- [6]- Mazur, Pamela J.; Mervin D. Lynch "Differential Impact of Administrative Organizational and Personality Factors on Teacher Burnout" **Teaching & Teacher Education** 5, 4, 1989. ss. 337-338.
- [7]- Bryne, Barbara M.; Lisa M. Hall. **An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout: The Elementary, Intermediate, Secondary and Postsecondary School Environments**. Washington. D C: ERIC, 1989. s.4.
- [8]- Hanchey, Susan Gale; Ric. Brown. The Relationship of Teacher Burnout to Primary and Secondary Appraisal, Coping Systems, Role Strain and Teacher / Principal Behavior Washington, D C: ERIC, 1989. ss.3-6.
- [9]- Farber, Barry A. **Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues**. Spencer Foundation, Chicago, III, Washington, D C: ERIC, 1982. s.4.
- [10]- Matthew, Doris B. ve diğerleri. **Prevention of Teacher Burnout**. The Challenge of the Future Washington, D C: ERIC, 1985. s.4.
- [11]- Schwab, Richard L. "Teacher Burnout: Moving Beyond Psychobable" **Theory into Practice**, XXII, 1(1983). ss.21-22.
- [12]- Gold, Yvonne. "The Factorial Validity the Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior High School Classroom Teachers" **Educational and Psychological Measurement** 44, 1984. ss.1010-1011.
- [13]- Campell, Lloyd P. "Teacher Burnout: Description and Prescription" **The Clearing House**, 57 (November 1983), ss.111-112.
- [14]- Sarros, Anne M. ve James C. Sarros "How Burned out are our Teachers? A Cross-Cultural Study" **Australian Journal of Education** 34, 2, 1990, s.145.
- [15]- Schwab, Richard L.; Susan E. Jackson, Randall S. Schuler, "Educator Burnout: Sources and Consequences". **Educational Research Quarterly** 10, 3, 1986. ss.14-30.
- [16]- Sarros, James C. "Administrator Burnout: Findings and Future Directions" **The Journal of Educational Administration** 26, 2 (July, 1988), s.184.

- [17]- Ratsoy, Eugene W.: James C. Sarros, Nicholas Aidoo-Taylor. "Organizational Stress and Coping: A Model and Empirical Check" **The Alberta Journal of Educational Research** XXXII. 4 (December, 1986) ss.275-276.
- [18]- Sarros, James C.: Anne M. Sarros. "Social Support and Teacher Burnout" **Journal of Educational Administration** 30.1.1992. ss.55-56.
- [19]- Sarros, James C.: Anne M. Sarros. "Predictors of Teacher Burnout" **The Journal of Educational Administration** XXV, 2 (Summer 1987), s.216.
- [20]- Beth, Máry; G. Anderson, Edward F. Iwanicki "Teacher Motivation and its Relationship to Burnout" **Educational Administration Quarterly** 20,2 (Spring 1984), ss.109-132.
- [21]- Friedman, Isaac A. "High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout" **Journal of Educational Research** 84. 6. s.325.
- [22]- Farber, Barry A. "Stress and Burnout in Suburban Teachers" **Journal of Educational Research** 77. 6 (July/ August 1984), ss.329-330.
- [23]- Gold, Yvonne. "The Relationship of Six Personal and Life History Variables to Standing on Three Dimensions of the Maslach Burnout Inventory In A Sample of Elementary And Junior High School Teachers" **Educational and Psychological Measurement** 45. 1985. ss.377-387.
- [24]- Kyriacou, Chris. "Teacher Stress and Burnout: An International Review" **Management in Education Human Resource Management in Education** Ed. Colin Riches and Colin Morgan Open University Press. 1992. s.63.
- [25]- Mo, Kim-Wan. "Teacher Burnout: Relations With Stress, Personality, and Social Support" **CUHK Education Journal**, 1981. s.3.
- [26]- Hughes, Thomas M. ve diğerleri. **The Prediction of Teacher Burnout Through Personality Type, Critical Thinking, and Self-Concept** . Washington, D C: ERIC. 1987. ss.1-5.
- [27]- Iwanicki, Edward F.: Richard L. Schwab "A Cross Validation Study of the Maslach Burnout Inventory" **Educational Psychological Measurement** 41. 1981. ss. 1171-1172.