

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE YARATICILIK,
MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE YAŞAM DOYUMU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra ŞAHİN

**Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ

ŞUBAT - 2010

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNDE YARATICILIK,
MESLEKİ TÜKENMİŞLİK VE YAŞAM DOYUMU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra ŞAHİN

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim

Bu tez 04/ 02/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa
KOÇ

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Ö. Faruk
TUTKUN

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Doç. Dr. Engin
YILMAZ

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Esra ŞAHİN

17 Aralık 2009

ÖNSÖZ

Dünyamızda yaşanan küresel savrulma, beraberinde yeni insan modelleri yaratma zorunluluğunu getirmektedir. Yaşanan hızlı değişim toplumun ekonomik, siyasal ve sosyal yapısında hızlı ve büyük dönüşüme yol açmaktadır. Bu durumda, çağdaş eğitim sisteminin de en önemli amacı düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi, onlara çeşitli düşünme becerileri kazandırmak ile olanaklıdır. Bu nedenle düşünebilen bireylerin yetişmesi tüm ülkelerde eğitim sistemlerinin öncelikli amaçları arasında yer alır.

Bireylere yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Ancak öğretmenlerin yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirebilmeleri için, öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Çeşitli sebeplerle tükenmişlik sendromu yaşayan ve yaşamından doyum almayan öğretmenlerin işlerindeki tutumları da değişmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcı düşünme, tükenmişlik ve yaşam doyumunu düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş, eşin çalışma durumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu mücadelede ve bu araştırmanın tasarımı, oluşumu ve sonuçlanmasında değerli katkı ve yardımlarını esirgemeyen, her zaman yol gösteren, cesaretlendiren, bilgi ve deneyimlerini özveriyle paylaşan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde katkı sağlayan Soner ÇİLEK' e, ilköğretim okulları müdürlerine, okul müdürüm Muhsin BOZTAŞ' a, öğretmen arkadaşlarıma ve araştırmaya katılımda bulunan öğretmenlere, teşekkür ederim.

Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar bana sonsuz destek veren, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Nermin OKYAR' a, Sabriye YAVUZ' a,

Yasemin KÖSE' ye, Mevlüt ÜLGER' e ve Önder YILDIRIM' a, yorum ve önerileriyle katkıda bulunan Deniz MEŞİN' e, hayatımın her anında ve eğitim yaşamım boyunca benden maddi, manevi desteğini hiç eksik etmeyen aileme ve özellikle canım kardeşim Ömer Faruk ŞAHİN' e sonsuz teşekkürler.

Esra ŞAHİN

17 Aralık 2009

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	vi
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
SUMMARY	xi
GİRİŞ	1

BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 8

1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	8
1.2. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Temel Öğeleri.....	11
1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli	13
1.4. Yapılandırmacı Öğretim Programının İçeriği	14
1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı.....	16
1.6. Yapılandırmacı Öğretim Programında Öğretmen.....	18
1.7. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler.....	20
1.8. Öğretmenlerde Yaratıcılık	23
1.9. Yaratıcı Düşüncenin Tanımı Ve Kapsamı	29
1.10. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar.....	34
1.10.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı	34
1.10.2. Çağrışım Yaratıcı Düşünme Kuramı.....	38
1.10.3. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı	39
1.10.4. İnsancıl (Hümanist) Yaratıcı Düşünme Kuramı	40
1.10.5. Algısalcı Yaratıcı Düşünme Kuramı.....	42
1.10.6. Bilişsel Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı	43
1.10.7. Faktöriyalist Yaklaşım	43
1.11. Yaratıcı Düşünme Süreci Ve Aşamaları	45
1.12. Bireysel Yaratıcılık	48
1.12.1. Yaratıcı Düşünen Bireylerin Karakteristikleri	48
1.12.2. Yaratıcı Kişi Özellikleri	49
1.12.3. Yaratıcı Bireylerin Tutum Ve Davranışları.....	52
1.13. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler.....	53
1.13.1. Yaratıcılık Ve Zeka	53

1.13.2. Yaratıcılık Ve Cinsiyet.....	54
1.13.3. Yaratıcılık Ve Yaş.....	54
1.13.4. Yaratıcılık Ve Kültür	54
1.13.5. Yaratıcılık Ve Eğitim.....	55
1.13.6. Yaratıcılık Ve Aile	56
1.13.7. Yaratıcılık, Kalıtım Ve Çevre	56
1.14. Yaratıcılığı Engelleleyen Faktörler.....	57
1.14.1. Bireysel Engeller.....	57
1.14.1.1. Algısal Engeller.....	58
1.14.1.2. Duygusal Engeller.....	58
1.14.2. Örgütsel Engeller	59
1.14.3. Toplumsal Engeller	60
1.14.4. Kültürel Engeller.....	60
1.14.5. Öğrenilen Engeller	60
1.14.6. Yüklü Program Engelleri	61
1.15. Yaratıcı Düşünebilmek İçin Öneriler	61
1.16. Öğretmenlerde Tükenmişlik.....	62
1.17. Tükenmişlik Tanımı Ve Boyutları	68
1.17.1. Duygusal Tükenme	70
1.17.2. Duyarsızlaşma.....	71
1.17.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi.....	72
1.18. Tükenmişlik İle İlgili Görüşler Ve Modeller	74
1.18.1. Freudenberger'in Tükenmişlikle İlgili Görüşleri	74
1.18.2. Maslach'ın Tükenmişlik İle İlgili Görüşleri	75
1.18.3. Meir'in Tükenmişlik Modeli.....	75
1.18.5. Suran Ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli	78
1.18.6. Perlman Ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli	79
1.19. Tükenmişlik Dönemleri	79
1.19.1. Coşku ve Hayal Kırıklığı Dönemi.....	80
1.19.2. Durgunluk Dönemi.....	80
1.19.3. Engellenme Dönemi.....	80
1.19.4. Umursamazlık Dönemi	81

1.20. Tükenmişliğin Oluşumunda Etkili Olan Faktörler.....	81
1.20.1. Kişisel Tükenmişlik Kaynakları.....	83
1.20.2. Mesleki Tükenmişlik Kaynakları.....	87
1.21. Tükenmişliğin Belirtileri.....	91
1.21.1. Fiziksel Belirtiler.....	92
1.21.2. Davranışsal Belirtiler.....	92
1.21.3. Psikolojik Belirtiler.....	94
1.22. Tükenmişliğin Sonuçları.....	94
1.23. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	95
1.24. Yaşam Doyumu Tanımı Ve Kapsamı.....	98
1.25. Yaşam Doyumu Kuramları.....	101
1.25.1. Ereksel (Telik) Kuramlar.....	101
1.25.2. Aktivite Kuramları.....	102
1.25.3. Tavandan-Tabana Ve Tabandan-Tavana Kuramları.....	102
1.25.4. Bağ Kuramları.....	103
1.25.5. Yargı Kuramları.....	104
1.26. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	105
1.26.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Bazı Değişkenler.....	107
1.27. İlgili Araştırmalar.....	110
1.27.1. Yaratıcılık İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	110
1.27.2. Tükenmişlik İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	112
1.27.3. Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	125
1.27.4. Yaratıcılık, Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	126
BÖLÜM 2: YÖNTEM.....	128
2.1. Araştırma Yöntemi.....	128
2.2. Evren- Örneklem.....	128
2.3. Veri Toplama Aracı.....	129
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	129
2.3.2. Yaşam Doyumu Ölçeği.....	129
2.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri.....	130

2.3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği.....	130
2.3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliği	131
2.3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması ve Yorumu.....	132
2.3.3.4. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlarının Yorumu.....	133
2.3.4. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi.....	134
2.4. Veri Analizi Teknikleri.....	134

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM 135

3.1. Örneklemeye Ait Bulgular.....	135
3.1.1. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	135
3.1.2. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Branşlarına İlişkin Bulgular	135
3.1.3. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Kıdemlerine İlişkin Bulgular	136
3.1.4. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular...	136
3.1.5. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Eşlerinin Mesleklerinin Aynı Olup Olmama Durumlarına İlişkin Bulgular	137
3.1.6. Örneklemi Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	137
3.2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	138
3.2.1. Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	138
3.2.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	139
3.2.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular...	140
3.2.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular	141
3.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	142
3.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	142
3.3.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	143

3.3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	148
3.3.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	151
3.3.5. Eş Mesleğinin Aynı Olup Olmama Durumlarına Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik(Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	153
3.3.6. Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	156
SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER	158
KAYNAKÇA	168
EKLER.....	180
EK-1: Kişisel Bilgi Formu.....	180
EK-2: Yaşam Doyumu Ölçeği.....	181
Ek-3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	182
Ek-4: “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği.....	183
Ek-5: İzin Ve Uygulama Yönergesi.....	185
ÖZGEÇMİŞ.....	186

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Davranışçılık ile Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması.....	10
Tablo 2: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	135
Tablo 3: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	135
Tablo 4: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	136
Tablo 5: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları....	136
Tablo 6: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Eşlerinin Mesleklerinin Aynı Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları.....	137
Tablo 7: Örnekleme Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları.....	137
Tablo 8: Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	138
Tablo 9: İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları.....	139
Tablo 10: İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Puan Ortalamaları Standart Sapmaları.....	140
Tablo 11: İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Puan Ortalamaları Standart Sapmaları.....	141
Tablo 12: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	142
Tablo 13: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları F Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	144
Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları F Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	148
Tablo 15: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	151

Tablo 16: Eş Mesleğinin Aynı Olup Olmama Durumlarına Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	153
Tablo 17: Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları F Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	155

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Maslow' un İnsan Güdüleri Pramidi.....	42
Şekil 2. Yaratma Süreci.....	47
Şekil 3. İlkretim ğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri.....	139
Şekil 4. İlkretim ğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri.....	140
Şekil 5. İlkretim ğretmenlerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri.....	141

Tezin Başlığı: İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu	
Tezin Yazarı: Esra ŞAHİN	Danışman: Yrd. Doç. Mustafa KOÇ
Kabul Tarihi: 04/02/2010	Sayfa Sayısı: xi (ön kısım) + 179 (tez) + 6 (ekler)
Anabilim dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim dalı: Eğitim Programları ve Öğretim
<p>Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı ise, öğretmenlere ait bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin mesleği, algıladığı sosyo-ekonomik durum) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyine etkisini incelemektir.</p> <p>Bu araştırma ilişkiyel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni; 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görevli 1203 öğretmeni içermektedir. Örneklemin dağılımı, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre, %47,2'si bay, %52,8'si bayan; branşlarına göre, %61,3'ü Sınıf Öğretmeni, %6,7'si Matematik, %5,1'i Sosyal Bilgiler, %4,1'i Güzel Sanatlar, %6,0'ı Fen ve Teknoloji, %6,9'u Türkçe, %5,5'i İngilizce, %4,4'ü Teknoloji Tasarım; çalışma sürelerine göre, %10,4'ü 1 yıldan daha az, %26,0'sı 1-5 yıl arası, %21,2'si 6-10 yıl arası, %20,3'ü 11-15 yıl arası, %9,0'ı 16-20 yıl arası, %13,1'i 21 yıldan daha fazla; medeni durumlarına göre, %67,1'i evli, %32,9'u bekar; eş mesleklerinin aynı olup olmama durumuna göre, %27,0'ının aynı meslekten, %73,0'ının farklı meslekten; algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre, %11,8'inin düşük, %85,3'ünün orta, %3,0'ünün yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahip oldukları şeklindedir.</p> <p>Araştırmada ölçme araçları olarak ilköğretim öğretmenlerinin; cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, algıladığı sosyal ekonomik durumu, medeni hali ve eşinin mesleği hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada tükenmişliği ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri, yaratıcılığı ölçmek için Eugene Raudsepp tarafından geliştirilmiş "Ne Kadar Yaratıcısınız?" testi, yaşam doyumu düzeyini ölçmek için de Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme yöntemi olarak; frekans ve yüzdeler, bağımsız gruplarda t-testi, bağımsız gruplarda varyans analizi kullanılmıştır.</p> <p>Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin %82,3'ünün yaşam doyum düzeyi yüksek, %80,6'sı ise yaratıcı bulunmamıştır. Tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde ise, duygusal tükenme düzeyleri yüksek, duyarsızlaşma düzeyi normal ve kişisel başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri bay öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre, duyarsızlaşma düzeyleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinde en düşük çıkmıştır. Duygusal tükenmişlik 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenlerde en fazla ve kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve yaşam doyumu düzeyleri algılanan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma yönünde anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri ise, cinsiyet, medeni durum, kıdem yılı, branş, eşin mesleğinden etkilenmemektedir.</p>	
Anahtar Kelimeler: ilköğretim, öğretmen, yaşam doyumu, tükenmişlik, yaratıcılık	

Title of the Thesis: Creativity, Professional Burnout and Life Satisfaction Of Primary School Teachers	
Author: Esra ŞAHİN	Supervisor: Asist. Prof..Dr. Mustafa KOÇ
Date: 04/02/2010	Nu. Of pages: xi (ön kısım) + 179 (tez) + 6 (ekler)
Department: Education Science Subfield: Curriculum and Instructional Programme	
<p>The main purpose of this research is to determine the level of creativity, life satisfaction and burnout plane of primary school teachers and to examine the relationship among them. The other purpose of this research is to examine the effects of some independent variables (gender, profession, professional seniority, marital status, his/her partner's profession, social-economic status perceived) on the creativity, life satisfaction and burnout plane of primary school teachers.</p> <p>This research is carried out with relational scanning method. The universe of this research is made in 2008-2009 academic year on 1203 teachers at the schools in Adapazarı, in Sakarya, which is related to Turkish Ministry of Education. The distribution of the sampling; according to genders, 47,2% of gentleman, 52,8% of lady; according to professions, 61,3% of primary school teachers, 6,7% of matematic, 5,1% of social science, 4,1% of fine art, 6,0% of chemistry and technology, 6,8% of Turkish, 5,5% of English, 4,4% of technology and design; according to their professional seniorities, 10,4% of them working less than 1 year, 26,0% of between 1-5 years, 21,2% of between 6-10 years, 20,3% of between 11-15 years, 9,0% of between 16-20 years, 13,1% of more than 21 years; according to marital status, 67,1% of them are married, 32,9% of them aer single; according to their partners' profession, 27% of them have the same professions, 73% of them different profession; as the social economic position perceived by them is determined, 11,8% of low, 85,3% of medium and 3,0% of high.</p> <p>"Personal Information Form" as a measuring tool developed by the researcher is used to collect information about primary school teachers' genders, professions, professional seniorities, social-economic, marital status and their partners' professions. Also, "Maslach Burnout Inventory" developed by Maslach and Jason (1981) is used to measure burnout plane, "How Creative Are You?" developed by Eugene Raudsepp is used to measure level of creativity, "Life Satisfaction Scale" developed by Diener, Emmans, Larsen, Griffin (1985) and adopted to Turkish by Köker (1991) is used to measure level of life satisfaction. Analysis of data technicals are frequency and percentages, t-test of independent groups and anova.</p> <p>According to findings, 82,3% of the teachers' life satisfaction level is high. Though, 80,6% of the teachers are not creative. As the burnout planes are examined, it is found that emotional exhaustion planes are high, the level of depersonalization is normal and personal accomplishment is low. The level of emotional exhaustion of female teachers are higher than male teachers. As the levels of depersonalization related to the professions are examined, it is low among Turkish and Social Sciences professions. Emotional Exhaustion is highest in 1-5 years seniority and decreases as the seniority increases. Emotional Exhaustion and life satisfaction levels are also affected by low social economic status. The level of creativity and life satisfaction is not affected by gender, morital status, seniority, profession, the partner's profeseion.</p>	
Key words: Primary school, teacher, life satisfaction, burnout, creativity	

GİRİŞ

Günümüz insanı, her alanda gelişmelerin yaşandığı ve bilginin devamlı arttığı bir toplumun üyesidir. Bireylerin yaşanan gelişmelere uyum sağlayarak, çağımızın gerektirdiği yetenekleri kazanmalarında en önemli başvuru kaynağı ise, geçmişte de olduğu gibi eğitim olarak görülmektedir.

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bu çağda toplumların bu değişim hızını yakalayabilmesi için aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu özellikteki insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitimde artık yaratıcılığın önemi değil, yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü gerek yaratıcılık, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözmenin doğuştan getirilen yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Çağımızda akılcı ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmek eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın temel anahtarı olacaktır (Karakuş, 2001; akt: Erdoğan, 2005: 5).

Bir toplumun gelişmesi ve geleceği o toplumdaki öğretmenlerin yaratıcılığı ve öğrencilerinin yaratıcılığını dikkate alma ve geliştirebilme çabaları ile yakından ilgilidir (Şahin, 2003; akt: Erdoğan, 2005:6).

Önceleri öğretmen denince, bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı konumunda olan insan akla gelirken bugün yapılandırmacı eğitim programlarıyla birlikte öğretmen, öğretim süreci içindeki öğrencileri yönlendiren, onların karşılaştıkları güçlükleri gidermede yardımcı bir rehber konumundadır (akt: Şahin, 2008:13). Yani öğretmenler zaman zaman beklenmedik durumlarla karşı karşıya kalmakta ve yaratıcı çözümler bulmaları gerekmektedir. Buda öğretmenlerde yaratıcılığı önemli kılmaktadır.

İlköğretim kademesi, geleceğin entelektüel ve zihinsel beceriler açısından üretici bireylerinin yaratıldığı en önemli eğitim-öğretim kademesidir. Bu kademedede, zihinsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan gerekli alt yapıyı kazanan bireylerin, gelecekte, sorunlarla dolu yaşamın içinde, sorunların üstesinden gelmeleri beklenir.

İlköğretim kademesi yeterliliklerine ulaşmada, eğitim-öğretim ortamının bireyin yaratıcılığının destekleneceği bir yapıda olması gerekli görünmektedir. Bu yaratıcılığın nasıl sağlanacağı konusunda, son yıllarda, MEB'den başlayarak özel okullara kadar, bir dizi iyi niyetli çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak, yenilik adı altında, tek tipleşmeden vazgeçilemediği, sadece çoktan seçmeli sorulara yer veren ünite dergilerinin hararetle tavsiye edildiği görülmektedir. İlköğretim ders kitaplarında, çocukların merkeze alınmaya çalışıldığı da görülmektedir. Ancak, bir noktadan bakıldığında fazla değişen bir şeyin olmadığı da söylenebilir. Hala tek ders kitabından eğitim-öğretimin kurgulandığı görülmektedir. Ne kadar mükemmel olursa olsun teklik, eninde sonunda statüko, önyargı ve tek tip düşünme ile sonuçlanacaktır. Çünkü, yaşam tek değerli, tek kutuplu değildir. Oysa eğitim sistemleri öyleymiş gibi davranmaktadırlar.

Eğitim-öğretim ortamında yaratıcılık, her şeyi bilmek zorunda olmayan, bilgiyi ulaşma yollarını bilen, farklılıkları destekleyen, tek cevapla yetinmeyen, eleştirel düşünen öğretmenlerin varlığı ile mümkün olabilir.

“Yaratıcılık, yaratıcı olmayı gerektirir mi?” sorusuna, kesinlikle evet ya da hayır demek güç olmakla birlikte; şu söylenebilir: yaratıcılık farklı çözümlerin, cevapların, bakış açılarının olabileceğini kabullenebilmektir. Eğer bu algı, yaratıcı bir öğretmenin etkinliklerinden çıkarsa, sonuç da daha memnuniyet verici olabilir.

Yaratıcılık sürecindeki ana belirleyici, öğretmenin niyetidir. Kant'ın söylemi ile özdeşlik kurarak söylemek gerekirse; "öğretmen yaratıcılığa niyet etmelidir". Bunun arayışı içinde olmalıdır ve bunu engelleyen hiçbir yasa, kural, norm, yaptırım da yoktur. Yaratıcılığın önündeki engeller kuşkusuz; sistemde, öğretmen yetiştirme kurgusunda, ailede, toplumda aranabilir. Ama bundan önce, öğretmen olarak "ben ne yapıyorum, nasıl yapıyorum ve yaptıklarım ne işe yarıyor" diye de sormak gerekir.

Bir toplumun değişen ve gelişen sosyal, ekonomik, politik ve kültürel gerçeklerinin temel yapı taşı eğitim sistemidir. Bu olguları güncelleme ve geliştirme, genel yaklaşımla eğitim sisteminin; daha ayrıntılı olarak ele alınacak olursa okul alt sisteminin görevidir. Bu çalışmada, sistemde ürün olarak yetişen ve üretici olarak geri dönen öğretmen üzerinde durulacaktır (Yapıcı, 2005).

Tükenmişlik çoğu bilim adamınca bir örüntü olarak tanımlanmıştır. Tükenmişliği yaşayan öğretmen, genellikle kişisel ve mesleki doyumsuzluk ile yorgunluğun bir sonucu olarak karmaşık duygular yaşadığını fark eder. Ancak bu duyguları tarif etmenin zorluğu ve belirtilerin karmaşıklığı bu durumun önemsizliğine sebep olur. Devamında, gittikçe artan bir işten soğuma duygusu, kendinden şüphelenme ve tutarsız davranışlar gelir.

Öğretmenlerin, eğitim kurumlarında, öğrenci-öğretmen, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, yetersiz fizikî koşullar, terfi etme güçlükleri, ödüllendirme ve karara katılımın yetersiz olması gibi sorunlar nedeniyle birçok işgörenden daha fazla stres yaşadığı kabul edilmektedir. Bu sorunların tükenmişliğe yol açtığı düşünülmektedir (Şahin, 2008).

Tükenmenin nedenleri, insanın ideallerine ve beklentilerine dayanır. Değişik araştırmalarda elde edilen bulgular; okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunun stres yaşadığını, aşırı sinirlendiğini veya çabuk kızdığını, bunun uygulamada büyük hatalara yol açtığını ve depresif olmaya ittiğini göstermektedir. Tükenmişlik sendromu yaşayan bireyin yaşamdan doyum alması beklenemez.

Sonuç olarak; öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri, sorunlara yaratıcı çözümler bulmaları, sorunların yarattığı tükenmişlikle başa çıkmaları ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmek için yeterli yaşam doyumu düzeyine sahip olmaları gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikleri belirlemiştir. Öğretmen nitelikleri belirlenirken 6 bin 743 kişinin görüşlerine başvurulmuş ve bu çalışma sonucunda ortaya öğretmenlerin yeterlilikleri çıkmıştır. Bazı genel öğretmen yeterlilikleri şunlardır:

- Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.
- İnsan haklarına uygun biçimde davranır.
- Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.
- Öğrencinin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

- Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır.
- Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
- Zorluklarla mücadele eder.
- Mesleki gelişimine yönelik yayımları izler.
- Öğrencilerin sahip olması gereken değerlere saygı gösterir.
- Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.
- Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.

Bütün öğretmenlerin bu yeterliliklerle ilgili değerlendirmeyi yapması, yeni bir dönem başlangıcı için önemli bir çalışma olacaktır. Bütün öğretmenlerin bu yeterliliklerin neresinde olduklarını bilmeleri bu açıdan önem kazanmaktadır (Okutan, 2009: 19-21).

Problem Cümlesi

“ İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumuna göre yaratıcı düşünme düzeyi nasıldır?”

Alt Problemler

- 1) İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyi ile yaratıcı düşünme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılıkları
 - a. Cinsiyetlerine göre,
 - b. Branşa göre,
 - c. Mesleki kıdemlerine göre,
 - d. Medeni durumuna göre,
 - e. Eşinin mesleğine göre ve

f. Algıladığı sosyal ekonomik durumuna göre, anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

3) İlkretim retmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre tükenmişlik düzeyi,

a. Cinsiyetlerine göre,

b. Branşa göre,

c. Mesleki kıdemlerine göre,

d. Medeni durumuna göre,

e. Eşinin mesleğine göre ve

f. Algıladığı sosyal ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

4) İlkretim retmenlerinin yaşam doyumunu düzeyleri

a. Cinsiyetlerine göre,

b. Branşa göre,

c. Mesleki kıdemlerine göre,

d. Medeni durumuna göre,

e. Eşinin mesleğine ve

f. Algıladığı sosyal ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Amaç

Bu araştırmada, retmenlere ait bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin mesleği, algıladığı sosyal ekonomik durum) ilkretim retmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeyine etkisi ve yaratıcılık, yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmada,

1. Kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu;
2. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği;
3. Araştırmaya katılan ilköğretim ğretmenlerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “Ne Kadar Yaratıcısınız Testi”, “Maslach Tükenmişlik lği” ve “Yaşam Doyumu lği” ni gerçek durumlarını yansıtacak şekilde iten cevapladıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Sakarya ilinde 2008-2009 Eğitim-ğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli 450 öğretmenle sınırlıdır.
2. Araştırma; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin ğretmen olup olamama durumu ve algıladığı sosyal ekonomik durum değişkenleri ile sınırlı tutulmaktadır.

Araştırmanın Tanımları

Yaratıcılık: Yaratıcılık; bireylere çekici gelen sihir, deha, üstün yeteneklilik gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliğidir” (Sungur, 1997: 13).

Tükenmişlik: Maslach işgörenin verdiği tepkilerden yola çıkararak yaptığı tanımda tükenmişliği; “insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun sran yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzlu duyguları; yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sentrom” olarak tanımlamıştır (Akt: Izgar, 2001:1).

Yaşam Doyumu: “znel iyi-oluşun bir alt boyutu olarak, bireyin genel olarak yaşamını değerlendirmesi sonucunda rapor ettiği doyum miktarı” dır (Sahranç, 2007).

Araştırmanın Önemi

Toplumdaki değişme sürecinde yetişen her birey gibi, öğretmenlerde farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Bu değişim süreci içinde, yaratıcılık öğretmenlerde aranılan bir nitelik haline gelmiştir. Yaratıcılığın oluşumunda eğitimin önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Özellikle, kişiye çocukluk yaşlarından itibaren uygun bir eğitim ortamı sağlandığında daha yaratıcı olabileceği bir gerçektir. Bu açıdan bireylere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Oysa eğitim sistemimiz bu ortamı sağlamaktan ziyade kişiyi daha çok ezberciliğe yönlendirmekte, bireyin sorunların çözümünde kendisinden de bir şeyler katmasına engel olmaktadır. Bu problem ancak bireyi yetiştiren öğretmenlerden işe başlayarak çözülebilir. Olaya bu açıdan bakıldığında öncelikle eğitim-öğretimi yürüten eğitimcilerin yaratıcılıklarının belirlenmesi ve ne nasıl geliştirileceği konusu önem taşımaktadır.

İlköğretim öğretmenleri eğitimin en önemli parçasıdır ve her geçen gün öğretmenlerden beklentiler artmaktadır. Bu beklentileri gerçekleştirmede kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen, problemlere yaratıcı çözümler bulan bir öğretmen daha başarılı olabilmektedir. Bu beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise zamanla yaşamdan doyum elde edemeyecekler ve işlerini bırakmaya kadar gidebilecek tükenmişlik duygusu yaşayacaklardır. Bu da verilen eğitimin kalitesini önemli düzeyde etkileyecektir.

Bu araştırmayla da öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri ile yaratıcılıklarının ilişkisinin belirlenmesi, bu veriler doğrultusunda var olan durumun saptanarak nasıl daha iyi hale getirilebileceği ve öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik sendromuna karşı üretilebilecek çözüm önerilerinin tespitine yönelik veriler sunulabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmadan eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerle ilgili düzenlemeler yapan ilgili kurumlarla bu konuda araştırma yapacak araştırmacıların yararlanabileceği düşünülmüştür.

BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Bilindiği üzere, ilköğretimde öğretim programları yenilenmiş ve 2004-2005 öğretim yılında, denenmek üzere seçilen illerimizde uygulamaya koyulmuş ve 2005-2006 öğretim yılından beri de ülke genelinde uygulanmaktadır. Yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşmesi arzulanmaktadır. Yeni öğretim programları, “yapılandırmacı eğitim yaklaşımı” ile hazırlanmış olup; programların uygulanmasında başarı, öğretmen ve yöneticilerin bu eğitim yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmalarına ve uygulayabilmelerine bağlı olmaktadır.

Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda düşünce, duygu ve davranışlarda meydana gelen değişimdir. İşte bu değişikliğin nasıl meydana geldiği hususunda yapılan çalışmalar tarihsel süreç içinde farklı öğrenme teorilerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği sorularına cevap arayan öğrenme kuramları dört grupta toplanabilir. Bunlar:

1. Davranışçı öğrenme kuramı
2. Bilişsel öğrenme kuramı
3. Duyuşsal öğrenme kuramı
4. Beyin temelli öğrenme kuramıdır.

Yapılandırmacılık bu öğrenme kuramlarının, özellikle de davranışçı öğrenme teorisinin eleştirisidir, denilebilir. Geleneksel öğrenme kuramının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır.

İlk kez M.Ö. 5. ve 6. yüzyıllarda şüpheciler tarafından ortaya atılan yapılandırmacı yaklaşım düşünceleri 20. yüzyılın başlarından itibaren geliştirilmeye başlanmıştır. Locke, Kant, Jung ve Herbart’ın yapılandırmacı yaklaşım ilişkili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ancak bunlar birkaç kuram içersinde tek tek dile getirilmiş düşüncelerden öteye gidememiş, kalıcı bir kuram haline getirilememiştir. 20. yüzyılın

başlarında ise John Dewey ve William James kendi yapılandırmacı kuramlarını oluşturmuşlardır (Açıkgöz, 2004: 60). Piaget ve Vygotsky yapılandırmacılığı en çok etkileyen bilim adamlarıdır. Yapılandırmacılık Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak iki temel grupta incelenmektedir: Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin kuramına dayalıdır. Sosyo-kültürel yaklaşımı savunan sosyal yapılandırmacılar ise Vygotsky'nin görüşleri savunurlar. Vygotsky öğrenmenin Piaget'in öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür. Eğitim literatüründe bu model "işbirlikli öğrenme" olarak bilinmektedir (Özden, 2003: 59-60).

Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bilginin ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir felsefedir. Buna göre yapılandırmacılık bir kuramlar bütününe kapsamakta ve bu kuramların her birinde anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerinin merkeze alınmasını belirtmektedir (Yurdakul, 2005: 42).

Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini ezberci yapısı nedeniyle eleştirmiş ve öğrencinin düşünerek yaşantıları aracılığı ile öğrenmeyi gerçekleştirebileceği yöntemlerin üzerinde durmuştur. Bu nedenle öğrencinin aktif olduğu, bilgiyi kendisinin keşfettiği, çevresiyle gerçek yaşantılar kurduğu, deneyimler yaşadığı çalışma ortamlarının yaratılması için çalışmıştır (Açıkgöz, 2004: 67).

Dewey'den önce öğretim yöntemlerinde ağırlık merkezi öğrenci değil; öğretmen, kitap ve öğrenci dışındaki her şeydi. Ancak Dewey, çocuğun dışardan zorlanmadan, kendi kendisinin öğreneceği, davranışlarını dış etkenlerden çok kendi yaradılışı ve özel kimliğine göre belirlediği öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini önermiştir. Kurama dayalı öğrenmeden çok çocukların merkezde olduğu, öğrenme etkinliklerinin bizzat içinde olduğu, çalıştığı, ürettiği yöntemlerin gelişmesi için çalışmalar yapmıştır (Bender, 2005: 15).

Pozitivizme dayanan davranışçı yaklaşım ve bilgi işlem kuramı bilginin bireyden bağımsız, dış dünyada nesnel bir gerçekliğinin olduğunu savunurlar. Buna göre öğrenme dış dünyadaki bilginin öğrenciye aktarımı, anlama ise var olan bilgilerle bilgiyi bilir hale gelme olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacılık ise pozitivizmi reddetmekte; bilgi ve öğrenmeyi Kant ve Wittgenstein'in savunduğu gibi öznel arası olduğunu kabul etmektedir. Bu kabule göre de öğrenme bireysel bilişte oluşan öznel

anlamaların sosyal çevre ve öznel arasındaki etkileşimle yeniden oluşturulması; bilgi ise bireyin eylemleriyle edindiği deneyimleri ile ilişkili, bilişin dışında yapılandırılmayan bir olgudur (Yurdakul, 2005: 40). Bu nedenle de yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde bilgiyi bireyden bağımsız düşünülemez ve kişi bilgiyi kendi bakış açısına göre biçimlendirerek anlamlandırır.

Tablo 1. Davranışçılık ile Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması

Değişkenler	Davranışçılık	Yapılandırmacılık
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> •Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. •Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir. •Gerçekliğin baskısı altındadır. •Doğrudan öğretimle gerçekleşir. •Belirli bir bilgi biriminin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. •Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur. 	<ul style="list-style-type: none"> •Bireysel bilişte oluşan öznel Anlamaların sosyo-kültürel ağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. •Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamda türer. •Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur. •Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve holografik bir olgudur.
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> •Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. •Dış dünyanın kopması ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir. 	<ul style="list-style-type: none"> •Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. •Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar. •Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür.
Gerçeklik	<ul style="list-style-type: none"> •Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. •Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır 	<ul style="list-style-type: none"> •Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. •Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	<ul style="list-style-type: none"> •Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireysen bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır. (Evrensel tek doğru) •Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> •Bireyin kendi anlamlarıyla diğerlerinin anlamlarının çelişmemesidir. (Çoklu bakış açısı) •Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir (Sosyal anlam birliği).

(Kaynak: Yurdakul, 2007).

1.2. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Temel Öğeleri

Yapılandırmacı öğrenmenin temelini, çocukların kendi başlarına bilgiyi keşfetmeleri ve bu bilgileri önceki bilgilerle uygun bağlantılar kurarak içselleştirmelerini sağlamaktır (Özden, 2003). Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinde sözel sembollerle anlatım yerine, gerçek yaşantı içeren etkinliklere yer verilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu anlayışa göre çocuklara bilgi verilmez, çocuklar faaliyetler yoluyla bilgiyi keşfederek ve zihinlerinde yapılandırarak alırlar. Bunun için öğrencilere kendi duyu organları vasıtasıyla öğrenme fırsatı tanınarak; bilgiyi keşfetme, anlamlandırma, oluşturma ve diğer bilgilerle ilişkilendirme yapmaları sağlanır (Akbaş, 2006: 289).

Yapılandırmacılık öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirir ve öğrenme sürecinde öğrenci, sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar ve bu bağlamda hareket eder. Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar (Akar ve Yıldırım, 2004).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenilecekler öğrenme süreçlerinden önce katı bir şekilde belirlenmemekte ve sistematize edilmemektedir. Yapılandırmacı öğretim program tasarılarının hedefleri bilişsel düzeyin üst basamaklarında yazılmaktadır. Hedefler en çok istenilenden en az tatmin olunana doğru bir hiyerarşi içerisinde dönüşmektedir. Program tasarılarında hedefler önceden esnek olarak belirlense de, neler öğrenileceğini öğrenenler kendileri belirlemektedir. Bu nedenle, öğrenme hedefleri öğrenen hedefleriyle uyumlu olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme hedefleri çevre ve etkileşim değişkenleriyle örtüşmelidir. Başka bir anlatımla, hedefler yalnız kısa dönemli konu alanına yönelik değil, uzun dönemli öğrenen ürüne yönelik olmalı ve okul dışında kullanılabilir bilgi, beceri ve değerleri içermelidir. Temel hedefler, gerçek yaşamda kullanılabilir yetenek ve kabiliyetlerle odaklanmalıdır (Yurdakul, 2005: 48).

Özden (2003)'e göre, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel öğesinden söz edilebilir, bunlar:

1. Önceki bilginin harekete geçirilmesi
2. Yeni bilginin kazanılması

3. Bilginin anlaşılması, bireyin dışarıdan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci iki şekilde gerçekleşir:

- Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişmiyorsa ve belli bir zihinsel şemaya uyarsa, bu bilgi bireyin zihnine olduğu gibi kaydolur (özümleme).
- Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleriyle çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyorsa, bireyin bu bilgiyi zihnine kaydetmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir dengeyi oluşturması gerekir (uyma).

4. Bilginin uygulanması

5. Bilginin farkında olunması

Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinliklerini sağlayarak onlara yardım edebilir. Öğrenme sürecinde bireyler elde ettikleri yeni bilgileri kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Bu açıdan bakıldığında, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak, yapısal teori, aşağıdaki öğrenme ilkeleri geçerlidir:

- Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir.
- Öğrenme öznelidir.
- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
- Öğrenme sosyaldır.
- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenme gelişimseldir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme süreklidir.

- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenme için bilgi gereklidir.
- Öğrenme zaman alır (Özden, 2003: 69-72).

1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli

Yapılandırmacı yaklaşımda beş aşamalı olarak uygulanan ve “ 5E Modeli” olarak bilinen modelin aşamaları aşağıda açıklanmaktadır (Çepni, Akdeniz ve Keser, 2000):

- **Girme Aşaması:** Yeni bilgiler, beceriler, tutum ve değerler öğrenmeye başlamadan önce, insanların eski bildiklerinin farkında olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenin ilk eylemi öğrencilerin konu hakkında ön bilgilerinin açığa çıkartılmasına yardımcı olmaktır. Bu aşamada görsel anlatım, soru- cevap, örnek olay incelemesi ve yorumlanması gibi çalışmalar yapılabilir. Burada önemli olan öğrencilerin doğru cevabı bulmaları değil, değişik fikirler ileri sürmelerini, soru sormalarını teşvik ederek ön bilgilerin açığa çıkartılmasını sağlamaktır.
- **Keşfetme Aşaması:** Bu aşamada öğretmenin yönlendirmeleri ile öğrencilere yeni bilgiler, beceriler, tutum ve değerler kazandırılmaya çalışılır. Yeni edinilecek olan bilgi ve beceriler öğretmen rehberliğinde öğrencilerin keşfederek yapılandırılmasına çalışılır. Her bilgi ve beceri yapılandırmacı yaklaşıma göre her öğrencide farklı düzeyde ve biçimde anlamlandırılacağı için anlamları paylaşımlarına imkan verebilmek adına öğrencilerin birlikte çalışmaları ve iletişim kurmaları özendirilmelidir.
- **Açıklama Aşaması:** Öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak modelin en öğretmen merkezli evresi olup bu evrede öğretmen düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir. Öğretmen formal olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar ya da öğrencilerin anladıklarını ifade etmelerini isteyerek önemli noktalara değinebilir. Mümkün olan yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni

kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunup yol gösterici olarak yardımcı olur.

- **Derinleşme Aşaması:** Öğrenciler birlikte ulaşılmış oldukları bilgileri veya problem çözme yaklaşımını yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Bu yolla zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları ve bilginin farklı uygulamalarını öğrenmiş olurlar. Öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamalarında öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk beklemelidir.
- **Değerlendirme Aşaması:** Bu dönem, öğrencilerden anlayış biçimlerini ve ürünlerini sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri evredir. Böylelikle bu son aşamada yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar(Çepni, Akdeniz ve Keser, 2000).

1.4. Yapılandırmacı Öğretim Programının İçeriği

Yapılandırmacılıkta içerik çok önemlidir ancak, davranışçılıktan farkı, yapılandırmacı eğitim programında içerik olup olmamasından çok, öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunması ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak öğrenim içeriği çıkar. Öğrenme yaşantıları, konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001: 41).

Yapılandırmacı bir program tasarımının içerik ögesinde temel birkaç kavram derinlemesine ele alınmalı, öğrenme etkinlikleri temel fikirler etrafında yapılandırılarak daha çok sürece odaklanılmalı, konuyu derinliğine incelemek için genişlik azaltılmalıdır. Program tasarılarının hazırlanmasında öncelikle öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak içerik belirlenmeli, bunun için öğrenenlerin ilgilerinden hareket edilmelidir. Öncelikle öğrenenlerin neler bildiklerinin belirlenmesi, daha etkili tasarıların hazırlanmasını için gerekli görülmektedir (Yurdakul, 2005: 48).

Açıkgöz (2005), yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- 1) Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
- 2) Her öğrenciye hitap edilebilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklerine çeşitlilik getirilir.
- 3) Öğretilirken mümkün olduğu kadar gerçek durumlara, gerçek nesnelere yer verilir.
- 4) Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.
- 5) Yanlışlar öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylenmesi özendirilir.
- 6) Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrenciyle birlikte alınır.
- 7) Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
- 8) Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
- 9) Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlarla da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.

Yapılandırmacı eğitim ortamında tümdengelim yer almaktadır. Programı temel kavramlar etrafında yapılandırmak, yapılandırmacılığın en can alıcı noktasıdır. İçeriğin düzenlenmesi, davranışçılıktaki gibi temel becerileri vurgulayan parçadan bütüne doğru değil, bütünden parçalara doğrudur. Öğrenenler parçadan önce bütünü görmelidirler (Erdem, 2001: 41).

İçeriğin esnek, güvenilir ve ilgili bağlamlarda sunumu öğrenenin bunları kendi deneyimleri ile birleştirmesini ve kendi kişisel anlayışı içine yerleştirmesini sağlar. Yaratıcılık iraksak düşünmeyi içerdiğinden öğrenenlere çok yönlü bakış açılarının sunumu öğrenenlerin kendi düşüncelerinin ötesindeki ilişkileri görmesini, yenilikleri keşfetmesini destekleyecektir. Böylece öğrenen bir yandan değişik bakış açılarıyla fikirler arasında ilişkileri kavrarken bir yandan kendini belli bir düşüncenin içinde

sınırlandırmaktan alıkoyacaktır. İçeriğin katı bir şekilde yapılandırılmaması öğrenme ortamında görevlilere de esneklik sağlar (Tezci ve Gürol, 2003).

1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek 1995: 57).

Program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcılar, öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarımılamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem veriler (Erdem, 2001: 37).

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001: 41).

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), probleme dayalı öğrenme (problem based learning) gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanır (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı öğrenmede, kullanılan stratejiler şunlardır: Drama, proje çalışmaları, tasarımılayarak öğrenme, öğreterek öğrenme, işbirlikli öğrenmedir (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı kuramı ile ilgili alan yazın, sınıfta iyi bir öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi konusunda yardımcı olabilecek öneriler sunar, bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- 1) Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirmek
- 2) Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, dersin içeriğini değiştirmesine izin vermek.
- 3) Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek.
- 4) Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya zorlamak ve soru sormalarının yolunu açmak.
- 5) Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek.
- 6) Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak.
- 7) Soruları cevaplandırmalar için öğrenciye daha uzun süre tanımak.
- 8) Öğrendikleri ötelemekle doğada benzerlikler kurmaları için öğrenciye fırsat vermek.
- 9) Öğrencilerin merakını diri tutmak.
- 10) Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin bakış açısını kazanmalarında yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak.
- 11) Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek.
- 12) Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak.
- 13) Olaylar incelerken basite indirgemek yerine gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak.
- 14) Öğrenmeyi kitap satırlar arasında değil, gerçek dünyadan örneklerle yapmak.
- 15) Öğrencinin hataları anlaması üzerine dönüş sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak (Özden, 2003:72-73).

2005 İlköğretim Programına göre eğitim-öğretim, geleneksel yöntemde olduğu gibi önceden belirlenmiş olan içeriğin doğrudan öğrenciye aktarılması şeklinde değil; öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, beceri, anlam ve yorumlamalarını yapılandırmasına yardımcı olmak şeklinde olacaktır.

1.6. Yapılandırmacı Öğretim Programında Öğretmen

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Yaşar 1998). Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alana da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Şaşan, 2002). Öğretmenler öğrencilerin açıklamada bulunmaları için durumu geliştirir, materyallerin ve öğrencilerin gruplanmaları için bir süreç ayırır, hâlihazırda bilen öğrencilerle öğrenmek isteyen öğrenciler arasında köprü kurar, soru sormalarını ve bir açıklamada bulunmaksızın cevap vermelerini bekler, öğrencileri düşüncelerini diğerleriyle paylaşarak belirtmeleri için cesaretlendirir ve öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin yansımaları teşvik eder (Yanpar, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmalı, yanlış ön bilgileri önlemek için yapacağı etkinlikleri önceden planlamalı, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında köprü kurmalarını sağlamalıdır. Öğretmen, örnekleri günlük hayattan seçmeli ve zengin içerikli, çelişkili sorular sormalıdır.

Yapılandırmacı anlayışın benimsendiği bir matematik dersinde, problem çözümüyle ilgili hatalı işlem yapan bir öğrenciye, öğretmen, “Şuradaki işleminiz hatalı, onu şöyle düzeltiniz!” biçiminde uyarmak yerine, “Problemin çözümüyle ilgili olarak hangi işlemleri, hangi gerekçeyle yaptınız?”, “İşlemlerinizde herhangi bir hata olduğunu düşünüyor musunuz?” “Eğer varsa, bu hatanın nerede olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Bu hatayı nasıl düzeltebilirsiniz?” gibi sorular yönelterek öğrencinin hatayı bizzat kendisinin bulması ve düzeltilmesi yönünde çaba gösterir. Yapılandırmacı anlayış uyarınca öğretmen öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır. Bu amaçla öğretmen, sınıfta kullanılmak üzere gözlem formları hazırlar ve öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar. Öğretim sonunda da, ya bire bir ya da gruplar halindeki öğrencilerle öğrenme

sonuçlarını tartışır. Kısacası, yapılandırmacı ortamda öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998).

Öğrencilerin aktif olarak yer aldığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin rolünün azaldığı yönünde bir düşünce ortaya çıkıyor gibi görünse de bu doğru değildir. Çünkü öğrencilerin kendi çalışmalarıyla bilgiyi keşfetmelerini isteyen yeni programda; eğer öğrenciler dikkatli bir şekilde gözlenmez ve doğru şekilde yönlendirilmezlerse hedeflenen kazanımlara ulaşmak olanaksız olur. Bu nedenle öğretmenler kendi üzerilerine düşen görevlerin bilincinde olup öğrencilerine iyi bir şekilde rehberlik etmelidirler (MEB, 2005).

Brooks ve Brooks (1993) yapısalcı pedagojiyi benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları sergileyeceklerini ileri sürmektedir. Yapısalcı öğretmenler:

1. Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
2. Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanırlar.
3. Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
4. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
5. Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
6. Öğrencilerin birbirleriyle ve kendileriyle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
7. Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirirler.
8. Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.

9. Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.
10. Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar (akt: Saban, 2004: 179-180).

1.7. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler

Bilgi çağı adını verdiğimiz günümüzde iyi öğretmenin nitelikleri eğitim ve öğretimden neler beklediği ile çok yakından ilgilidir (Göktaş ve Yetim, 2000).

Bir toplumun ilerleyebilmesi ve gelişerek refah düzeyine erişebilmesi için okullarda kaliteli bir eğitimin verilmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Fakat iyi bir eğitim ancak iyi öğretmenler tarafından verilir okullarda başarı grafiği ancak iyi öğretmeler ile önemli düzeyde yükseltilir. Öğretmenler de öğretmen yetiştiren kurumlardan yetiştiklerine göre bu kurumlara büyük sorumluluk düşmektedir. Fakat sadece öğretmen yetiştiren kurum ile bağlantılı değildir. Öğretmenlerde istenilen niteliklerin olması bir takım standartların olmasına bağlıdır. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de gündeme gelen bir konu değildir. Dünyanın pek çok ülkesi sık sık bu konuyu gündeme taşımaktadır. Türk eğitim sisteminde zaman zaman öğretmen yetiştirme ile ilgili değişiklikler meydana getirilip farklı uygulama yöntemleri denenmiştir. Özellikle son 30 yıldır bu çalışmalar ileride sürebilecek çalışmaların işaretçileridir. 1998 yılında öğretmene yetiştirme ile ilgili YÖK’ ün yaptığı düzenlemeler bu çalışmaların en son halkası gibidir (Seferoğlu, 2004).

YÖK gibi Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar ile ilgilenmiş, öğretmen adaylarının sahip olması gereken nitelikleri 1793 sayılı Milli Eğitim Temel kanununun 45. maddesinde şöyle belirtmiştir. “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” (MEB, 2002; akt: Yiğit, 2007: 8). Bunun yanında 2. maddesinde Türk Milli Eğitimin genel amacı içindeki beklentiler herkesten daha önce öğretmenin kazanması gereken davranışlardır. Çünkü öğretmen bu davranışları sokakta, evde, okulda her yerde ve örnek olarak göstermek gibi bir sorumluluk ile görevlendirilmiştir Yani öğretmenlik bu yönü ile diğerlerinden farklı bir meslektir Anayasamızda geçen “demokrasiye âşık ” sıfatını ilk olarak öğretmenlerin taşıması gerekmektedir. Diğer önemli bir husus ise öğretmenliğin bir kişilik mesleği olduğu

bilinci ile bilimsel yaklaşım da ödün vermeyerek bireylerin yetiştirilmesidir (Ataüinal, 2003; akt: Yiğit, 2007: 8).

Öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerine önemli bir devlet adamı olan ve eğitimde önemli reformlara imza atan Atatürk'ün bakış açısı ile bakarsak, öğretmen toplumu ile ülkesi ile dünya ile ilgilenen özverili öğrencilerin her türlü sorunları ile ilgilenen bilgili bir aydındır. Aynı zamanda Atatürk öğretmenleri, tüm gelişmeleri yakından izleyen, öğrencilerin ve çevresinin yararlandığı önemli bir bireydir (Küçükahmet, 2000).

Öğretmenlik mesleği sahip olduğu nitelikler sebebi ile diğer meslek gruplarından farklılık gösterir en önemli farkı ise her aşamada çevresi tarafından değerlendirilmesi ve bu işi de öğrenci ve öğrenci velilerinin gerçekleştirmesidir.

Göktaş ve Yetim (2000), bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri şöyle açıklamıştır; öğretmen toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için şartları en iyi değerlendirebilen, mükemmelle ulaşmak için çaba sarf eden yaratıcılığının kullanıp esneklik gösterebilen, toplumun yapısına zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan bir kişi olmalıdır. İş birliğine açık olma paylaşma, çağdaş bir öğretmenin nitelikleri arasında yer alır. Yaratıcılık ta öğretmenin en önemli özelliklerinden biridir çünkü zeka ve kişilik özellikleri farklı, farklı sosyo-kültürel ortamlarda yetişmiş öğrencileri eğitmek onların öğrenmesinde cesaretlendirmek ve desteklemek öğretmenin yaratıcılığı ile ilgilidir. Öğretmenin sahip olması gereken özellikler bunlara ile de sınırlı değildir öğretmen aynı zamanda samimi, canlı, neşeli, öğrencilerin sorunlarına karşı duyarlı işini seven, günlük sorunlarını dışarıda bırakabilen bir birey olmalıdır.

Gazi üniversitesi eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada ise; öğretmen davranışları temelde iki boyutta ele alınmıştır. Bunlardan ilki öğrencide sevgi saygı ve yaklaşma, ikincisi korku endişe ve uzaklaşma yaratan davranışlardır, dolayısı ile birinci tür davranışlar demokratik öğretmen davranışı olarak ele alınmaktadır. Demokratik öğretmen davranışının beş boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu araştırmada öğretmenin fiziksel özellikleri demokratikliğin özelliği olarak görülmemiş, ancak entelektüel nitelikler aramışlar sosyal niteliklerden ise yardım severlik dürüstlük sabır güven vericilik ve mesuliyet duygusu üzerinde durmuşlardır ve en önemlisi öğretmenin demokratik

davranışının temel göstergesini ‘öğrenci ayrımı yapmama’ olarak düşünmüşlerdir. Yine bu öğretmen adaylarına göre demokratik öğretmen ailevi ve kişisel sorunlarını öğrenciye yansıtmayan öğretmendir (Küçükahmet, 2000).

Ataünel (2003)’e göre ise öğretmen eğitimin temel unsuru, insan mimarı, önemli değerlerin taşıyıcısı ve yansıtıcısı, güzel duyguların kaynağı, her bakımdan toplumsal lider rehber ve erdemli bir insandır(akt: Yiğit, 2007: 9).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen yeterliliklerini “Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri”, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” adı altında toplamış Eğitime ve Öğretme Yeterliliklerini ise 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşturmuştur. Bunlar;

- 1-Öğrenciyi Tanıma
- 2-Öğretimi planlama
- 3-Materyal geliştirme
- 4-Öğretimi yönetme
- 5-Temel becerileri geliştirme
- 6-Öğretim yapma
- 7-Başarıyı ölçme ve değerlendirme
- 8-Rehberlik yapma
- 9-Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
- 10-Yetişkinleri eğitime
- 11-Kendini geliştirme
- 12-Okulu geliştirme
- 13-ders dışı etkinliklerde bulunma
- 14-Okulu ve çevresini geliştirme

Öteki taraftan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” bünyesindeki komisyon yeni bir “öğretmenlik mesleği genel yeterlik taslağı” geliştirmiştir. Bu taslakta ise “kişisel ve mesleki değerler–mesleki gelişim”, “öğrenciyi tanıma”, “öğrenme ve öğretme süreci”, “öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme,” “okul-aile ve toplum ilişkileri” ve “program ve içerik bilgisi” olmak üzere 6 ana yeterlik, 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesi vardır (Seferoğlu, 2004).

Kısaca çağdaş toplumun öğretmeni; sürekli kendisini yenileyen, ufku ve dünya görüşü geniş, insanı ve toplumu tanıyan, sorun çözmeye becerikli, bulunduğu dönemin teknolojisinden faydalanabilen, sürekli öğrenme ve kendini geliştirmeyi bir ilke edinen, sınıfın ve okulun tüm imkanlarını kullanarak aktif öğrenme ortamı oluşturabilen ve toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir meslek erbabı olmak durumundadır (Göktaş ve Yetim, 2000).

1.8. Öğretmenlerde Yaratıcılık

Günümüz insanı, her alanda gelişmelerin yaşandığı ve bilginin devamlı arttığı bir toplumun üyesidir. Bireylerin yaşanan gelişmelere uyum sağlayarak, çağımızın gerektirdiği yetenekleri kazanmalarında en önemli başvuru kaynağı ise, geçmişte de olduğu gibi eğitim olarak görülmektedir. Bu nedenle; eğitim sistemleri ve öğretim ortamında eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler günümüzde önemli araştırma konuları haline gelmiştir.

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bu çağda toplumların bu değişim hızını yakalayabilmesi için aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu özellikteki insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitimde artık yaratıcılığın önemi değil, yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü gerek yaratıcılık, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözmenin doğuştan getirilen yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Çağımızda akılcı ve yaratıcı düşünmeyi öğrenmek eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın temel anahtarı olacaktır (Karakuş, 2001; akt: Erdoğan, 2005: 5).

Bir toplumun gelişmesi ve geleceği o toplumdaki öğretmenlerin yaratıcılığı ve öğrencilerinin yaratıcılığını dikkate alma ve geliştirebilme çabaları ile yakından ilgilidir. Yaratıcılık buluşlara, buluşlar teknoloji ve üretime dönüşmekte, sonuçta ekonomik alanda kalkınma ve toplumun genel refah düzeyi yükselmektedir. Yaratıcılıkları değerlendirilmeyen, üretici becerilerden yoksun bireylerden oluşan toplumların gelişmesi de zor olmaktadır. Yaratıcı sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinin, demokrasilerini yerleştirmeye ihtiyacı olan toplumlar için önemi açıktır. Yine toplumların geleceği oluşturmaları, öngörülerde bulunmaları ancak geleceği yaratmalarıyla mümkündür. Buradan hareketle bireyleri topluma hazırlayan eğitim kurumları, bireylerin yaratıcılığının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli ve bu sebeple toplumsal kalkınmanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Şahin, 2003; akt: Erdoğan, 2005:6).

Eğitim sistemi kişilere düşünce yapısını geliştirmeyi, akli çeşitli şekillerde kullanmayı öğretir. Böyle bir gelişimin olabilmesi için; eğitim sisteminin araştırmaya yönelik, hataları hoş görebilen bir yapıda olması gerekmektedir. Rogers'ın da belirtmiş olduğu gibi eğitim amacı, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabileme yeteneği olan insanlar yaratmaktır (Uzunçarşılı, 1994).

Eğitim sürecinde sürekli değişen ve geçerliliğini kısa zamanda yitiren hazır bilgiler vermek yerine, bilinmeyenleri gündeme getiren ve orijinalliği teşvik eden eğitim uygulamalarına yer verilmelidir. Eğitim ortamı öğrencilerin kendilerini özgür hissedeceği bir ortam olmalıdır. Öğrenciler fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmelidir. Öğretmen mantığa ters düşen fikirleri de desteklemeli, öğrencileri bu fikirlerinden dolayı eleştirmemelidir. Öğretmen öğrencilerin düşünce üretmesine engel olan faktörlerin farkına varmalı ve bunları ortadan kaldırması için çaba sarf etmelidir. Öğretmen, öğrencileri hazır bulunuşluk düzeyine uygun yaratıcılığı geliştirecek biçimde düzenlenmiş öğretim araç ve gereçleri geliştirmelidir (Ülgen, 1997; akt: Önsarı, 2004: 35).

“Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü-Bugünü-Geleceği” sempozyumunda; öğretmen yetiştirmenin sayısal sorun olmaktan çıktığı, artık nitelikli öğretmen yetiştirmenin gündeme geldiği belirtilmiştir. Çoğu kez nitelik konusu tek yönlü olarak düşünülmektedir. Öğretmenin derin alan bilgisine sahip olmasının,

öğretmen olmak için yeterli olduğu görüşü artık önemini yitirmiştir (Temel, 1987: 9; akt: Hayran, 200: 30).

Nitelikli öğretmenler, eğitim sisteminin mükemmelliğine, dolayısıyla ülkenin mükemmelliğine katkıda bulunacaktır. Kaliteli bir eğitim sistemi olmayan bir ülkede mükemmellik olamayacağı, aynı şekilde nitelikli öğretmenlerin olmadığı eğitimde de mükemmelliğin olmayacağı bellidir. Öğretme işi de buna bağlıdır. Müfredat değiştirilebilir, daha fazla gereç alınabilir, fiziki çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir ama nitelikli öğretmenler olmadan değişiklikler istenilen etkiyi yaratamaz (Yalın ,Hedges ve Özdemir, 1996: 7).

Araştıran, sorgulayan, meraklı, yaratıcı düşünebilen, kendine güvenen, başarı ve başarısızlığı kendinde arayan bireyler toplumların ihtiyaç duyduğu, dolayısıyla eğitim sistemlerinin yetiştirmek istediği bireylerdir. Geleceğin toplumunu yetiştirecek öğretmenlerin, öğrenciler önünde bir model oluşturduğu görüşünden yola çıkıldığında, eğitimcilerin de bu özelliklere sahip olmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcı bir öğretmende bulunması gereken temel özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Yaratıcı bir öğretmen çocuklarda kendiliğinden öğrenmeyi destekler. Bireysel yapılan etkinlikler çocuğu keşfetmeye, deneyimlerini muhafaza etmeye ve ileri yönelik tahminlerde bulunmaya teşvik eder.
- Yaratıcı bir öğretmen otoritenin olmadığı öğrenme ortamı yaratır. Çünkü serbestlik yaratıcılığı kolaylaştırır. Yaratıcılık için gerekli serbestlik çeşitleri; psikolojik serbestlik, sembolik serbestlik, doğal içten gelen ifadelerle denemiş olan serbestlik, aşırıya kaçmadan saldırganlığa dönük serbestliktir.
- Yaratıcı öğretmen çocukları daha fazla öğrenmeye, bilgi edinmeye teşvik eder. Çocuk öğrenirken aynı zamanda materyallerle de ilişkide bulunur.
- Yaratıcı öğretmen çocukları veriler arasında yeni ilişkiler araştırmaya, birleştirmeye, hayal kurmaya, probleme değişik çözüm yolları bulmaya, geniş tahminler yapmaya, fikirler ödünç almaya, başkalarının fikirleri üzerine yeni fikirler inşa etmeye ve fikirleri değişik yönlere yönlendirmeye teşvik eder. Böylece öğretmen yaratıcı düşünme sürecini desteklemiş olur.

- Yaratıcı öğretmen kararını ve değerlendirmelerini erteleyebilir. Hiçbir zaman sonuçları önceden söyleyerek veya çözüm yolunu açıklayarak keşfetmeyi engellemez.
- Yaratıcı öğretmen çocuklar arasında zihinsel esnekliğe fırsat tanır. Çocukların problemlere değişik yönlerden yaklaşımlarını sağlamak, farklı açılardan gözlem yapmalarını sağlamak, ellerindeki bilgileriyle ilgili kavramlardan bilinçli olarak uzaklaşmaları için destek olur.
- Yaratıcı öğretmen bireysel başarı ve gelişmeyi kendi kendini değerlendirmeyi teşvik eder.
- Yaratıcı öğretmen sorunları nasıl kullanışlı hale getireceğini bilir. Her yaratıcı eylem sorularla başlar. Fakat bunlar işlerliği ve anlamı olan açık uçlu sorular olmalıdır. Bu soruların cevapları önceden bilinmemeli ve ezbere cevap verilecek tarzda olmamalıdır.
- Yaratıcı öğretmen çocuğa başkalarının duygularını anlaması, içsel uyarıların farkına varması, akademik problemlerin olduğu kadar sosyal ve kişisel problemleri de hissetmesine yardımcı olmalıdır. Kısacası çocuğun duyarlılığını arttırmalıdır.
- Yaratıcı öğretmen çocukların materyalleri, fikirleri, kavramları, araçları ve yapıları idare edebileceği fırsatlar yaratır.
- Yaratıcı öğretmen çocuğun başarısızlıkları ve hayal kırıklığı ile başa çıkmasına destek olur.
- Yaratıcı öğretmen çocuğun problemi bütün olarak görmesi, ek ve parçalar halinde olan elemanlardan çok tüm yapıya yönelmesi için ısrar eder (Hallman, 1967; Goodale, 1970; akt: Erdoğan, 2005: 30-31).

Bireylerde yaratıcılığın gelişiminde çocukluklarındaki sosyal çevreleri oldukça önemlidir. Çocukluk döneminde yaratıcılığın gelişiminde sosyal çevre olarak ilk aklı gelen ebeveynleri ve öğretmenleridir. Büyüyen çocuğun yaratıcı etkinliği, çocuk ile çevresi arasında giderek artan karşılıklı etkileşimin ürünü ve ifadesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk büyüdükçe düşünsel ve duygusal yaşamı da giderek karmaşıklaşır.

Aynı zamanda okulun, toplumun ve kültürün çok önemli etkileri de kendini belli etmeye başlar. Günümüz bilim insanlarını meşgul eden konuların başında, çocuk gelişimi ve eğitimde yaratıcılığın ne ölçüde önemli olduğu ve yaratıcı oyun ya da etkinliklerin çocuğun kişilik ve sosyalleşmesindeki rolü gelmektedir. Çocuğun yaratıcılığının gelişiminde hiç kuşkusuz aile ve okulun önemli bir etkisi bulunmaktadır (Açıkgöz, 1998).

Yaratıcı çocukların yeteneklerini geliştirmede; yaratıcılığın kullanılmasına olanak sağlayan yaratıcılığı geliştiren programlar, yaratıcılığı özendiren, ödüllendiren öğrenme ortamları ve öğretmen davranışları etkilidir. Böylelikle sorun çözen, özgün kişilikli, araştırmacı, buluşçu, üretken, sevgi ve heyecanla hayata bağlı olarak yetişen bireyler, toplumları geleceğe taşıyacaktır. Bu yüzden öğretmenler de yaratıcılığını sürekli geliştirmelidir. Böylelikle, bir öğretmen problemlere karşı açık ve duyarlı olma ve farklı çözümler getirebilmenin yanı sıra, yeni ve değişik problemler üretme, esnek ve bağımsız düşünme, karar verme, kargaşaya, çelişiklere ve belirsizliklere hoşgörü gösterme, bilinenlere ve standartlara rağbet etmeme, meraklı ve araştırmacı olma şeklinde belirlenen niteliklere sahip olmalıdır (Şahin, 2003).

Bu tartışmalardan öğretmenliğin yaratıcılık gerektiren bir meslek olduğu sonucuna varabiliriz. Çünkü öğretimde içerik ve hedefler, yöntemler sürekli değişmekte, çeşitlenmektedir. Bu durumları önceden kestirmek oldukça zordur. Bu durum öğretmenlerin sınıfta yaratıcı bir ortam oluşturmasını gerekli kılmakta böylece öğretmenlerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi de önemli olmaktadır (Craft, 1988; akt: Erdoğan, 2005: 6).

Yaratıcılık, denenmeyen yolları denemeyi, varolan kesin doğrulardan şüphe duymayı, bazen de sonuca ulaşmanın riskli olduğu durumlarla uğraşmayı gerektirir. Bu sebeple; eğitim sistemleri ile yaratıcılık arasında çelişkiler yaşanmakta ve sonuçta hayatları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrenmiş olan eğitilmiş insanlar, daha az yaratıcı olmaktadır (Aslan, 1994).

Öğretmenlerin, öğrencileri açısından yaratıcılığı kolaylaştıran ve engelleyen özellikleri aşağıdaki gibidir (Sungur, 1997: 33-34).

Yaratıcılığı kolaylaştıran öğretmen özellikleri şunlardır:

- Öğrencileri bir birey olarak kabul etme ve öyle davranma
- Öğrenciyi özgür olmaya özendirme
- Öğrencilere model olma
- Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma
- En iyiyi bekleme ve aşılabileceğini gösterme
- Heyecanlı olabilme
- Öğrencileri eşit kabul edebilme
- Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme
- Öğrenciye ilgi gösterme
- Sürekli okuyan kişiler olabilme
- İkili ilişkide kolay iletişim kurma olarak belirtilmiştir.

Yaratıcılığı engelleyen öğretmen özellikleri şunlardır:

- Öğrencinin cesaretini kıran
- Güvensiz
- Aşırı eleştiren
- Davranışlarında bir uçtan diğerine gidip gelen
- Heyecanı olmayan
- Düz okumayı vurgulayan
- Dogmatik ve katı
- Alanla ilişkisini sürdüremeyen
- Genelde yetersiz
- Dar ilgileri olan

- Sınıf dışında tartışma ve konuşma olanağı olmayan öğretmenler olarak tanımlanmıştır.

Yaratıcı düşünce neden önemlidir? Yaratıcı düşüncenin bazen tehlikeli olduğu belirtilmiştir. Bazen de yaratıcı düşünce, insanı başarıya götüren, zihinsel fonksiyonlarını en iyi şekilde geliştiren bir yetenek olarak görülmüştür. Yaratıcı düşünce gerçekten çok güçlü bir kuvvettir. Yaratıcı düşünce sayesinde insanlık televizyonu, radyoyu, bilgisayarı, uzay gemisini kazanmıştır. Edebiyat, sanat, müzik ve mimari eserler onun sayesinde doğmuştur. Yaratıcı düşünce zihinsel yönden sağlıklı olabilmek açısından önemli olduğu kadar, eğitimde ve mesleki alanda başarı için de gereklidir. Yaratıcı etkinlikler yoluyla öğretmen çocuğu daha iyi anlayabilir, çocuk kendini daha iyi anlayabilir (Torrance, 1965; akt: Erdoğan, 2005: 3).

Modern hayattaki bilgilerin artması ile başarılması zor olanın farkına varılarak çözüm bulunması sağlanmıştır. Buna göre, yaratıcılık hakkındaki bilimsel araştırmalardan elde edilecek bilginin, diğer disiplinlere ve yeni araştırmalara vereceği değerli bulguları vardır. Yaratıcılık hakkında yapılan bilimsel çalışmaların çoğu, hem çözüme hem de sürece yönelik olmuştur. Yaratıcılık ile ilgili bilgilerimizi geliştirmek ve arttırmak, bize hayali ve üretken uygulamaların incelenmesinde yardımcı olur. Yaratıcılığın doğası en çok bilmenin dinamik süreci, statik hatırlama ve bilginin yeniden üretimi üzerine odaklaşır. Bu yüzden yaratıcılığın öğretimi bilgiye dayanır. Çünkü yaratıcılık belirli şartlar ve çevrelerde oluşacaktır. Örneğin, kimya alanındaki bazı temel bilgilerin sağladığı anlayışa sahip olmayan kimyagere yaratıcı demek çok zordur. Bu yüzden, temel bilgi yaratıcılık için gereklidir, fakat yeterli değildir. Yaratıcılık, bilginin hayali ve anlamlı uygulamasını yaratıcılık süreci ile entegre ettiğinde daha da önem kazanacaktır (Isaksen; Murdock; Firestien; Treffinger, 1993; akt: Mert, 1997: 26).

1.9. Yaratıcı Düşüncenin Tanımı Ve Kapsamı

Yaratıcılık kavramının batı dillerindeki karşılığı “Kreativitaet, creativitiy” dir. Latince “creare” sözcüğünden gelir. Bu kelime, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır (San, 1985).

Yaratıcılık kavramı yirmi birinci yüzyılın başlarından beri, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış, bilimsel bir tanımını vermekte ya da konuyla ilgilenen herkesin

kabul edebileceği ortak bir tanım üzerinde anlaşılmasında hayli güçlük çekilmektedir. Yaratıcılığın bir süreç olduğu, yaratıcılığın ortaya çıkan ürünün niteliğine bakılarak tanımlanması gerektiği ve yaratıcı birey göz önüne alınarak tanımlanması gerektiği üzerinde duran araştırmacılar vardır. Buda yaratıcılığın tanımlanmasını zorlaştırmaktadır.

Aşağıda literatürde yer alan yaratıcılıkla ilgili tanımlara örnekler verilmiştir:

Sözcük anlamıyla yaratıcılık, zeka, düşünce, sezgi ve imgelemeden yararlanarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak, yapmaktır. Bir şeyin olmasına, ortaya çıkmasına yol açmak, sebep olmaktır (Güner, 2001: 10-12).

Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimidir (Oğuzkan, 1974: 207).

Yaratıcı kişi, diğer bireylere göre daha özgün düşünen, sorunlara yeni çözümler üretebilen, karmaşık ve yeni bir düzeyde sentez yapabilen bireylerdir (Süzen, 1987: 2). San'a göre; yaratıcı düşünme yeteneği, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini oluşturmaktadır. Yaratıcılık sadece belli alanlarda değil, insan yaşamının her anında ortaya çıkabilen bir yetenek olarak kabul edilmektedir(San, 1985).

Enç, Ruh Bilimleri Terimleri Sözlüğü'nde, yaratıcı düşünme yeteneğini: "Düşünmenin türetici, yeni durumları araştırmacı ya da eski sorunlara yeni çözüm yolları bulucu, düşünene göre yeni düşüncelerle sonuçlanan bir özellik göstermesi" olarak tanımlamaktadır" (Süzen, 1987: 9).

Yaratıcılık; yeni fikirler üretmek, olay ve olguları farklı bakış açılarından görmek, problemleri özgün yöntemler ile çözmek, karmaşık ve belirsiz sorunlara duygularını birleştirerek; açık, hızlı, meraklı ve araştırmacı bir düşünce sistemi ile yönelmek gibi kişisel beceriler ile tanımlanabilir. Yaratıcılığın sözlük anlamına bakıldığında: "yaratma yeteneği" ifadesi ile karşılaşılır. Yaratmak ise; yeni bir biçim vermek, varlık kazandırmak, bir şeyin olmasını sağlamak, neden olmak, yapmak, hayal gücünü kullanarak üretmek, tasarlamak gibi şekillerde ifade edilmektedir (Weiss, 1997: 46).

Genel ve geniş anlamı ile yaratıcılık, “bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak, daha önceden kullanılmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurmak, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koymak” olarak tanımlanmaktadır (San, 1985; Gregory, 1987; akt: Çağatay Aral, 1990: 6).

Yeni bir ürün ortaya çıkmadığında yaratıcılığın farkına varılmayabilir. Yaratıcılık, düşüncede ve davranışta da bulunabilir. Diğer bir deyişle, kişi görülebilen ya da başkasına açıklanabilen bir şey yaratma yeteneğine sahip olmadan da yaratıcı bir şekilde yaşayabilir, görebilir hissedebilir ve düşünebilir. Yaratıcılık her insanın akıl ve duygu bakımından eksik olmadıkça gerçekleştirebileceği bir tavidir (Fromm, 1995: 107).

Yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Verileri akılcı düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma yaratıcılıktır. Genel olarak yaratıcılık; sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüyü tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirmelerde bulunmak olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1997:108).

Torrance, 1974 yılında yayınlanan Torrance Test of Creative Thinking adlı kitabında yaratıcılığı şöyle tanımlamıştır; “Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma veya eksikliklere ilişkin hipotezler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir” (Akt: Sungur, 1997: 13).

T.P.Jones’e göre, “yaratıcılık, bireye farklı ve üretici düşünme zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirinden kopma gücü veren, sonuçları bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır” (T.P. Jones, 1972; akt: Arık, 1987: 13)

Vernon ve diğerlerine göre yaratıcılık kavramı, sanatçıların, bilim adamlarının, mucitlerin ve diğer bireylerin ortaya çıkardıkları olağandışı veya benzersiz faaliyetler, tepkiler ve ürettikleri şeyle ilgilidir. Ama, yaratıcı ürünleri meydana getirenlerin birer “deha” olmaları şart değildir. Ürettikleri şeylerin, tanınmalarını ve takdir görmelerini

sağlayacak oranda bir orijinallik veya “önem” derecesinde olması yetmektedir (Akt: Arık, 1987: 13)

Selye (1962), tanımında temel keşiflerin veya yaratıcı katkıların doğruluk, genelleştirilebilirlik ve şaşırtıcılık olmak üzere üç özelliği içermesi gerektiğini ileri sürmüştür (Torrance, 1965; akt: Öncü, 1989: 4).

Yaratıcı düşünme ile müzisyenlerin, ressam, şair ve bilim adamlarının orijinal çalışmalarında sergiledikleri zihinsel davranışlar kastedilmektedir. Yaratıcı düşünmede bilinçlilik kabul edilmemekle birlikte, bilinçli bir dönemin özgün sürecinin hazırlanmasındaki rolü kabul edilmektedir (Kazancı, 1989: 33).

Rawlinson’a (1995) göre yaratıcılık, özgün buluşlar ortaya koyma becerisidir. Rawlinson, yaratıcı düşünmenin bir rüya görmek olduğunu belirtir. O’na göre rüya görmek, “beynin çalışabilmesi için temel işlevlerdendir ve rüya görmeyen çok az insan vardır” (Rawlinson, 1995: 21).

Simpson (1992), yaratıcı yeteneği, alışlagelmiş düşünme düzenini aşarak tamamen farklı bir düşünme biçimine geçme inisiyatifi olarak tanımlar (Torrance, 1962; akt: Öncü, 1989: 2).

Chambers (1969), yaratıcılığı organizma ile kendi çevresi arasında, yeni ve benzersiz ürünlerle sonuçlanan çok boyutlu bir süreç olarak tanımlar. Chambers’e göre, yaratıcılığın üç boyutu vardır. Bunlar: düzey, alan ve tiptir.

Chambers yaratıcılığın düzeyini şöyle açıklar: Sözelimi bir sekreter, yeni bir dosyalama yöntemi keşfetmiştir. Bu yöntem, belki de başkaları tarafından bilinmekte, ama sekreter tarafından bilinmemektedir. Bu sekreter, bulunduğu ofiste kendine verilen bir probleme bir çözüm aramış ve bulmuştur, bu düşük düzeyde bir yaratıcılıktır. Oysa insanda gelişen ve tedavisi olmayan bir hastalığı önlemek için bulunabilecek herhangi bir ilaç, yüksek düzeyde bir yaratıcılık olarak nitelendirilebilir (Chambers, 1969; akt: Öncü, 1989:11-12).

Yaratıcılığın alanı, içinde yaratıcı sürecin oluştuğu ortamı gösterir. Örneğin sanat, bilim, teknik, iş yaşamı ve kişiler arası ilişkiler birer alandır (Chambers, 1969; akt: Öncü,

1989:11-12). Yaratıcılık belirgin olarak üç alanda hakimdir. Bunlar; buluş ve keşif, sanat ve mizahtır.

- Buluş veya keşif; ilk ateşin bulunuşundan uzayın keşfine kadar uzanan ve günümüzde insan yaşamını kolaylaştıran birçok üründe kendini göstermektedir. Bilimsel ve teknolojik yaratıcılığı içine alır.
- Sanatsal yaratıcılık ise, insanın duygularını ifade etmesini kolaylaştıran, dünyayı değişik açılardan görmemizi sağlayan önemli bir yaratıcılık alanıdır.
- Mizah ise, espriyi içermektedir ve yaşama zenginlik katmaktadır.

Bu üç yaratıcılık alanı birbirinin iç içedir. Diğer bir deyişle, buluş veya keşifte sanatsal yaratıcılık görülebileceği gibi, sanatsal yaratıcılıkta buluş veya keşfin eseri olabilir (Çoban, 1999: 10-11).

Chambers yaratıcılığın üç tipi olduğunu ileri sürmüştür:

- Kuramsal (teorik) yaratıcılık, fikir veya hipotezlerin en üst düzeylerine ulaşmaktan ziyade, büyük ölçüde yeni ve taze fikirlerin oluştuğu zihinsel süreçtir.
- Gelişimsel yaratıcılık, başkalarındaki yeni fikirlerin tanımlanmasına veya bu fikirlerin test edilmesine dayanır. Böylece, kaynağı başkalarında olan çalışmaların üst düzeye doğru yükselmesi sağlanır.
- Akademik yaratıcılık ise, hem yeni fikirlerin doğması, hem de bu fikirleri işleyerek en yüksek düzeye ulaştırmaktır (Chambers, 1969; akt: Öncü, 1989: 11-12).

Yaratıcılığın doğası, bir araya getirme, yaratma ve değiştirmeden oluşmakta ve bu üç alanda yaratıcılık için eşit önemdedir. Yaratıcılığın yaratma, sentez ve değiştirme olmak üzere üç çeşidi vardır.

- Yaratma; ilk olarak bir ürün veya bir fikir –olmayan bir ürün, bir hizmet v.s- meydana getirme yani yeni bir şey yapmadır.

- Sentez; değişik bilgileri, ürünleri bir araya getirerek, birleştirerek daha değişik amaçla kullanan yeni bir ürün , fikir oluşturmaktır.
- Değiştirme ise; var olan ürünün, bilginin, fikrin kullanım alanlarını genişletmeyi kapsar. Nesnede yapılan değişiklikler ile, ya nesnenin görevlerini daha iyi yapması, ya yeni bir görev üstlenmesi, ya da daha değişik kullanıcılara açılmasını sağlar.

Yaratıcılık çeşitleri olarak ele alınsa da, sadece yaratma ya da sentez ya da değiştirme tek başına yaratıcılık değildir. Yaratıcılık bunların üstünde, bunların hepsinden daha fazla bir şeydir (Çoban, 1999: 12-13).

Yaratıcılık hangi alanda olursa olsun ya da hangi türü olursa olsun, hepsinde insanın çabası ve kendisi önemlidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği yaratma yeteneğidir. Maddi olguları yaratma sadece insana özgüdür. İnsan da kendi imkanlarını geliştirerek ve kendi güçlerini kullanarak bunu gerçekteştirebilir (Çoban, 1999: 13).

1.10. Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar

Yaratıcılık ile ilgili literatür incelendiğinde değişik görüşlerle karşılaşmak mümkündür. Bunlardan bazıları yaratıcılık kuramları başlığı altında incelenecektir.

1.10.1. Psikoanalitik Yaratıcı Düşünme Kuramı

Freud tarafından ele alınan ve Ernst Kris ve Lawrence Kubie tarafından geliştirilen psikoanalitik yaratıcı düşünme kuramı, yaratıcılığın kökenleri, anlatımları, güdülenmeleri, sapmaları ve verimleriyle en çok ilgilenen görüştür (Yavuzer, 1989: 53). Bu kuramın temsilcilerinin görüşleri, birbirinden ayrılan noktaları bulunduğundan ayrı ayrı ana çizgileriyle aktarılmıştır.

Psikoanalitik görüşe göre yaratıcılık, insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşur; bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir; bilinmeyen dürtülerle atılganlığın ürünü olarak ortaya çıkar (Ülgen, 1990: 11).

Psikoanalitik görüşün temsilcisi olan Freud, yaratıcılığın içsel çatışmalardan kaynaklandığı görüşündedir. Ona göre; yaratma dürtüsü bu çatışmalara bir çözüm

bulma çabasıdır. Freud, çocukluk yaşantılarının, yaratılan ürünün içeriğini önemli ölçüde etkilediğine inanmaktadır (Geçtan, 1998; akt: Erdoğan, 2005, 16).

Freud, yaratıcılığı, topluma zarar verecek “libido” enerjisine karşı, genç yaşta bilinçaltında yer alan çatışmalarına, bir savunma olarak görür. Ruhsal hastalıklar da aynı kökenden çıktığına göre, yaratıcılık ruhsal hastalıkları birbirine bağlamanın kuramsal bir temeli var demektir. Freud’a göre yaratıcı kişi, doyuma erişmemiş bilinçaltı enerjilerine bir çıkış yolu bulmak için, kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşünme sığınır. Ona göre, yaratıcılık, çocuklukla başlamış olan bir “oyunun” devamıdır. Yaratıcı düşlemin oyun dünyası, sosyal yönden kabullenilirken, sakıncasız ve bilinçaltı cinsel ve saldırganlık tepkilerine hoşgörü sağlamaktadır. Buna karşı başarısız savunmalar, güçlü bilinçaltı dürtülerini gizleyerek, olumsuz boşalmalara yönelterek ruhsal bozukluklara yol açmaktadır. En olumsuz savunmalar, bireyin gerçekle olan bağlarını koparır ve toplumun misillemelerine aldırmadan, bilinçaltı dürtülerine kapıları ardına kadar açar. Freud’un sisteminde, yüceltme savunması, yaratıcılığı ruhsal bozukluklardan ayıran, kuramsal süreçlerden biridir (Yavuzer, 1989: 54).

Freud’a göre yaratıcılığı oluşturan en temel öğeler cinsellik ve yüceltmedir. Freud, yaratıcılığın, bir hareket biçiminin yerine geçen yeni bir davranış olarak ortaya çıktığını savunur. Yüceltme de bir doyum gerçekleştirilmek için bir zorluktan kaçma söz konusudur. Yüceltme, içgüdüsel tepkilerin çıkışı engellenmeksizin, gerçekleştirilmek istenen amaçların biçim değiştirerek toplumun onayına uygun etkinliklere dönüştürülmesidir. Doyuma erişmemiş cinsellik ya da saldırganlık dürtülerinden gelen enerji ego tarafından yeni biçimlere dönüştürülür. Böylece yaratıcı kişi kısmen gerçek dünyasından ayrılarak bir düşünme dünyasına sığınır (Sarı, 1998: 25).

Bilinçaltının, yaratıcı düşüncenin temeli olduğunu savunan Ernst Kris yaratıcılık sürecini iki aşamada incelemiştir. Bunlardan biri esin ile ilgili aşama diğeri özenli ayrıntılaşmış aşamadır. Kris daha çok birinci aşama üzerine ağırlık verip bu aşamada, egonun geçici olarak bilinç öncesi düşünme düzeyine bir geri dönüşe izin vermek için, düşünce süreci üzerindeki kontrolünü azalttığı görüşünü ileri sürmüştür. Ona göre, esin dürtü yönelimlidir ve organize olmamış yapıdadır. Bu tür düşünme anında oluşan nötr enerjinin serbest bırakılması zevk vericidir ve bu zevk kişiyi yaratıcılığa götürür. Kris’e

göre geçici olarak mantıksal, rasyonel düşünmenin kaldırılması ve hayallere yer verilmesi gereklidir. Böylece düşünce sınırlandırılmaması ve yeni çözümlerin formüle edilmesi mümkün olur (Sungur, 1997: 35).

Kris gibi Lawrence Kubie de bilinç öncesinin, yaratıcı düşüncenin esasını oluşturduğunu savunur. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri ona göre bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar. Ona göre korku, suçluluk ve benzeri nörotik kişilik yönleri, yaratıcı üretimi sınırlandırmaktadır (Sungur, 1997: 35).

Slochower da yaratıcı süreci iki aşamada incelemiştir. İlk aşama olarak esinlenme ve bilinçaltını kabul etmiştir. Yaratıcı süreç bir düş, düşlem ya da derin düşünceye dalmada, herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda ortaya çıkabilmektedir. İkinci aşama ise simgecilik ve bilinç öncesidir. Simgecilik ve yaratıcılık işlevleri, yaratıcı süreç içinde bilinçaltının rolüne bağlıdır. İnsanın simgeciliğe gereksinim duyma nedeni, fiziksel yaşamda tam doyuma erişememesidir (Yavuzer, 1989; 56).

Freud'u izleyen tanınmış psikologlar, onun temel kavramlarını ve yaklaşım biçimini benimsedikleri halde, bazı önceliklerde ve vurgulayış biçimlerinde ondan ayrılmışlardır. Bunlardan biri olan Carl Jung, bilinçaltı kavramını kabul etmiş, fakat bilinçaltının iki tür olduğunu savunmuştur. "Bireye özgü bilinçaltı" ve bireyin daha önceki insanlığın duygularının, korkularının ve çabalarının saklandığı "ortak bilinçaltı". Her insanda bu iki bilinçaltı vardır ve onun davranışlarını etkiler (Cüceloğlu, 1998: 415).

Jung'a göre yaratıcılığın kökeni ve itici gücü bilinçaltından gelmektedir. Yaratıcı arketip, bilinçaltında canlanma ile ortaya çıkar. Bilinçaltı, mit ve simgelerden oluşur. Jung, psikolojik ve düşsel olarak iki çeşit yaratıcı süreç tanımlar. Psikolojik model, kişinin bilinçaltında türetilen öğelerle, kişinin yaşantısında yer tutan duygusal olay ve yaşam krizleriyle ilgilenir. Düşsel süreçler, içgüdülerin doyumuna harcanamayan enerji ile beslenir. İnsan zihninin derinliklerinden gelen ilkel güdüleri sanata ve ruhsal oluşumlara dönüşebilir. Düşsel yaratıcı süreci kendi kendine var olmaya hak kazanmış ve tam bilinmeyen bir anlatım olarak görür. Jung' a göre, yaratıcı işlem ancak sezilebilir (Yavuzer, 1989: 60).

Jung, insanın sürekli olarak kendini yenilemeye çalıştığına ve yaratıcı bir geliş içinde olduğuna, kendini bütünlemeye yöneldiğine ve yeniden dünyaya gelme özlemi duyduğuna inanır. Jung' un kuramını tüm diğer yaklaşımlardan ayıran özelliği, kişiliğin ırksal ve soy gelişimsel yönlerine verdiği önemdir (Gençtan, 1978: 30; akt: Öztunç, 1999: 17).

Freud da, Jung da, insanı yaratıcı davranışa götüren motivasyonu, yaratılıştan gelen kaynaklara atfetmişlerdir. Adler ise, Freud ve Jung'dan ayrılarak, insanın kendi davranışlarının nedenlerinin farkında olduğunu ileri sürmüştür. Böylece Adler, "bilinçlilik"i vurgulamıştır. İnsan davranışı sosyal dürtüler tarafından yönlendirilir. Dolayısıyla insan sosyal bir varlıktır. Adler'e göre kişi, kendine özgü yaşam biçimini geliştirirken, bazı eksiklik duygularından hareket eder. Yani kişi, bir takım spesifik duygularına dayanarak kendine özgü yaşam biçimini kurar. Böylelikle kişi, eksiklik duygularının ödünlenmesi ve üstünlüğe ulaşma için mücadele çabalarında kendisini ifade eder. Bu da kişinin kendini gerçekleştirme yolunda gösterdiği çabalarıdır (Chambers, 1969; akt: Öncü, 1989: 21).

Adler'e göre kişiliğin özü, her kişide tek olan "yaratıcı benliktir". Kişilik, kalıtım ve yaşantılarla yaratılır. Yaratıcı ben dünya gerçeklerini nesnel, dinamik, bileşik, kişisel ve kendine özgü bir biçimi olan kişiliğe dönüştüren bir mayadır, yaşama anlam verir, yaşamın amacını ve bu amaca ulaşan yolları yaratır. Rank ise insanın içinde oluşum halinde bulunan doğal bir eğilim olduğunu ve insanın geçmişinden koparak bağımsız yaşama çabasında olduğuna inanır. Birey kendini koruyup yaşamını kolaylaştırıp çevresinden kopup, bağımsızlığını kazanmak ister. Çünkü bağımsız olmanın verdiği bir haz vardır. Fakat bunun yaratacağı güçlükleri göze almak gerekir. Birey ancak bu yolla kimliğini kazanır. Bu ancak "yaratıcı irade" ile mümkün olur. Sıradan, vasat insan bu iradesini ortaya koymada başarısız kimsedir; topluma boyun eğer, kimliğini kazanamaz(akt: Sarı, 1998).

Rank'a göre, kişiliğin merkezi, birbirine karşıt ve görel olarak içsel güce sahip olan korkulardan ve bu korkuların etkileşiminden oluşmuştur. Bunlar, yaşam korkusu ve ölüm korkusudur(Sarı, 1998: 29).

Rank'ın yaşam korkusu olarak adlandırdığı süreç, bebeğin ana rahminden ayrılmakla başlayan ve sonraki yaşamında da, bağımsız bir varlık olabilmesi için eski bağımlı

ilişkilerini terk etmesi zorunluluğunun doğurduğu anksiyetedir. Diğer, bir deyişle insan kendi yaşamını sürdürmekten korkar. Ölüm korkusu ise, bağımlılıktan ve bireyselliğin kaybolmasından korkma olarak tanımlanabilir. Kişi, çevresinin egemenliği altına girmekle de bireyselliğini ve yaşamını yitirme tehdidi altındadır. Rank'a göre ölüm korkusu kişiyi yaşama çabasına güdüler, yaşam korkusu ise bu çabaların ketlenmesine neden olur(Geçtan, 1998: 223).

Rank'a göre bu iki korku arasındaki çatışma ve bunların kesin ve nihai çözümü, aynen Adler'in görüşündeki gibi, "kendini gerçekleştirme" sürecine benzeyen kişilik gelişimine temel oluşturmaktadır. Sözü edilen korkular, anksiyeteden farklı olup, yapıcı güçlerdir. İnsan bu korkular arasındaki çatışmaları çözümleyebildiği oranda yaratıcıdır (Öncü, 1989: 23).

Genel olarak bakıldığında Psikoanalitikçilere göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılğanlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 2005: 18).

1.10.2. Çağrışım Yaratıcı Düşünme Kuramı

Çağrışım kuramının temelleri İngiliz ampirisistleri, Hume ve J.S. Mill'e kadar gitmektedir. Yaratıcılıkta bireysel farklılıkları ölçen RAT adı ile bilinen Uzak Çağrışım Testi'ni geliştiren Sarnoff Mednick bu kuramın önemli isimlerindendir.

Çağrışım kuramcılara göre; fikirler arasında yer alan çağrışım düşünmenin temelini oluştururlar. Yaratıcılık bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır. Yaratıcı süreç belirli bir işe yarayan ya da belirli koşulları yerine getiren bazı çağrışım öğelerini birbirine yaklaştırarak, yeni bileşimler oluşturma şeklinde tanımlanmaktadır (Sungur, 1997: 37).

Mednick, yaratıcılıkta bireysel farklılığın üzerinde durmuştur. Yaratıcı çözümlere ulaşma; birbirinden uzak, bir araya gelemeyecek gibi görünen düşünceleri yakınlaştıran bir yetenek ve eğilim ile gerçekleşir. Eğer bireyin dağarcığında gerekli çağrışım öğeleri bulunmazsa yaratıcı çözüme ulaşması oldukça zordur. Bunun için bireyin bilgi, deneyim ihtiyaçlarını karşılaması, uyarıcıların önceliğinin farkında olması, değişik sıralı ve bileşimli fikir ya da nesnelere değiştirme esnekliğine sahip olması yani doğru seçim yapabilme kapasitesi bulunması gerekir (Çoban, 1999: 52).

Mednick yaratıcılığın; bir alandaki bileşik elemanların bilgisini gerektirdiği denencesini geliştirmiş ve bir bireyin yaratıcılığının düzeyinin onun çağrışımsal hiyerarşisine bağlı olduğunu öne sürmüştür (Sungur, 1997: 37).

Mednick yaratıcı bir çözüme ulaşmak için üç temel yöntem öne sürmüştür. Bunlar;

1-Olumlu Rastlantı: Uyarıcılar, istenilen çağrışım elemanlarını, bir rastlantı sonucu yan yana düşünerek, yaratıcı süreci oluştururlar. X ışınları ve penisilin gibi icatlar bu şekilde bulunmuştur.

2-Benzerlik: Gerekli çağrışım elemanları, uyarıcıların ya da çağrışım öğelerinin benzerliklerinden ortaya çıkabilirler. Sözcüklerin yapı, ritimlerin de ya da konu edilen nesnelere belirtmek için eşses, uyak gibi yaratıcı özelliklerden yararlanan yapıtlarda bunlar kolayca izlenebilir. Resim, taş yontma, beste ve şiir gibi uğraşlarda bu tür yaklaşımlar bulunmaktadır.

3-Aracılık: Birbirleri ile çok uzak ilişkileri (çağrışım bağları) olan olayları, bazı ortak özellik veya unsurların aracılığıyla akla gelmesini sağlama, birbirine bağlama, birbiri ile uzlaştırmadır. Çağrışım öğelerini bir araya getirerek dil simgelerini de içeren çeşitli simgelerin kullanımları çok önemli olan matematik, kimya gibi alanlarda büyük önem taşır (Yavuzer, 1989: 78-79).

Çağrışım kuramının eleştirilen yönü, eski idea ve birikimlerle bağlantılı olarak düşünülmesidir. Oysa yaratıcılık yeteneği, bilinenden ve kurulmuş bağlantılardan sıyrılıp, spontan ve yaratıcı bir edimle büsbütün yeni bağlantılar kurar. Yaratıcı edim, yeni bir şey meydana getirmekle kalmayıp, bilinen bir şeye indirgenemeyen, eski malzeme ile yeniden kurulamayan bir şeyler meydana getirir (Vexliard, 1966; akt: Öncü, 1989:17).

1.10.3. Gestalt Yaratıcı Düşünme Kuramı

Çağrışımçıların aksine, parçaların bir bütün içinde anlam kazandığı ve bütünün, parçalarının toplamından daha fazla bir şey olduğu görüşünü ilke edinen Gestaltçılar, yaratıcılığı ya da keşif sürecini, bir bütünde bir durumun yeniden keşfedilmesi olarak tanımlamışlardır. Gestaltçılara göre, bir sorunun çözümü aranırken öğeler toplanmaz, düzenlenmez, adım adım da gitmez. Sorun, bir bütün içinde görülerek çözüme

ulaştırılır. Ya da sorun, tamamlanması gereken, tamam olmayan bir bütün olarak görülür. Çözüm içten bir aydınlanma bir ışıqlama ile elde edilir ve bu da basit öğelerin analiziyle kavranamaz (Vexliard, 1966; akt: Öncü, 1989: 18).

Gestaltçılar yaratıcılık yerine daha çok “Üretken Düşünce” ve “Sorun Çözme” kavramlarını kullanmaktadırlar. Gestaltçı düşünürlerden Max Wertheimer, bir sorunun yapısal yönlerinin ve gereklerinin düşünürde stresler ve gerilimler yaratacağını savunmaktadır. Ortaya çıkacak olan bu streslerin takip edilmesi sonucu, düşünürdeki stresler azalır. Düşünürün sorunu algılamasını kolaylaştırır (Sungur, 1997: 36).

Gestaltçı yaklaşım, “sorunların buluşu” sürecini açıklamadığı için eleştirilmektedir. Gestaltçılarda bir bakıma, daha önce kurulmuş bilmece çözülmektedir. Oysa yeni sorular sormak da gereklidir (Vexliard, 1966; akt: Öncü, 1989: 19).

1.10.4. İnsancıl (Hümanist) Yaratıcı Düşünme Kuramı

Hümanistik kuramın, iki önemli temsilcisi, Carl Rogers ve Abraham Maslow’dur.

Bu kuram, insan potansiyeline büyük değer vermekte ve bireyin kişisel yaşantısını istediği gibi yöneltebileceği kanısını vurgulamaktadır. Hümanistlere göre, insan yapısı doğuştan iyidir fakat toplum onu bozar. Hümanist düşüncenin amacı insanı gerçek özgürlüğe kavuşturmaktır. Hümanistler yaratıcı yaşamı, özgerçekleştirmenin gelişimiyle açıklamaya çalışmışlardır. Kişiler, yaşamdan ve kendisinden ne bekledikleri konusunda bir karara varıp sonra da kendini benzetebileceği bir model arama çabası içine girerler. Esinlenme kaynakları ulaşılabilecek düzeylere indirilebildiğinde, kişi bireyselleşebilir ve gerçeği yansıtabilir. Hümanistler herhangi bir yaratıcılığı desteklemezler, ancak kişilerin kendilerini bulmalarına yardım ederler. Aynı zamanda insanı ve doğayı yücelteni desteklerler. Hümanistler insanı yok eden yaratıcı ürünlerin karşısındadır. Onlara göre tüm insanlık için üstün yeteneği ve özdoyumum sağlayacak türde bir yaratıcılığa gereksinme vardır (Yavuzer, 1989: 68-72).

Rogers, yaratıcılığı belirleyen iki koşul olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri psikolojik güven diğeri psikolojik özgürlüktür.

Psikolojik Güvenlik: Rogers’a göre psikolojik güvenliğin birbiri ile ilişkili üç boyutu vardır. Bunlar; bireyin tek ve tartışmasız değerli olduğunu kabul etmek, dışsal

değerlendirmenin olmadığı bir ortam sağlamak ve empatik anlayış şeklinde belirtilmiştir.

Psikolojik Özgürlük: Rogers bireyin kendisinin kendi dışındaki ölçütlerle değerlendirildiğini hissettiği zaman huzursuz olduğunu söylemektedir. Çünkü değerlendirme, her zaman bir tehdit ve savunmayı birlikte getirmektedir. Eğer bir ürün dış ölçütlerle “iyi” olarak değerlendiriliyorsa o zaman birey kendi ölçütlerinden nefret etmeye başlamakta; “kötü” değerlendirildiğinde ise “bu benim parçamdır” diye düşünmektedir. “Eğer dışsal değerlendirme yoksa, kendi yaşantılarıma daha açık, kendi sevdiğlerimi ya da sevmediklerimi, eşyanın doğasını ve onlara karşı tepkilerimi daha kesin ve duyarlı biçimde kabul edebilirim.”demektedir (Sungur, 1997: 39).

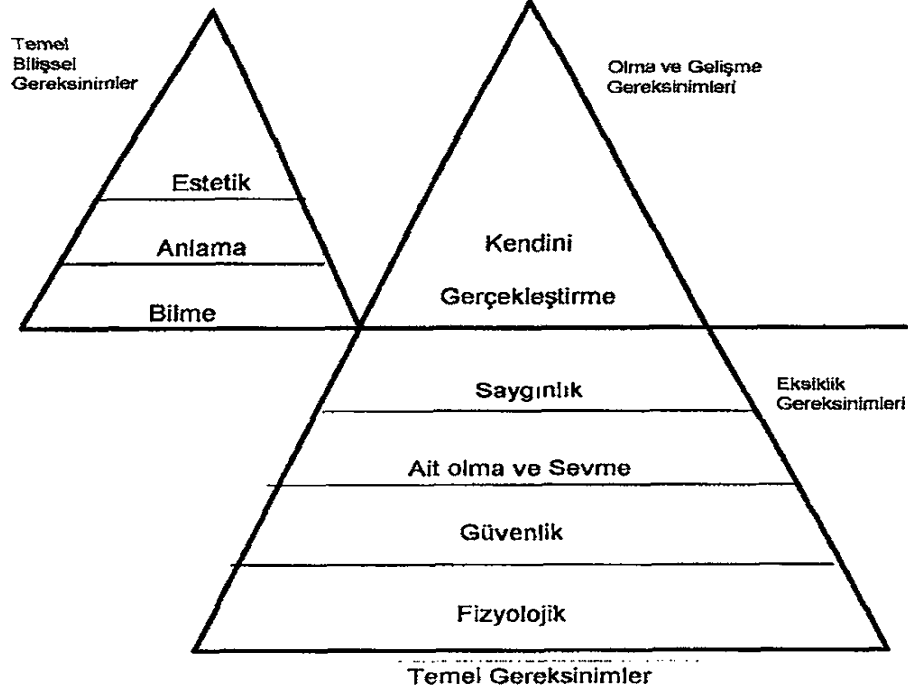
Roger’a göre, yaratıcılığın iyi ya da kötü diye ayrılacak bir yanı yoktur. Kişilerden biri, insanlığa faydası olan, insanın acısını azaltan yaratıcı eylem ortaya koyarken, bir diğer kişi işkence yöntemi gibi yıkıcı bir eylem bulmak için çalışabilir. İki tür eylemde de yaratıcılık vardır; fakat toplumsal değerler farklıdır. Yaratıcılığın değer ölçütünün bireyin içinde olduğunu kabul ettiğimiz andan başlayarak yaratıcılığa doğru ilerleyebiliriz (Sungur, 1997: 38).

Rogers, psikoanalitik görüşü savunan Freud’u eleştirmektedir. Şöyle ki: “Freud’a göre yaratıcılık gerginliğin azaltılmasıdır. Fakat, insan yalnız rahatın peşinde değildir. Birey, etkinliği ve çabadan gelen gerginliği de arar. Etkin olmak; keşfetmek, meydana çıkarmak, deneyim yapmaktır. İnsan gerginlikleri ve çatışmaları da aramaktadır. Normal insan bundan kaçınmamakta ve hatta bunların peşinden koşmakta, ancak böylece mutlu olabilmektedir” (Süzen, 1987: 16).

Abraham Maslow’a göre yaratıcılık; bireyin öğrenmesi, çevresine uyum sağlaması ve iç duyularının gelişimi için gereklidir. Aynı zamanda bu özellikler sağlıklı bir insan olmanın şartıdır. Maslow yaratıcı süreci kendini gerçekleştirmenin gelişimi olarak açıklamaya çalışır. Bireyin içsel eğilimleri sağlığa ve bütünlüğe yöneliktir; bireyler normal koşullarda mantıklı ve yapıcı yollardan kişiliğini geliştirmeyi aradıkça, sorumluluk duyguları gelişmekte ve yaşamın anlamını daha iyi kavramaya başlamaktadır. Maslow’a göre yaratıcı gelişme veya kendini gerçekleştirme tam anlamıyla insanın oluşumuna doğru atılmış bir adımdır ve yaratıcılık sözcüğü bir ürün, bir fikir, bir tutum, bir etkinlik ve bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Ona göre

yaratıcı birey bir çocuğun gördüklerini görebilen bireydir. Burada önemli olan bu bakış açısını yakalayabilmektir (Maslow, 1959: 83-87; akt: Sungur, 1997: 39-41).

Maslow insan güdülerini bir piramit gibi sıralamıştır (Gençtan, 1990: 20):



Şekil 1. Maslow'un İnsan Güdeleri Piramidi (Kaynakça: Açıkgöz, 1998:196)

Piramidin temelinde biyolojik güdüler, üst kademede ise psikolojik güdüler yer alır. Bireyin alt kısımdaki gereksinimleri belirli bir doyuma ulaştıktan sonra üst düzeydeki güdülere hazır olur. En üstteki kendini gerçekleştirme güdüsüne ulaşan kişiler yaşamdan zevk alırlar, dünyayı iyi görür, kendilerini özgür hissederler, yaratıcıdırlar ve olayları yargılamadan olduğu gibi kabul ederler. Filozoflar, sanatkarlar, insanlığa örnek olmuş kişiler ve yaşamdan doyum alan herkes bu üst seviyeye ulaşmıştır.

1.10.5. Algısal Yaratıcı Düşünme Kuramı

Ernest Schachtel tarafından geliştirilen algısal yaratıcı kurama göre, yaratıcılık için güdülenme, dış dünya ile ilişki kurma gereksiniminde yatmaktadır. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından bakabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğmaktadır. Bu algısal eylem, yoğun ilgiyle bir arada bulunmakta ve

geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmamaktadır (Sungur, 1997: 37).

1.10.6. Bilişsel Gelişimsel Yaratıcı Düşünme Kuramı

Bu kurama göre, bilmeye ve kavramaya ilişkin yaklaşımda yaratıcılık; eşanlı ve zıt anlamlı düşünülerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgürlüktür (Guilford, 1968: 94; akt: Cengizhan, 1997: 12).

David Feldman bilişsel gelişimsel kuramı geliştirmiştir. Feldman, Piaget'in bilişsel gelişim basamakları ile yaratıcı başarı arasında benzerlik kurmuştur. Bunlar:

- Çözüme tepki çoğu kez sürprizlerden biridir.
- Çözüm bir kez başarılı mı, açık ve anlaşılır bir şekilde görülür.
- Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu yaşanır.
- Çözüm bir kez aşıldı mı önemi kalmaz.

Geliştirdiği bu kuramla Feldman, yaratıcılığı, Piaget'in aşamalarının öngördüğü gelişmeyi de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak tanımlar. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür (Sungur, 1997: 41).

Bilişsel gelişim kuramına göre eğitimin amacı; icatçı, keşif yapabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Piaget' e göre ise eğitimin en temel amacı; yeni şeyler yapma yeteneğine sahip bireyler yaratmaktır, bu bağlamda diğer kuşakların yaptıklarını tekrarlamaktan öteye geçemeyen bireyler değil; yaratıcı, icat edici, keşfedici insanlar yetiştirmektir. Eğitimin ikinci amacı ise eleştiren, doğruyu araştırabilen, sunulan her şeyi hemen kabul etmeyen beyinler oluşturmaktır (Piaget, 1964; akt: Erdoğan, 2005: 24).

1.10.7. Faktöriyalist Yaklaşım

Bu alandaki en önemli faktöriyalistler R.B. Cattell ve J. P. Guilford'dur. Faktöriyalizm belli uyarılara (soru listesi, zeka) tepki verme şeklinde iki basit karşılıklı ilişkiden söz etmektedir. Guilford yaptığı faktör analizi çalışmaları sonucunda zekayı oluşturan

yüzlerce özelliği saptamış ve bunları temel faktörlere indirgeyerek ‘insan zekasının yapısı’ modelini ortaya koymuştur. Guildford’un zekayı açıklamak için geliştirdiği küp modelinde üç boyut yer almaktadır. Bu boyutlar işlemler, ürünler ve içeriktir. İşlemler boyutunda bireyin zihinsel etkinliklerini ne gibi işlemlerle yürüttüğü söz konusu olup, bu işlemler aşağıdaki gibidir (Dinçer, 1993: 14):

- Bellek
- Bilişsel işlemler; olayları bilgileri anlama, görünce tekrar tanıma, keşfetme
- Iraksak düşünme; öğrenilmiş bilgilerden diğer bilgileri çıkarma ya da belirli verilerden hareket ederek eksiksiz, tam çözüm yolları bulma
- Yakınsak düşünme; bilgilerden doğru yanıtlara geçme
- Değerlendirme; bilgilerin, fikirlerin geçerliliği, uygunluğu, doğruluğu ile ilgili kararlar alma (Saturçay, 1983; akt: Erdoğdu, 2005: 25).

Zekanın bu yüzü kazanılmış bilgileri ve belleği kapsamaktadır. Bunların verileri yakınsak ve iraksak düşünce tarafından işlenmektedir. Guildford’a göre, yakınsak düşünce verimli ise de, yaratıcılığın dayandığı düşünme tarzı iraksak düşünme tarzıdır (Dinçer, 1993; 14).

İçerik boyutunda zihinsel işlemlerin ne tür materyaller kullanılarak yürütüldüğü ele alınmıştır. Bu materyaller şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Ürünler boyutunda ise bireyin bilgileri nasıl kavradığı ve ne tür cevaplar verdiği söz konusudur (Yıldırım, 2006: 26).

Yakınsak düşünce, yalnızca tek bir doğruya bağlı olarak ve mevcut bilgilerden çıkarılan geleneksel sonuçlara götüren düşünce tarzıdır. Kişiler doğru olarak görünen ve kültürel normlarla uyuşan çözümleri bulmaya çalışır. Sadece yakınsak düşünceye dayanan bir kişinin büyük ihtimalle hayal gücü yoktur. Böyle bir kişinin yaratıcı üretime katkısı çok az olacaktır. Bu düşünce, olayları en uygun ve en mantıklı şekilde sıra içinde düzenleme yeteneği gerektirir. Yakınsak düşünce yeni ve farklı tek bir kullanım biçimine ulaşmak için nesnelere ve olayları yeniden yapılandırma yeteneği gerektirir. Iraksak düşüncede ise, mevcut bilgiye dayanılarak değişik cevapların üretilmesi söz konusudur. Yakınsak düşünen kişi, yalnızca açıkça doğru olan cevabı arar. Iraksak düşünen kişinin

cevaplarında akıcılık, esneklik, orijinallik (Arık, 1897: 69) ve detaylara girme özellikleri vardır. Bunlar şu şekilde tanımlanmaktadır:

- **Akıcılık:** Çok sayıda ve rahatça düşünce üretebilme yeteneğidir. Nitelikten çok nicelik önemlidir.
- **Esneklik:** Aynı uyararla ilgili olarak birçok farklı kategori içinde toplanabilen tepkiler verebilme yeteneğidir. Bireyin olaylara ve çevresine kolayca uyum sağlayabilmesinde, çok yönlü düşünüp, düşüncelerini değiştirebilmesinde izlenir. Örnek olarak, kazayla kağıda damlayan boyayı resmin bir parçasıymış gibi kullanmak, yeni anlatımlara yönelmek, bir pamuk parçasını bir bulut, başka bir gün ise saç olarak kullanmak verilebilir.
- **Orijinallik:** Bilinenin, öğrenilmiş ve kurumsallaşmış olanın dışında çok ender rastlanan yeni düşünce üretme yeteneğidir.
- **Detaylara girme:** Genel bir fikrin veya bir resmin çeşitli ayrıntılarla tamamlanması, zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi yeteneğidir(Healy, 1996; Pala, 1999; akt: Yıldırım, 2006: 27).

1.11. Yaratıcı Düşünme Süreci Ve Aşamaları

Yaratıcı düşünce anlık bir ilham, aniden beliren parlak bir fikir olarak değerlendirilebilir. Fakat şüphesiz yaratıcı düşünme süreci bundan daha fazlasını içermektedir. İlham gelinceye kadar mutlaka bilinçli ve ya bilinçsiz bir düşünme süreci geçirilir. Yeni, yaratıcı fikirlerin şekillendirilmesi, açıklanabilmesi gerekecektir. Bu durumda uzun bir çalışma ve zaman alabilir (Russell, 1992; akt: Mert, 1997: 33).

Yaratıcı düşünme süreci insanın düşüncesine özgürlük getirecek onu hayatın sıradanlığından kurtaracak bir süreçtir. Fakat bu yaratıcılığın sınırsız özgürlük, başına buyruk bir süreç olduğu anlamına gelmez. Yaratıcı düşünme, metodu, süreci olan bir düşünce tarzıdır (Arieti, 1976; akt: Mert, 1997: 34).

Yaratıcılık sürecinin oluşmasındaki başlıca dört yöntem aşağıdaki gibidir:

- Mantık
- Fikirlerin birleştirilmesi

- Problem çözmek
- Bağımsız işbirliği (Varoğlu, 1993: 36-40).

Yaratıcı bir fikrin bir anda ortaya çıktığını savunanlar olduğu gibi, bir takım aşamalardan geçerek oluştuğunu da savunanlar vardır. Yaratma süreci kesin olarak bilinemediği için karmaşık bir durum söz konusudur. Ancak çeşitli yazarlara göre yaratıcı süreç aşağıdaki gibi aşamalardan oluşmaktadır:

Alışma Aşaması: Birçok yaratıcı fikrin, projenin veya ürünün ortaya çıkmasında onların ihtiyaç olarak görülmesinin büyük payı vardır. Bu aşamada problem tanımlanır, değişik ve önemli yönleri belirlenir.

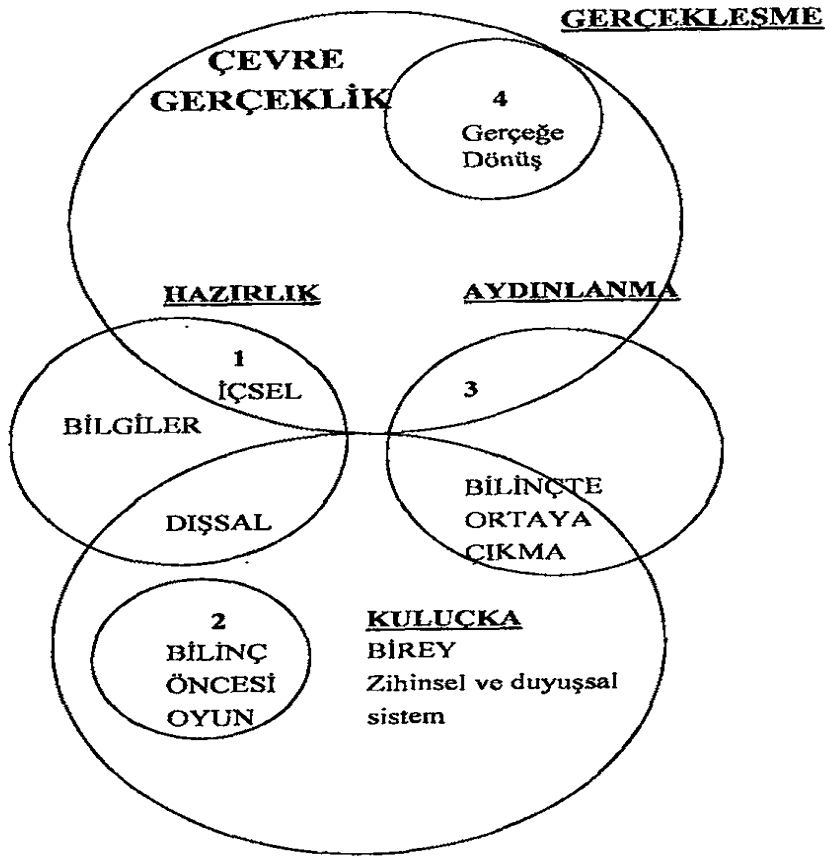
Hazırlık Aşaması: problemin değişik yönleri için çözümde işe yarayacak gerekli bilgi toplanır ve bu veriler çözümün geçerliliği için ölçütlere vurulur. Bu aşamada yoğun çaba harcanır bu yüzden uzun ve sıkıcı olabilir. Hazırlık aşamasında problem tüm açılardan tanımlanır. Beyin problem üzerine odaklanır. Bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, analiz yapma, yorumlama, sentez yapma, değerlendirme ve yeniden değerlendirme gibi etkinlikler yapılır. Kişinin ne kadar çok bilgi birikimi varsa o derece semboller, resimler, benzerlik ve modelleri işe koşarak yeni fikirler üretebilir. Beynin sol ve sağ yarım küreleri devrededir, düşünler sonra sol alt bölüme kaydedilir.

Kuluçka Aşaması: Problem şuur altına itilerek mayalanmaya başlar, şöyle ki; beyin, araya başka düşünceler girse, o konu unutulsa bile çalışmasını sürdürür. Araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, deneyimler sırasında düşünülen her yeni kavram, arka plandaki asıl konu ile ilgili olarak yeni çağrışımlar oluşturabilir ve böylece zaman zaman peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir. Bu dönem dakikalar sürebileceği gibi aylarda sürebilir. Beynin sağ alt ve üst çeyrekleri devrededir. Bu süre beynin problem ile ilgili bütün ilişkileri kurmasına bağlıdır.

Aydınlanma Aşaması: Bu aşama düşüncenin ani bir sıçrama ile şuur altından şuur düzeyine çıkmasıyla son bulur. Bu aşama bir anlıktır. Bu aşamada ilgisiz düşünceler zihinden uzaklaşır ve yeni ilişkiler keşfedilir. Bu oluşan zihin parıltılarının ne zaman şuura geçeceği bilinemez, bu nedenle parıltı sezildiği an kaydedilmelidir. Bu

aşamada beynin sağ üst çeyreği çalışır. Düşünce kişide “hah buldum” gibi ünlemler yaratabilir. Bu anda beyin, oluşumu hemen kaydeder. Sol alt, sağ üst beyin arasında gidip gelmelerle çözüm tanımlanır.

Doğrulama Aşaması: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan düşünlerin gereksinimi karşılayıp karşılamadığı, hazırlık aşamasındaki ölçütlere uyup uymadığı saptanır. Elde edilen çözüm ya da ürün yeterli ve geçerli değilse üçüncü aşamaya geri dönülür. Beynin sol yarım küresi bu aşamada devrededir (akt: Rıza, 1996).



Şekil 2.Yaratma Süreci (Kaynak: Sungur, 1997: 42)

Bu aşamalar her zaman birbirini izlemeyebilir. Örneğin, kuluçka aşamasından sonra her hangi bir fikir üretilmemiş veya üretilen fikir, amaçları gerçekleştirebilecek kadar geliştirilememişse yeniden hazırlık aşamasına dönülebilir.

1.12. Bireysel Yaratıcılık

1.12.1. Yaratıcı Düşünmenin Karakteristikleri

Bir yetenek ve becerinin puanı yaratıcılık sıralamasıyla iyi bir korelasyon sağlıyorsa, o zaman o yetenek ve beceri yaratıcı insanların önemli bir karakteristiği olarak kabul edilir. Bu ortak karakteristikler:

1. Düşünme akıcılığı: Kişi serbestçe ve zorlanmadan düşünebilir. Şunları içerir: kelime, çağrışım, ifade ve fikir akıcılığı
2. Düşünme esnekliği: Kişi eski düşünme tarzlarını kolayca terk edebilir ve yenilerini benimseyebilir.
 - Doğal esneklik: Yaygın bir nesnenin en bilinen kullanımları gibi çok çeşitli fikirleri üretebilir.
 - Uyarlanabilme esnekliği: Kişi bir çözüm bulmak için bir problemin gereklerini genelleştirebilir.
3. Orijinallik (Benzersizlik): Kişi istatistik açısından normal olmayan fikirler bulur. Uzak çağrışımlar buna bir örnektir. Mesela, kişi zaman ve mekan bakımından ya da mantıksal açıdan birbirinden uzak unsurlar arasında bağlar kurar.
4. Problemleri görebilme ve problemlere karşı duyarlılık: Kişi yaygın ürünlerdeki ya da sosyal kurumlardaki güçsüzlükleri ya da kusurları ifade edebilir, tanımlanan bir durumdaki arzulanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına karar verebilir. Bu, bir probleme parmak basmak”, “doğru soruyu sormak” ve “doğrudan problemin püf noktasına varmak” ile ilişkilidir.
5. Tepkilerde akıllı olduğuna hükmedilir: Bu özellik zeka ile ilişkilidir ama entelektüel olarak veya beyinsel olarak akıllı olmaktan çok “keskin zeka” veya “cin gibi akıllılık” anlamındadır.
6. Yeniden tanımlama: Tanıdık nesnelerin bilindik yorumlarını bırakır ve bunları yeni tarzlarda kullanır. Örneğin, nesnelere hangisi iğne yapmak için en uygundur?

a) kalem b) turp c) ayakkabı d) balık e) karanfil

7. Ayrıntıya girme: Genel bir kalıp verildiğinde ayrıntıları doldurabilir. Örneğin, kişiye genel bir iş verildiğinde, ayrıntı adımları kendisi doldurur. İki basit çizgi verildiğinde, daha karmaşık bir şekil çizebilmek gibi
8. Belirsizliği tolere edebilme: Sonuçlarda bir ölçüde belirsizliği kabul edebilmedir.
9. Yakınsak düşünmeye ilgi: Tek bir doğru cevaba yönelik düşünmedir. Bazen at gözlüğüyle bakma yaklaşımıyla bağlantılı olan “sol beyin” düşünmesinden ziyade, gerektiğinde ayrıntıya odaklanma yeteneğidir.
10. İraksak düşünmeye ilgi: Tek bir doğru cevabın olmadığı açık uçlu düşünmedir. Bu özellik, evrensel olarak yaratıcı düşünmeyle ilgili olup psikometrik araçların büyük bir kısmını oluşturur.
11. Farklı olma ve geleneksele meydan okuma isteği: Fikir anlamında lider olmadır. Otoriteden hoşlanmama, hiyerarşik otorite için olduğu kadar cansız bilimsel kanunlar ve ilkeler için de geçerlidir.
12. Yüksek derecede öz disiplin: Bilinçaltı hususların tersine, toplam yaratıcı sürecin gerektirdiği bilinçli düşünmenin örneğidir. Öz disiplin bir görev veya alana bağlılığa dayanabilir ve motive edici bir meydan okuma yoksa geçerli olmayabilir.
13. Yüksek mükemmellik standardı: Kendini ölçme de öz ya da iç motivasyonla bağlantılıdır. Öz-standartlar daha büyük ve zorlu işlerin ardına düşüldükçe artacaktır.
14. Risk alma isteği: Bilinmeyen sonuçları olan zor işlerde başarısız olma şeklindeki bu risk, bir kumar oynama içgüdüğü tarzında değildir. Popüler fikre ve genel düşünceye karşı çıkmak da bir risktir (Alder, 2004: 69-73).

1.12.2. Yaratıcı Kişi Özellikleri

En yalın anlamıyla “varolandan yeni ve farklı bir şeyler ortaya çıkarma” diye tanımlanan yaratıcılık, eğitim sistemimizin içinde geleceğin genç nesillerini

yetişirmede önem taşımaktadır. Değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilecek, var olan durumlardan yeni bilgiler üretebilecek kişilere ihtiyaç vardır. Yaratıcı bir kişiliğin temelinde merak, sabır, serüvencilik, hayal kurma, buluş yapma yetisine sahip olma, sentezci yargılara varabilme gibi özellikler bulunmaktadır (Tuzcuoğlu, 1994: 25).

Yavuzer (1989), “Yaratıcılık” adlı kitabında, yaratıcı bireyin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Başarılı insanlardır.
- Yaratıcı insan düzen gereksinmesi ile güdülenir.
- Tecessüs sahibi ve meraklıdır.
- Öz kanıtlama gereksinmesi içindedir. Baskın, saldırgan ve kendi kendine yeterlidir. Önderdir ve kişisel girişimlerde bulunur.
- Güdülerinde süreklilik, iş yapma yeteneği ve sevgisi, kendini disipline sokabilme, sebatlı, yüksek üretme gücüne sahip, bir işi tamamına erdirendir.
- Bağımsız ve özerktir.
- Bilgilidir, çeşitli ilgileri vardır ve çok yönlü bir kişidir.
- Canlı ve coşkulu bir kişidir, duygu ve heyecanlara açıktır. Ona göre duygu, düşünmeden daha önemli ve özeldir.
- Yargıları ve değer eğilimleri estetiklidir.
- Ekonomik değerlere önem vermez.
- “Kadınımsı” ilgiler diye tanımlanan konularda daha özgür deyimler kullanırken, erkekçe saldırganlıktan yoksundur.
- Yaratıcı birey, kişilerarası ilişkilerle ilgilenmez. Kolay kolay insanlara yaklaşmaz, sosyal değildir.
- Kendisini yaratıcı olarak görür.
- Kendini az eleştirir. Olumsuz ve küçültücü sıfatlar kullanma eğilimi yoktur.

- Diğer kişileri etkileyebilmektedir (Yavuzer, 1989).

Yaratıcı birey, hem aşırı duyarlı, hem de tutarlı olabilir. Var olan kuralları yıkıp yok eder; ama etkinlik içinde yaratıcıdır. Çalışmaya hazır, kendini dış dünyadan tümüyle yalıtılabilen, aynı anda çevresi ile iletişim kurabilen, aktif, savaşımçı, tutkulu birey; yaratma döneminde düşünceli ve uzak görünür. Kimi zaman yüzer-gezer bir zihinle kendini sezgisel, akıldışı akımlara bırakırken kimi zaman da çözümleyici, mantıklı, akılcı, büyük bir yoğunlaşma ve uyanıklık örneği veren birey olur. Yaratıcı birey zaman zaman işbirliğine girer ve uyumlu gözükür. Bunu, içinde bulunduğu grubun sürekliliği için yapar, fakat bilinir ki o, her zaman daha az işbirliğine giren başat kültür normlarına uyuyormuş gibi yapan onulmaz bir bireydir. Yaratıcı birey, karmaşıklığa, belirsizliğe, asimetriğe karşı hoşgörülü olan bireydir. Fakat karmaşıklığa istek, bir anarşi sonucu değildir (Sungur, 1997: 77-78).

Yaratıcı düşünce; önceden kestirmelerin veya sonuç çıkarmaların birey için yeni, orijinal, hünerli, zekice ve nadir olması manasına gelir. Yaratıcı düşünür, yeni alanları araştıran, yeni gözlemler yapan, yeni kestirmelerde bulunan ve yeni çıkarımlar yapan kişidir (Arık, 1987: 22).

Sungur'a göre yaratıcı bireyin ayırıcı özellikleri şöyle sıralamıştır (Sungur, 1997: 16):

- Özgünlük
- Vurgulama ve sözel akıcılık
- Yüksek zeka
- İmgelem gücü
- Özel bir alanda yaratıcılık
- Mecazi düşünme
- Geniş kategori ve imgeler
- Bilgili ve becerili karar verici
- Bağımsız yargılara varan

- Yeniliklerle başa çıkabilme
- Mantıklı düşünme
- Algısal engellemelerden kaçınma
- Yeni yapılar oluşturma
- Karmaşık olanda düzeni görebilme
- Neden? Sorusunu sorabilme
- Değer yargılarını sorgulama
- Yeniliği ve bilgi eksikliğini uyarma
- Varolan bilgileri yenilerini yaratma için kullanma
- Sözel olmayan iletişimi tercih etme
- Bir işgücü yaratma

1.12.3. Yaratıcı Bireylerin Tutum Ve Davranışları

Bilim, sanat ya da iş dünyasındaki yaratıcı kişiler incelendiğinde onların bireysel yeteneklerinin yanında bir takım ortak yöntem ve davranış biçimleri sergiledikleri görülür. Aslında bu tutum ve davranışlar birbirinden bağımsız değildir, hemen hemen her biri diğerini tamamlar nitelikler taşımaktadır. Yıldırım'a göre, yaratıcı bireyin tutum ve davranışları (Yıldırım, 1998: 49-113):

- Farklı olmayı göze alma
- Yargılamayı geciktirebilme
- Esnek düşünebilme
- Çabuk düşünebilme
- Kavram oluşturabilme
- Kavramları ilişkilendirebilme

- Hayal gücüne sahip olma
- Konuya odaklanabilme

1.13.2. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

1.13.1. Yaratıcılık ve Zeka

Günlük yaşantıda yaratıcılık, dahilere özgü bir düşünme biçimi olarak algılanmaktadır. Yüksek düzeyde bir yaratıcı düşüncenin, yüksek düzeyde bir zekaya sahip kişiler tarafından ortaya atılacağı şeklinde bir inanış vardır. Dahilerin kişilik özellikleri incelendiğinde hayal güçlerinin kuvvetli ve meraklı oldukları; düşünceler ve olaylar arasında yeni ilişkiler aramayı, araştırma ve öğrenmeyi sevdikleri; sahip oldukları bilgileri kullanarak analiz ve sentez yaptıkları görülmüştür. Atkıncı (2001) yaratıcı bireyler ve dahilerin ortak özelliklerini şöyle sıralar:

- Olaylar arasında kimsenin görmediği ilişkileri kurabilirler
- Her ikisi de yeniyi yapma çabasındadır, eskiyi onarma değil
- Yaratamadıklarında ya da bu yönlerini kullanamadıklarında kaygı ve azap duyarlar
- Sanat ve bilim alanındaki yaratıcı kişiler tutkulu bir şekilde çalışırlar (akt: Ertekin, 2004: 18).

Tarihin dahillerinde görünen diğer özellikler şöyledir:

- Motivasyon
- Kendini belli bir alana adanma
- İşini yaşamak
- Çocukluktaki bir şans
- Seçilen alanda erken gelen başarı
- Diğerlerinin bir insanın yaratıcılığını takdir ettiği belli bir zamanda ve kültürde doğmak (Alder, 2004: 73).

Araştırmacılar yüksek düzeyde zekanın, yüksek düzeyde yaratıcılığı garanti etmediğini; yaratıcılıkla zeka arasında yüksek bir korelasyon olmadığını, daha zeki bir bireyin daha yaratıcı bir birey anlamına gelmediğini belirtmektedirler (Hargraves, 1977; Kinnon, 1962 ;akt :Sungur, 1997: 54).

1.13.2. Yaratıcılık ve Cinsiyet

Cinsiyet ve yaratıcı düşünce puanları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, kullandıkları testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Önemli ölçüde kültürel değişkenlere bağımlı olan cinsiyet değişkeni üzerinde tartışmalar süregelmektedir. Ancak, araştırmalar yüksek düzeyde yaratıcı bireylerin karşıt cins rollerini daha kolay kabul edebildiklerini ortaya koymaktadır (Hargraves, 1977; akt: Sungur, 1997: 55).

Türk kültüründe yaratıcı düşünce ile ilgili ilk çalışma 1974-1975 yılında Samurçay tarafından yapılmıştır. Buna göre 60 öğrencinin yer aldığı çalışmada, kız öğrencilerin lehine bir farklılık bulunmuştur (Samurçay, 1976; akt: Sungur, 1997: 55).

Bir amerikan firmasında yapılan 702 testte kadınların %25'i erkeklerden daha yaratıcı bulunmuştur. Peterson da 32 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında kızların erkeklere oranla daha başarılı olduğunu bulmuştur. Sandwith'in yaptığı araştırma da ise, yaratıcı düşüncenin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (akt: Sungur, 1997: 55).

1.13.3. Yaratıcılık ve Yaş

Erikson'a göre ürün olarak yaratıcılık, yetişkin insanın özelliğidir. Yetişkin insan sevgi ve çalışmadan hoşlanma duygularını genç yetişkinlik döneminde geliştirir. Çalışmasının karşılığında bir şeyler ortaya çıkarır, yaratıcı ve üreticidir. Yaratıcı bir kişilik yapısına sahip kişiler orta yaşlılık döneminde bu yeteneklerinin en olgun ürünlerini verirler. Yaratıcılığın sosyal bilimlerde 20-70 yaş arasında devam edip gittiği gösterilmiştir. Orta yaşta tepe noktasına ulaşan yaratıcılık ileri yaşlara kadar sürer (Sungur, 1997: 56).

1.13.4. Yaratıcılık ve Kültür

Toplum içinde anlayışımız, yaşama biçimimiz, tutum ve davranışlarımız çoğunlukla kişilerle uyumlu olacak şekildedir. Giyim kuşamımız, saç şeklimiz, konuşma biçimimiz, kibarlığımız, mizah anlayışımız v.s. içinde bulunduğumuz kültürce belirlenir.

Düşüncelerimizin oluşmasında önemli olan sosyal uyum hayallerimize, algılarımıza ve diğer fonksiyonlarımıza yansıma eğilimindedir (Newman, Summer ve Warren;akt: Çoban, 1999: 35). Sonuçta, kültürün yerleşmesini istemediği değerler ile çelişen davranışlar kabul görmemekte ve böyle davrananlar dışlanmaktadır (Çoban, 1999: 35).

Katı ve kapalı kültürlerde yeniliğe ve değişime karşı olumsuz bir tutum sergilediği için, böyle kültürlerde yaratıcı kişilerin benimsenmesi ve kabullenmesi yaratıcı bireylere daha hoşgörülü baktıkları ve yaratıcılığın gelişmesi için gerekli çabayı gösterdikleri bilinmektedir (Wallence ve Gruber, 1989:akt: Çoban, 1999: 35). Kısaca, kültürel farklılıkların yaratıcılık üzerindeki etkilerinin de değişik olduğu söylenebilir (Çoban, 1999: 35).

1.13.5. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılığın gelişmesinde olduğu kadar, körelmemesinde de önemli bir rol oynayan eğitim ailede başlar ve okulda devam eder. Öğretmenlerin, öğrencilerine ve öğretme şekillerine karşı tutumları yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Şöyle ki, öğrencilerin pasif kaldığı, yani sıralarında oturup, yalnızca dinlemek ve öğretmenin sorularına doğru yanıtı vermek, ara sıra da verilenlerden sınav olmakla yükümlü olduğu sınıf ortamında düşünce açıları geniş, alternatif düşünebilen, sorunlara yeni çözümler bulabilen, yaratıcı gençlerin yetiştirilebileceğini düşünemeyiz. Buna karşılık, çocuğun ya da gencin katılımının sağlandığı, kendisinden fikir üretmesi beklenen, fikirleri ile dalga geçilmeyen, yargılamanın daha sonraki aşamalara bırakıldığı yani öğrencinin aktif bir rol aldığı okul ortamlarında kişinin kendini ifade etmesi kolaylaşacağı gibi, yaratıcı potansiyelini de geliştirme imkanı bulabilecektir (Çoban, 1999: 37).

Bir alana yönelik eğitim seviyesi yüksek ve mesleki kariyeri için gerekli eğitimin çoğunu tamamlamış kişilerin, mesleki açıdan başarılı oldukları fakat diğer alanlarda daha az yaratıcı oldukları görülmüştür. İlk çocukluk yıllarının, merak, soru sorma, araştırma, fikirleri deneme isteği, okul ortamında bastırılmaya başlayınca orijinallikte kısmen yok olmaya yüz tutar. Öğrencilere hazır bilgiler sunan ve verileni isteyen, yanılma ve başarısızlığın tehlikesi öğretilen bir eğitim sistemi yaratıcılığı baltalar. Oysa ki, yaratıcı olmanın koşulu her alanda bilgili olma ve bu bilgilerin alternatiflerini

düşünebilmektir, diğer bir koşul ise, deneme ve yanılmalarda yılmayarak sebatla çalışmaktır (Çoban, 1999: 38).

1.13.6. Yaratıcılık ve Aile

Yaratıcılık tohumları ailede atıldığına göre, aile çevresinin çocuğun üzerindeki etkisi yadsınamaz. Çocuk küçük yaşlardan itibaren çevresinde olup bitenleri merak eder ve bitip tükenmeyen sorularla ailelerini meşgul eder, hayal kurar ve bunları denemek isterler. Bu duruma olumlu yaklaşan aileler yaratıcılığı desteklerken, çocuklara denemeler için sınır koyan, fantezilerine müdahale eden anne ve babalarsa onların merakının sönmesine neden olabilirler. Yaratıcılık düzeyi yüksek bireylerin aile ortamları entelektüel ve birçok bilginin sağlanabileceği materyallerle doludur. Renkli ve çeşitlilik içinde geçen çocuklukta, anne ve babaların çevreyi keşfetme, bazı yenilik ve fikirleri deneme, karar verme gibi konularda olağanüstü bir serbestlik tanımları bunların yaratıcılıklarının gelişmesine ön ayak olur (Çoban, 1999, 39).

Yaratıcılık ve aile ile ilgili bir araştırmada, yaratıcı kişilerin anne-babalarından birini, özellikle babalarını ilk çocukluk yıllarında kaybettiklerini saptamıştır. Kişinin dünyayı daha az klasik algılamasını sağlayan bu durum kişinin dünyayı değişik açılardan görmesini sağlamaktadır. Aynı durum gergin aile ortamlarında yaşayanlarda da görülmüştür (Sungur, 1997: 180).

Yaratıcı kişiler genellikle ailede ilk doğum sırasına sahip çocuklardır (Sungur, 1997: 180).

1.13.7. Yaratıcılık, Kalıtım ve Çevre

Yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenek olduğuna göre kişinin yetenek ve yaratmalarında kalıtımın rol oynadığından söz edilebilir. İnsanların birbirine benzeyen ve benzemeyen yanları kalıtımın ürünü olabilir. Kalıtım, sadece ana-babaya benzerlik olarak tanımlanmamaktadır. Çünkü, çocuk ana ve babasına benzediği halde, yine de birçok nitelikleri soya çekimden ileri gelebilir (Öztabağ 1965, Baymur 1983; akt: Çağatay-Aral, 1990: 9).

İnsanın yetenekleri ve davranışları üzerinde çevrenin de büyük rolü bulunmaktadır. Çevre kavramı, insan davranışlarını etkileyen ve genetik olmayan bütün etmenleri içine

almaktadır. İklim, arazi, coğrafya koşulları, toplumsal koşullar insanların karakter ve mizacına yön vermektedir. İnsanın fikir ürünü de doğa ürünleri gibi, içinde buldukları çevre ile açıklanmaktadır (Baymur1983, San1985; akt: Çağatay-Aral, 1990: 9).

Yaratıcılık üzerinde fiziksel çevrenin etkileri görülebilir. Aşırı gürültü veya ışık, soğuk veya sıcaklık konuya yoğunlaşmamızı engelleyebilir. Bunun yanında ortamın aydınlığı, genişliği, çevremizdeki nesnelere, renkler veya şekiller, çalışmamızı bölmese bile psikolojik durumumuz yaratıcılığımızı etkileyebilir (Ertekin, 2004: 20).

Sosyal çevrenin yaratıcılığa etkisi daha fazladır. İnsanların sergiledikleri tutum ve davranışlar, çevreden destek görmesiyle gelişir. Yaratıcılık işbirliği ve güvene dayanan ortamlarda daha kolay gelişir. Ayrıca fikirlerin eyleme geçirilebildiği ortamlarda, herkesin fikrinin değerli görülmesi ve statü ve yetkinin düşünce üretimine yansıtılması, yeniliğin ve öğrenmenin motive edilmesi, farklılığa gösterilen tahammül, yanılığa hoşgörü ve takdir yaratıcılığa olumlu yönde etki eder (Yıldırım, 1998: 117).

1.14. Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

1.14.1. Bireysel Engeller

Bireysel engeller, insanların kendi önlerine koydukları engeller olup, tanınmaları daha güç olan engellerdir. Bu engelleri kişi bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi yaratır. Bireysel engellere örnek olarak, belli bir üslubu benimsemek ya da tek bir geçerli yanıt olduğu inancına saplanmak, muhafazakarlık ya da hep beklenen yanıtı verme eğilimi, aşık olanı sorgulamaktan kaçınma sayılabilir (Rawlinson, 1995: 25-30).

Lambert(1987), yaratıcılığı engelleyen kişisel faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Kendine güvensizlik
- Hata yapma ve eleştirme korkusu
- Mükemmeli isteme ve uyumculuk
- Engellerden korkma
- Bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü
- Bilişsel çelişkilere direnç

- Kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları (Sungur, 1997: 275).

Simberg'e göre yaratıcılık algısal, duygusal ve kültürel bir bütündür. Özellikle yetişkinlerde algısal ve duygusal özelliklerin yaratıcılığı engellediği gözlenebilir. Bu algısal ve duygusal engeller kısaca bireysel adı altında toplanabilir (Ülgen, 1990: 14).

1.14.1.1. Algısal Engeller: Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir (Rıza, 1999; akt: Uzman, 2003: 11). Bunlar:

- Problemi ayırmada güçlük
- Problemi gereğinden fazla daraltmanın oluşturduğu güçlük
- Terimleri tanımadaki yetersizlik
- Gözlemlerde, duyuların hepsini kullanmadaki başarısızlık
- Uzak ilişkileri görmede güçlük
- Açık bir değerlendirmede güçlük
- Neden ve etki arasındaki değerlendirmedeki güçlük (Ülgen, 1990: 15).

1.14.1.2. Duygusal Engeller: Utangaçlık, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı öz eleştiri kişinin yaratıcılığını engeller(Rıza, 1999; akt: Uzman, 2003: 11). Bunların dışındaki duygusal engeller:

- Kendini aptal yerine koya veya hata yapma
- Düşünmede esnekliğin olmayışı
- İlk akla gelen görüşü hemen kabul etme
- Hemen başarıya ulaşmak için üst düzeyde güdülenme
- Güvence için bir istek
- Bağımlılık, meslektaşlarına güvenmeme ve denetim korkusu
- Bir problemi tamamlama ve test etmede dürtü azlığı
- İşe bir çözüm getirmede dürtü azlığı (Ülgen, 1990: 15).

Birçok şeyden duyduğumuz korku da bizi yaratıcı olmaktan alıkoyar. Bunlar: hata yapma, aptalca görünme, eleştirilme, üzücü gelenekler, çizgi dışına çıkma, risk alma, birey olma, farklı olmadır (Alder, 2004: 75).

Bazen de engelleyici, olumsuz gibi görülen olgular, yaratıcılık için yararlı olabilmektedir (Ülgen, 1990: 16).

1.14.2. Örgütsel Engeller

Yaratıcılığın en büyük engellerinden birisi de, kişilerin çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları sorunlardır. Örgütlerde yaratıcılığın engeli; değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı ve bunlara ek olarak üst düzeydekilerin astlarına güvensizliği ve kurulu düzene bağlılığıdır. Bu tür örgütlerde moda olan şey, tartışılması güç toplumsal uyumculuğun savunmasını yapan basmakalıp yargılardır (Sungur, 1997: 276).

Bir diğer görüşe göre de yaratıcılığın iki temel engeli vardır. Bunlar:

- Geriye dönük tutumlar
- Önceden ve sürekli özeleştirir,

Diğerleri ise,

- Deneyim ve teknik uzmanlık
- Bireysel güvensizlik duygusu
- Hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına güvensizliği
- Otoriter yönetim
- Kusursuz olma isteği
- Ciddi işler yapma isteğidir (Sungur, 1997: 276).

Baskıcı, hiyerarşi ile donatılmış, bürokratik yaklaşımlı bir örgüt, yaratıcı bireylerin örgütten kaçmasına ya da yaratıcılıklarını iş dışında ifade etmelerine neden olmaktadır (Mason, 1960: 214-216; akt: Sungur, 1997: 277).

1.14.3. Toplumsal Engeller

Tüm yenilikler, her zaman şaşırtıcı, güvensizlik yaratan, bazı toplumsal dengeleri sarsan olaylardır (Foucault, 1971: 20-21; akt: Sungur, 1997: 277). Kimi ürünler, yaratıcısının döneminde kabul görür. Kimileride birkaç on yıl beklemek zorunda kalır. Kimi yaratmalar, bugünün toplumları ile diolog kurabilir, kimileri de var olan teknik, model ve dogmaları, teknolojiyi sorgulayarak yarının toplumu ile söyleşirler. Birinciler, aşamalı bir ivme kazandırırken ikinciler, bir kopma ve bir karşılığa yol açarlar. Çağdaşları tarafından anlaşılmazlar (Sungur, 1997: 277).

Bir toplumda, uyumculuğa değer verildiği zaman yaratıcılığa engel hazırlanmış demektir. Bu engeller:

- Fantezi ve hayal kurma zaman kaybıdır; belki de çılgınlıktır.
- Oyun; sadece çocuklar içindir.
- Sorunlar, matematiksel düşünce ya da çok fazla para ile çözülür.
- Sorunların tek ve doğru bir çözümü vardır.
- Akıl- mantık- sayılar- yararlılık- başarı, iyidir.
- Sezgi- heyecanlar- saçma- düşünce- yanılma- başarısızlık, kötüdür. Oysa yaratıcı bireyler bunları daha önceleri, aşmış bireylerdir (Sungur, 1997: 278).

Yaratıcılığı engelleyen diğer faktörler şöyle sıralanabilir:

1.14.4. Kültürel Engeller: Bir kültürden diğerine toplumsal değerler değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklerken bazıları engellemektedir. Oyun oynamanın sadece çocuklar için geçerli olduğunun düşünülmesi, hayal kurmanın boşa zaman harcama olarak kabul edilmesi vb. düşünceler kültürel engellere örnek verilebilir.

1.14.5. Öğrenilen Engeller: Gelenek engellerini kapsamaktadır. Bunlara örnek; eşyaların kullanımında olduğu gibi fonksiyonel kalıplaşma, anlamlar verme, ihtimaller bekleme ve kutsallaşmış tabular verilebilir.

1.14.6. Yüklü Program Engelleri: Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli bir süre içinde tamamlanması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir (Rıza, 1999; akt: Uzman, 2003: 11).

1.15. Yaratıcı Düşünebilmek İçin Öneriler

Yaratıcı bir biçimde düşünebilmek için;

- Bir şeyin yapılabileceğine inanmalıyız.
- Zihnimizi yeni fikirlere açmalıyız.
- Çok çalışmaktansa akıllı çalışmayı hedeflemeliyiz.
- Niye diye sormayı alışkanlık edinmeliyiz.
- Daha meraklı olmalıyız.
- Zihnimizi esnetmeliyiz.
- Tekdüzeliğe düşmemeliyiz. Düşünmeye vakit ayırmalıyız.
- Karşı görüşü savunmalıyız. Olayları başka bakış açılarından görmeliyiz (Alder, 2004: 74).

Yaratıcı düşünme engellerine karşı yapılabilecekler aşağıda özetlenmiştir (Thorne, 1992: 201-202; akt: Mert, 1997: 42).

ENGEL	ENGELİN AŞILMASI
1. Tek doğru cevap var	İkinci bir doğru cevap ara.
2. Mantıklı düşün	Şiirsel düşün. Yaratıcılığını mantık zincirlerinden kurtar.
3. Kuralları takip et.	Her yaratıcılık faaliyeti herşeyden önce bir yıkım ile başlar(Picasso)
4. Pratik ol	Daha pratik nasıl olunur düşün.
5. Belirsizlikten kaç	Belirsizlik yaratıcı düşüncenin kullanılması için ortam hazırlar, üzerine git.
6. Hatadan kaçın	Hata yapmayan hiçbir şey yapmıyor demektir.
7. Oyun anlamsızdır	Gelecek sefere çok zor bir problemle karşılaşacaksın, oyna onunla.
8. Benim alanıma girmiyor	Bu kadar ciddi olma. Bir başkası da senin alanına giren problemi çözmüştür.
9. Gülünç olma	Mizah bir yaratıcı düşünmedir.
10. Yaratıcı değilim.	Eğer böyle söylersen, olursun.

1.16. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Öğretmen, okul eğitiminin öğrenciden sonraki temel ögesidir. Günümüze gelinceye kadar öğretmenlerin statü ve rolünde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Önceleri öğretmen denince, bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı konumunda olan insan akla geliyordu. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, öğretmenin konumunda temel farklılaşmalara yol açmıştır. Bugün öğretmen, öğretim süreci içindeki öğrencileri yönlendiren, onların karşılaştıkları güçlükleri gidermelerine yardımcı olan bir rehber konumundadır (Kıncal, 1997; Akt: Şahin, 2008, 13).

Öğretmenlik, görev şartlarının zorluğu göz önüne alındığında en yorucu ve yıpratıcı mesleklerden biridir. Olumsuz koşullar ve gerilim içinde çalışan öğretmenin zamanla beden sağlığı ve sosyal ilişkileri bozulabilmektedir (Gündüz, 2006: 47).

Farber (1990) üç tür tükenmişlik olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan ilki “worn out” yani yorulmadır. Birey yılar ya da çok fazla stres ve çok az doyumla karşılaştığından baştan savma ve dikkatsiz bir şekilde çalışmaya başlar. Öğretmenler strese daha az çalışarak tepki göstermeye başlarlar. Girdilerini azaltarak girdi ve çıktı arasındaki eşitsizliği dengelemeye çalışırlar. Depresyona benzer belirtiler gösterirler (öz saygının kaybı gibi). İkincisi klasik tükenmişliktir. Önce çabalarını yoğunlaştırır ve sınıf başarısını sağlamak için mümkün olan her şeyi yapar, sağlığını riske atar ve özel hayatlarını önemsemezler ancak yıllar sonra çabalarının faydalı olmadığını, etkili olmadıklarını ve hatta öğrencilerin onlara güvenmediğini hissederler. Üçüncü türde ise işin miktarı ya da karşılaşılan zorluklar değil işin aynılığı, rutinliği doyumsuzluk yaratır. İlgisizleşirler. Öğretmenlik anlamını ve ışığını kaybeder, daha baştan savma çalışır, işinden enerji ve tutkusunu çeker (Farber, 2000; akt: Çimen, 2007: 56-57).

Öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri ayrıca daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa öğretmen isteksizleşir. Kendilerini öğrencilerin çalışmalarına karşı daha fazla ilgisizleşebilirler. Duygusal yorgunlukta birey bir iş gününde pozitif bir duygu beslemeyi çok zor bulur. Ağır bir vazgeçme duygusu baskındır. Yaşanan ana duygu depresyondur. Üçüncü öge olan fiziksel yorgunlukta öğretmen kendini okulda çoğu

zaman fiziksel olarak yorgun hisseder. Bu tür öğretmenler iş günü sonunda tüm enerjilerinin tükendiğini belirtirler (Kyriacou, 2000; akt: Çimen, 2007: 54-55).

Vance, Miller, Humphreys ve Reynolds (1989)'a göre öğretmenlerin tükenme nedenlerini; düşük ücret, kendilerine zaman ayıramama, çalışma saatleri arasında dinlenmek için süre olmaması, öğrencilerin disiplin sorunları ve yönetim tarafından kısıtlanma olarak sıralamaktadırlar (akt: Gündüz, 2006: 47). Yukarıda yazılanlarla birlikte iş ortamı, ödüllendirilme durumu, yapılacak çalışmaların öğretmen tarafından belirlenip belirlenmemesi tükenmişlik nedenleri olarak saptanmıştır (Rocco ve Kostanski, 2001; akt: Gündüz, 2006: 47).

Bir başka çalışmada öğretmenlerde görülen tükenmişliğin nedenleri iki ayrı grupta incelenmektedir: I. Bu grupta öğretmenin algılarında ve duygularında olumsuz sonuçlara neden olan, direk öğretmeni hedef alan etmenler bulunmaktadır. Bu birincil tükenmişlik nedenleri şöyle sıralanabilir: sınıfın yetersiz oluşu ve araç-gereç eksikliği; öğretmene yönelik artan şiddet; öğretmenden mesleği ile ilgili gittikçe artan beklentiler; öğretmenin kişilik özellikleri (sınırlı, sakin, sabırlı vb. oluşu) sıralanabilir. Çevresel faktörler de denilen ikincil grup öğretmenlerin nasıl adapte olacağını bilmediği sosyal değişikliklerin bir parçası olmak zorunda olduğu durumu ifade eder. II. Bu grubu oluşturan tükenmişlik nedenleri şunlardır: öğretmenin rolünün ve geleneksel sosyal yapının değişimi; öğretmenin rolünün ne olması gerektiği üzerine çelişkiler; öğretmene saygının kalmaması, eğitim sisteminde kaynaklanan hataların öğretmene yüklenmesi; eğitim sistemi, bilmenin sınırsız olması ve eğitim sistemine olan güvensizlik (Esteve,1989; Akt: Gündüz, 2006: 48).

Kremer-Hayon ve Kurtz (1985)'a göre, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının nedenleri olarak gösterilen çevresel ve kişisel faktörlere bir üçüncüyü eklemişlerdir. Bu üçüncü faktör ise çevresel ve kişisel faktörler arasındaki etkileşimdir. Tükenmişliği bu üç faktör etkilemekle birlikte çevresel faktörler (öğretmenin prestiji ve aile ve iş arkadaşları ile olan ilişkiler) tükenmişliğin temel nedenini oluşturmaktadır (akt: Gündüz, 2006: 48).

Dorman'a, göre okul ve sınıf ortamı, iş baskısı, sorumluluğun fazla oluşu, rol belirsizliği, rol çatışması, öğretmedeki etkililik, yönetim ve çevreden gelen baskı ve

eleştirileriler öğretmenlerde görülen tükenmişliğin nedenleri arasındadır (Dorman, 2003; akt: Gündüz, 2006: 48).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının nedenleri arasında eğitim sisteminde sık sık değişiklikler yapılması da yer almaktadır. Yapılan değişikliklere uyum sağlamada güçlük çeken öğretmenler kendilerini başarısız hissetmekte ve özgüvenlerini yitirmektedirler (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002: akt: Gündüz, 2006: 49).

Ataklı (1999), “Stres Kaynakları, Stresin Öğretmenlik Mesleğindeki Yeri, Okul Yönetici ve Velilerin Anlayışlılık Düzeyi Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri” isimli çalışmasında, farklı yaş grubundaki öğretmenlerin, stres kaynaklarının önemi, okulda yaşadıkları stres, mesleki memnuniyet düzeyleri, tekrar meslek olarak öğretmenliği seçip seçmeme üzerine görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin belirlediği önem sırasına göre, maaşın yaşam standartlarına uygun olmamasının, eğitim programlarının sık sık değişmesinin, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin azlığının, malzeme yetersizliğinin, veli desteği olmamasının stres kaynaklarının başında geldiği araştırma bulgularına göre ortaya konmuştur. Ayrıca, malzeme yetersizliğinin genç öğretmenleri, yükselme olanaklarının düşüklüğü ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin azalması da orta yaştaki öğretmenleri daha çok etkilediği saptanmıştır. Ancak araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin mesleklerinden stresli de olsa hoşnut oldukları, imkan verilse tekrar öğretmenliği seçecekleri görülmüştür (Ataklı, 1999; Akt: Özkaya, 2006).

Brownin (1963)’e göre genel olarak öğretmenlik mesleği, eğitim ortamlarında yoğun olarak kişilerin (öğrenci, meslektaş, yönetici) etkisinde kaldıkları özgün ve genel strese yol açan faktörler nedeniyle, öğretmenlerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir. Örneğin, disiplin problemleri, öğrencilerin öğrenmeye karşı dirençleri, ilgisiz tavır ve tutumları, fazla kalabalık sınıf ortamları, gönülsüz yapılan atamalar, mesleki yetersizlik, denetimler, aşırı bürokrasi, düşük maaşlar, çok iddialı veya hiç destek vermeyen ebeveynler, ders araç ve gereçlerindeki eksiklik, öğretmen yönetici arasındaki bozuk ilişkiler, yönetici desteğinin eksikliği, mesleki doyumsuzluk, rol belirsizliği veya rol çatışmaları gibi olumsuz durumlar, öğretmenlerin karşılaştıkları gerilim yaratıcı nedenler olarak sıralanabilir (akt: Baysal, 1995).

Öğretmenin yetişme şekli ve yaşadığı ve çalıştığı ortamdaki olumsuz şartlar, gerilim ve stres altında çalışma, öğretmenlerin verdiği eğitim ve öğretim hizmetinin nitelik ve nicelik özelliklerinde bozulmaya neden olurken, birey olarak sağlığını da şüphesiz etkilemektedir. Bu etkilenme öğretmenin öğrencilerine, mesleğine ve diğer insanlara karşı ilgisini, sevgisini ve insanlar için yapması gereken özveride bulunma duygusunu azaltabilir. Bugün ülkemizde yapılmaya çalışılan eğitimin veriminin düşüklüğü ve kalitesizliği önemli bir problem olarak her gün her ortamda konuşulan bir konudur. Eğitim hizmetinde kaliteye etki eden en önemli faktörlerden biriside hiç kuşkusuz öğretmenler olduğuna göre, onların problemlerinin araştırılması da eğitimin kalitesi ve verimliliği açısından önemlidir (Baysal, 1995)

Mohan ve Srivastava'nın (1994), "Öğretmenlik Mesleğine Bağlılığı Etkileyen Faktörler" konulu çalışması, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını belirleyebilmek amacıyla taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını belirleyen faktörler önem sırasına göre şöyledir:

- Öğretmenlik mesleğinin yüksek bir sosyal statüye sahip olduğu algısı,
- Anlamli kişilerden görülen destek ve velilerin öğrencilerden eğitim öğretim ile ilgili beklentileri,
- Yönetici ve diğer öğretmenlerden görülen destek,
- Mesleğini iyi yapma duygusu ve amacı,
- Öğretmenlik becerilerini ve bilgilerini geliştirmeye yönelik istek.

Araştırmanın sonuçlarına göre mesleğine bağlı öğretmenler;

- Öğretmenlik mesleğinin yüksek bir sosyal statüsü olduğunu düşünmekte ve öğretmen oldukları için gurur duymaktadırlar,
- Genellikle eğitim-öğretim faaliyetlerine ve mesleki etkinliklere daha çok ilgi duyarlar,
- Meslek içinde kariyer anlamında dikey bir hareket şansı olduğunu düşünürler,

- Öğretmenlik mesleğine yönelik olarak olumlu tutumlara sahiptirler.
- Mesleklerine olan bu duyguları ile ilgili olarak diğer kişilerden destek görürler (Mohan ve Srivastava, 1994: 7; akt: Özkaya, 2006: 24-25).

Öğretmenin, öğretmende bulunması gereken özellikleri (sınıf hakimiyeti, tatlı sert olabilme, öğrenciyi tanıyabilme vb.) taşınamaması da tükenmişliğin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik vasıfları taşımayan öğretmen zamanla işinden uzaklaşmakta ve karamsar bir tablo çizmektedir (Gündüz, 2006: 48).

Tükenmişliğin yeni öğretmenlerde daha çok yaşandığı belirtilmiş ve bunun nedeni olarak tecrübeli öğretmenlerin sorunlarla baş etme yollarını öğrendikleri belirtilmiştir (Dworkin, 2001; akt: Çimen, 2007: 59).

Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını sürdürmelerine çok ciddi zarar verir. Öğretmenler bu sendromu yaşadığında olumsuz duygular beslemeye başlar, öğrencilere ve arkadaşlarına sinik bir tutum geliştirir ve öğrencilerle iletişimde kopukluk yaşar. Fiziksel ve ruhsal hastalıklarda artış olur ve bazen alkol ve ilaç kullanımına başlar (Villa ve Calvete, 2000; akt: Çimen, 2007: 59).

Farber (1984) öğretmen tükenmişliğini şu şekilde açıklar: Tükenen öğretmenler öğrencilere karşı daha az sempatik olurlar. Sınıfta olan olaylara daha az sempati gösterirler, daha az ve daha dikkatsiz plan yaparlar, mesleği bırakmayı hayal ederler, sık sık kendilerini duygusal ve fiziksel olarak yorgun, gergin ve depresyonda hissederler. Genel olarak işlerine daha az bağlı ve adanmışlardır (akt: Çimen, 2007: 59).

. Wood ve MacCarthy (2002)'e göre öğretmen tükenmişliğin sendrom gelişmeden tanımlanması ve yok edilmesi, oluştuktan sonra tedavi edilmesinden daha iyidir. Bunu gerçekleştirmek için üç aşamalı bir strateji önermektedir. İlk aşama tükenmişliğe neden olan koşulları ortadan kaldırmayı kapsar. İkinci aşamada belirtilerin erken teşhisi ve tedavisi üzerinde yoğunlaşılır. Son aşamada ise tükenen öğretmenin işe devam etmeyi isteyip istemediğine karar vermesinin gerekliliği belirtilir (akt: Çimen, 2007: 60).

Öğretmenlikte stresi azaltmak daha gerçekçi, gerçekleştirilebilir hedefler tanımlayarak mümkün olabilir. Öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş ve müdürleri arasında formal ya da informal kabul edilebilir sınırların oluşturulması önemli olabilir. Tüm bunların

yanında yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ya da ilk senesinde tükenmişlikle ilgili bireyin farkındalığını arttırmak, onun nedenlerini, etkilerini ve nasıl mücadele edebileceği hakkında fikir sağlaması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. İş arkadaşlarının stres tecrübelerini dinlemenin de kişinin yalnız olmadığını anlamasını sağlayan bir tür destek kaynağı olarak görev yaptığını bulmuştur (Friedman, 2000; akt: Çimen, 2007: 61).

Kyriacou (2001) tükenmişlikle ilgili bireysel mücadele tekniklerini iki ana gruba ayırır:

a- Doğrudan eylem teknikleri: Öğretmenlerin stres kaynaklarını yok etmek için yapabileceklerini içerir. Bu öncelikle stres kaynağının ne olduğunu bulmayı kapsar.

b- Hafifletici teknikler: Bu teknikler basitçe kişinin kendini daha etkili yönetmesi ve organize etmesini kapsar. Stres kaynağıyla uğraşmayı, daha çok oluşan stres duygusunu azaltmayı amaçlar. Beyinsel ya da fiziksel etkinlikleri içerir. Beyinsel aktiviteler durumun algılanışının değiştirilmesidir. Fiziksel stratejiler ise öğretmenlerin üstündeki gerginliği atarak rahatlama duygusu kazanmasını sağlar (akt: Çimen, 2007: 61-62).

Öğretmenlerin tükenmişlikten kurtulmaları için yönetimin çeşitli önlemler alması şarttır. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamaları için okul demokratik bir okul haline getirilmelidir. Demokratik okuldan kasıt yöneticilerin otoriter ve baskıcı davranmadığı, bilgi alışverişine imkan tanındığı, okulla ilgili konularda öğretmenlerin de kararlara katıldığı, eğitim ve öğretimde öğrencinin merkez alındığı, ailelerin eğitime her konuda destek verdiği ortam tanımlanmaktadır. Bu şekilde örgüt ikliminin tükenmişliğe neden olması engellenebilir (Dworkin, Saha, Hill, 2003; akt: Gündüz, 2006: 49).

Hock, (1988); Weiskopf, (1980)'e göre öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar, sadece o kişiyi ilgilendirmemekte tükenmişlik öğretmenle beraber öğrencilere, okula, personele, ebeveynlere ve öğretmenin kendi ailesine kadar uzanır. Öğretmenin mesleki tükenmişliği yaşamasının, öğretmenin kişisel sağlığını ve öğrenciye sunulan hizmetlerin dağıtımını gibi eğitim süreci üzerinde olumsuz ve zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, öğrencilerin ruhsal sağlıkları da olumsuz şekilde etkilenecektir. Bir çok gelişmiş ülkede yetişmiş öğretmen kaynağı mesleği bırakırken ülkemizde işsizlik sıkıntısı yüzünden

öğretmenler işlerinden ayrılamamaktadırlar ve tükenmişlik duygularıyla beraber yaşamaktadırlar (akt: Tümkaya, 1996).

1.17. Tükenmişlik Tanımı Ve Boyutları

21. yüzyıl dünya toplumları için bilgi, haberleşme, ulaşım, uzay teknolojisi, ekonomi, eğitim vb. alanlarda kalite yarışı şeklinde geçmektedir. Bütün uluslar bu rekabet ortamından daha karlı çıkabilmek için yeni teknolojiler üretmekle ve hızlı değişimden en az etkilenmek için sürekli çalışmaktadırlar.

Bu yüzyıldaki hızlı gelişme insan hayatını her alanda olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Toplumlar teknolojinin getirdiği imkânlardan yararlanırken yeni sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Rekabet ortamından zarar görmemek için insanlar daha çok üretmek durumunda ve diğer teknolojilerle yarışmak zorunda kalmaktadır. İnsanoğlu hem teknolojiden yararlanmak hem de teknolojinin sonucunda oluşan yeni durumlara ayak uydurmak durumundadırlar.

21. yüzyıldaki gelişmelerden en çok etkilenen kurumlardan birisi de eğitim kurumlarıdır. Toplumların bilgide, bu kadar ilerlemesi eğitim kurumlarının yapısında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Teknolojinin eğitim ortamına girmesi eğitimcilerin rollerinde önemli değişiklikler yapmıştır. Öğretmenlerin eğitim beklentileri farklılaşmış, eğitim anlayışları değişmiştir.

Diğer yandan, öğretmenlerin; çalışma ortamlarından, iş ilişkilerinden, mesleki statülerinden, ekonomik yetersizliklerinden ve okul ortamlarından kaynaklanan sorunları, tükenmişliğe neden olmaktadır (Yiğit, 2007).

Tükenmişlik gün içinde diğer kişilerle yüz yüze ve yakın ilişki kurma zorunluluğu gerektiren öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk, polislik gibi meslek gruplarında sıklıkla görülen, hizmet verdikleri insanlara karşı ilgilerinin kaybolmasıyla karakterize bir durumdur.

İşi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı ile yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel, duygusal ve

zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Maslach ve Zimbardo, 1981: 99; akt: Erdemoğlu Şahin, 2007: 10).

Tükenmişlik, geniş anlamda “öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, işyerine, çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum” olarak tanımlanır (Demirtaş ve Güneş, 2002: 122).

Shirom (1989) tükenmişliği duygusal, fiziksel ve bilişsel yorgunluğun bileşimi olarak görmektedir. Pines ve Anderson’a göre ise, tükenmişlik duygusal açıdan talepkar durumlara uzun süre maruz kalmaya bağlı olarak gelişen akılsal, ruhsal ve fiziksel yorgunluk sendromudur. Eitzon tükenmişliğin aldatıcı yapısını vurgulayarak onu, birey ve çevresi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan psikolojik erozyonun yavaş ve gizli gelişen süreci olarak tanımlamaktadır (Brennikmeijer, 2002; akt: Çimen, 2007: 33).

Torun (1995)’de yaptığı bir çalışmada tükenmişlik kavramını, çalışanların işi gereği karşılaştıkları kişilerle kurdukları sık ve yoğun etkileşim sonucu ortaya çıkan durum olarak tanımlamıştır (Torun, 1995).

Tükenmişlik ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger (1974), tükenmişliği “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır (Freudenberger, 1974: 159).

Cherniss (1980), tükenmişliği; “insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki” diye tanımlar ve “aşırı bağlılığın sonucu olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık” olarak görür (Cherniss, 1980; akt:Akçamete ve diğ., 2001:1).

Meir (1983) tükenmişliği beklentilerin belirlediğini öne sürmüş ve bireyin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül veya büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlamıştır. Meir tanımını ve modelini oluştururken çalışmalarında “Sosyal Öğrenme Kuramı”nı temel almıştır (Meir, 1983, akt: Segmenli, 2001: 13).

Cardinell (1981), tükenmişliği daha geniş bir anlamda irade ederek; “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda alanda yapılan çok sayıda araştırmanın, birçok insanın otuz beş-elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanmak isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Friedman’a göre tükenmişliğin gelişimi, stres kaynaklarının oluşumundan strese verilen reaksiyona kadar uzanan iki yolu içermektedir. Bu yollardan biri “bilişsel yol” dur. Kişisel ve mesleki başarısızlık duygusunu kapsayan bu yolda kendini gerçekleştirme beklentisi kişisel başarısızlığın oluşumuna neden olur ve bunu mesleki başarısızlık hissi takip eder. Sonuç olarak birey işlevsel (baş etme mekanizmaları) ya da işlevsel olmayan (siniklik, katılık) tepkiler geliştirir. “Duygusal yol” olarak adlandırılan ikinci yolda ise önce aşırı yük hissi oluşur. Çeşitli stresli olayların sonucu olarak birey işini aşırı sıkıcı bulur ve duygusal yorgunlukla beraber hayal kırıklığı duygusunu yaşar (Friedman, 2000; akt: Çimen, 2007: 34).

Maslach ise iş görenin verdiği tepkilerden yola çıkarak yaptığı tanımda tükenmişliği; “insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları; yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom” olarak tanımlamıştır (Akt: Izgar, 2001: 1).

Tükenmişlik konusunda en kabul gören tükenmişlik modeli Maslach ve Jackson tarafından ortaya konulan üç faktörlü tükenmişlik modelidir. Bu model tükenmişliği duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarıyla açıklamaktadır. Maslach ve Jackson (1982) tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı boyutlarıyla negatif bir sendrom veya stres sendromu olarak tanımlamışlardır(akt: Izgar, 2000: 2).

1.17.1. Duygusal Tükenme

Çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmelerini, bir diğer deyişle kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygularını tanımlar (Özer, 1998). Duygusal tükenmenin, tükenmişliğin ilk ve temel evresini oluşturduğu kabul edilmektedir.

Bu durum tam olarak kişinin psikolojik düzeyde duygusal kaynaklarının azaldığını ve bunun artan bir şekilde devam ettiğini hissettiği anı ifade etmektedir (Akçamete ve dig., 2001: 3). Duygusal açıdan yoğun bir iş temposu içinde bulunan işgören, bu duruma uyum sağlayabilmek için kendini zorlar ve diğer insanların duygusal taleplerini karşılayamadığı düşüncesine kapılarak bu talepler karşısında ezilmişlik hissi yaşar. Duygusal tükenme, işgörenin içinde bulunduğu bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkar ve işgören bunu kaçış yolu olarak görür (Maslach ve Jackson, 1981; akt: Segmenli, 2001: 9).

Enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılması biçiminde ortaya çıkar. Bu duygusal yorgunluğu yaşayan kişi, hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu olmadığını düşünür. Kişi yeni bir güne başlamak veya ertesi gün yeniden işe gitmek için enerjiden yoksun hisseder (Izgar, 2001: 2). Bu duruma yakalananlar kendilerini, yeni bir güne başlayabilmek için gerekli enerjiden yoksun hissederler. Duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir. Tekrar doldurmak için yeni kaynak bulamazlar (Örmen, 1993).

1.17.2. Duyarsızlaşma

İşgörenin kendisini motive eden duygusal kaynaklarının azalması sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu durumda olan işgörenin, birlikte çalıştığı iş arkadaşlarına, hizmet verdiği insanlara ve ilişkide bulunduğu diğer başkalarına karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini ifade eder (Akçamete ve dig., 2001: 3).

İşi gereği karşılaştığı diğer insanlara ve işine karşı geliştirilen soğuk, ilgisiz, katı hatta insani olmayan tutum tükenmişlik sendromunun ikinci ayağı olan duyarsızlaşmayı oluşturur. Dozu gittikçe artan bu negatif reaksiyon çeşitli, şekillerde ortaya çıkar. Kişi karşısındakine aşağılayıcı ve kaba davranır; onların rica ve taleplerini göz ardı eder (Cordes ve Dougherty, 1993; akt: Dilsiz, 2006: 14). Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi diğer insanların sorunlarını çözmeye kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. Taşındığı duygusal yükü hafifletmek için sürekli kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla ilişkilerini işini yapmaya yetecek olan en az düzeye indirir. Bunlar duyarsızlaşmanın ilk belirtileridir. Kişi bu aşamada diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmaktan koparır. Ama hem işi gereği insanlarla yoğun ilişkide olup hem de mesafe koymak kolay değildir. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalır (Işıkhan, 2004: 51). Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine nesne gibi davranmaları ile

kendini gösterir. Bu durumdaki iş görenler etkileşimde buldukları kişilere ve çalıştıkları örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınırlar. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli bir kötülük geleceğini sanma duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır (Torun, 1995). Kişi gerekli yardım ve servisi sağlamada başarısız olur. Diğer insanların hayatından çıkıp kendisini yalnız bırakmasını içten arzu eder (Örmen, 1993).

Tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşma müşterilere karşı olumsuz tutum ve ise karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir. Duyarsızlaşan birey, diğer insanlarla kendi arasında duygusal tampon oluşturur. Hizmet verdiği insanlarla arasına mesafe koyması, kendini uzaklaştırması bireyin duygusal tükenmişliğe karşı bir tepkisi, başka bir anlamda kişinin kendini koruma stratejisidir. Ancak bu kadar olumsuz tutumlar sergilemek, kişinin iyi hali ve etkin çalışma kapasitesini yok edici sonuçlar doğurabilmektedir (Maslach ve Leiter , 1997: 18; akt: Erdemoğlu Şahin, 2007, 13).

Duyarsızlaşma, genellikle işgörenin yaşadığı tükenmişliğin kronikleşmesi ve işle ilgili hedefinin belirginliğini yitirmesiyle ortaya çıkmaktadır (Akçamete ve dig., 2001: 3). Maslach, tükenmişliğin bu boyutunu en problemlili alt boyut olarak görmektedir (akt: Segmenli, 2001: 9).

1.17.3. Düşük kişisel başarı hissi

Kişisel başarı, kişinin işindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade eder. Bu aşamada kişi kişisel olarak başarısızlık duyguları ile doludur. Başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında negatif düşünmesine yol açar. Kişi bu düşünce ve yanlış davranışları ile kendisini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediğine dair bir duygu geliştirir. Kendisi hakkında başarısız hükmünü verir. İşte bu noktada tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkar (Örmen, 1993).

Bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanmasının sonucu olarak, işinde ve işi gereği karşılaştığı kişilerle ilişkilerinde başarısızlık ve yeterlik duygularında azalma görülür. İşinde ilerleme kaydedemediğini, hatta

gerilediğini düşünen bu kişiler kendilerini suçlu hisseder (Cordes ve Dougherty 1993; Torun, 1995).

Tükenmişliğin üç alt boyutu birbirinden bağımsız gelişen süreçler olmayıp aksine birbiriyle ilişkili süreçlerdir. Starnman ve Miller (1992), hastanede çalışan bakıcılar üzerinde yaptıkları bir araştırmada bakıcıların yaşadıkları duyarsızlaşmanın, hem duygusal tükenmeye hem de kişisel başarı hissinde azalmaya yol açtığını tespit etmişlerdir (Miller, 1992, akt: Akçamete ve dig., 2001:3).

Sonuç olarak Maslach'ın modeline göre "tükenmişlik" duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın artması, kişisel başarı duygusunun azalması sonucu ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1985, akt: Akçamete ve dig., 2001: 3).

Friedman (1993) duygusal tükenmeyi, tükenmişliğin temel boyutu olarak kabul etmekte ve psikolojik düzeyde bireyin duygusal kaynaklarının azaldığını giderek artan şekilde hissetmesini ifade etmektedir (akt: Akçamete, 2002: 3). Kişi duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesiyle duygusal bir yorgunluk yaşar ve çalıştığı kurumda hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişi için ertesi gün işe gitmek çok zor gelmektedir. Dolayısıyla işe gitmeme, işyerine saatinde gelmeme, psikosomatik şikâyetler nedeniyle işe devamsızlık, işten ayrılma gibi hem çalışan hem de kurum açısından verimsiz bir durum ortaya çıkmaktadır (Çalışkur, 2006).

Tükenmişlik son zamanlarda popüler ve sosyal alanda çekici bir araştırma konusu olmuştur. Sosyal alanlarda yapılan araştırmalarda çok sık rastlanan bir sendrom olarak literatüre girmiştir. Birçok yazarın belirttiği gibi tükenmişlik gelişen ve değişen bir yapıya sahiptir. Çalışanlarda düşük ücret, yetersiz kaynaklar ve çok çalışma tükenmişliği yaygınlaştırmaktadır (Izgar, 2000). Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer nesne gibi davranması, küçültücü sözler sarf etmesi, umursamaz, alaycı bir tutum sergilemeleri gibi davranışların altında bir yabancılaşma duygusu ve savunma mekanizması yatmaktadır (Çalışkur, 2006).

Maslach ve Jackson (1985), düşük kişisel başarı alt boyutunu, depresyon, düşük moral, bireyler arası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile bas edememe, başarısızlık duygusu ve düşük benlik algısı ile açıklamış ve tükenmişliğin duygusal

tükenme ve duyarsızlaşmanın artması sonucu kişisel başarı duygusunun azalması sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir (akt: Akçamete, 2002: 3). 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 (Çalışkur, 2006).

Tükenmişliğin nedenleri, insanın idealleriyle ilgilidir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı ya da ilişkide, beklentilerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer inanılan beklentiler gerçekten olabileceklerin çok üzerindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu anıuca ulaşmaya ısrar ediyorsa huzursuzluk ve sıkıntı yolda demektir (Tümekaya, 1997; akt: Yiğit, 2007).

1.18. Tükenmişlik İle İlgili Görüşler Ve Modeller

Tükenmişlik negatif bir deneyimdir ve kişi ile çevresi arasında olumsuz karşılıklı etkileşim sonucu oluşan kronik iş stresine yanıttır. İnsanlarla ilgili işte çalışan bireylerde oluşan tükenmişliğin düzey, şekil ve durumlarının tanımlanmasına göre farklı şekillerde gruplandığı görülmektedir.

1.18.1. Freudenberger'in Tükenmişlikle İlgili Görüşleri

Freudenberger (1974) tükenmişliğin; örgütteki işgörenin herhangi bir sebepten dolayı tükendiği, çalışamaz duruma geldiği ve amaca hizmet edemediği zamanı gösterdiğini belirtmektedir. Bu duruma yol açan sebeplerin başarısızlık; yıpranma; enerji, güç ve potansiyel üzerinde aşırı istekte bulunma olduğunu belirtmiştir (Freudenberger, 1974, akt: Aydın, 2002: 1-2).

Freudenberger' e göre tükenmişlik; çabuk öfkelenme, ani huzursuzluk ve engellenme ile belirgin olup kolay ağlama, önemsiz baskıları taşıyabileceğinin üstünde algılama ve duyguları ele alma güçlüğü de görülebilmektedir. Çabuk öfkelenme ile birlikte şüphe ve alınganlık artmakta, böylece başkalarının kendini aldattığını düşünmektedir. Değişime direnç geliştirmekte, herkesin kendine çıkar sağlamak için çalıştığı bir ortam oluşmaktadır. Bundan sonraki aşamada kişinin bakışları, hareketleri ve görüntüsü

depresiftir. İş yerinde harcanan zaman süresi artmasına karşın, başarı düşmektedir ve kişi arkadaşlarının çoğunu kaybedebilmektedir (Taşğın, 2004: 51)

1.18.2. Maslach'ın Tükenmişlik İle İlgili Görüşleri

Maslach'ın tükenmişlikle ilgili ilk çalışması tükenmişliğin sosyal, psikolojik açıdan analizine yönelik olmuştur. Çalışanlardan insan kitlesinin psikolojik sosyal ve fiziksel sorunlarıyla yoğun ve içten bir şekilde ilgilenmeleri beklenmektedir. Mesleki etkileşim yıpratıcı ve yorucu olup kişisel stres ve buna bağlı duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu mesleklerde çalışanlar, hizmet verdikleri bireylere mesafeli ve objektif davranarak kendilerini psikolojik yükten koruyabilmektedir. Ancak bu konuda eğitimin olmaması nedeniyle göreve başladığında sorun oluşturmakta ve tükenmişlik süreci başlamaktadır. Tükenmişlik hizmet verilen bireylere ilgi kaybını içeren emosyonel ve fiziksel tükenme ile karakterizedir. Çalışan kişide insanlara, mesleki sorunlara ve bunları çözme çabalarına karşı, alaycı bir tutum olarak tanımlanabilecek bir öfke gözlenir. Bu sürecin sonunda o insanların o sorunlara layık olduğu görüşü gelişerek, hizmetin niteliğinde bozulma, performansta azalma, işe gelmeme, işi bırakma, alkol, ilaç kullanımında artma, kişisel başarısızlık inancıyla psikiyatrik tedavi veya danışmana başvurma, evlilik ve aile çatışması, insanlardan uzaklaşma görülebilmektedir. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapan Maslach ve arkadaşları, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak ayırmışlardır (Taşğın, 2004: 51,52).

1.18.3. Meir'in Tükenmişlik Modeli

Meir (1983) tükenmişliği; "işgörenin işinde anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya kişisel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül ya da büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum" şeklinde ifade etmektedir (Meir, 1983; akt: Segmenli, 2001: 13). Burada anlamlı pekiştireç, sonucun işgören tarafından - olumlu ya da olumsuz- değerli bulunmasını ifade eder. Kontrol edilebilir yaşantıyla ifade edilmek istenen, işgörenin aldığı kararlarla ve yapıp ettikleriyle kendisi ve çevresi üzerinde gerçekleşen olaylarda söz sahibi olduğu inancıdır. Kişisel yetersizlikle kastedilmek istenen şey ise işgörenin, olayları değiştirmede kendisini yetersiz görmesidir. Bütün bunlar işgörenin kendisine, çevresine ve sonuca yönelik beklentilerini ifade etmektedir. Anlamlı pekiştireç, işgörenin sonuca yönelik beklentisini; kontrol edilebilir yaşantı,

çevreye yönelik beklentisini, kişisel yeterlik ise işgörenin kendisine yönelik beklentisini ifade eder.

Meir'in modeline göre tükenmişlik iş deneyimlerinin tekrarı sonucunda öğrenilen bir durumdur. Bu modelde tükenmişlik üç alt boyutta açıklanmıştır (Segmenli, 2001: 13).

1. Düşük Ödül Ya Da Büyük Ceza Beklentisi: İşgören bu beklentilerini geçmişte yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak oluşturur. İşgörenin yaptığı işle ilgili ödül beklentisinin düşük ya da ceza beklentisinin yüksek olması işgöreni tükenmişliğe sürükler. Ödül, işgörenin anlamlı bulduğu ve onu hoşnut eden her türlü maddi, davranışsal ve psikolojik sonuçları ifade eder. Bu, sadece küçük bir tebessüm olabileceği gibi başarılarından ötürü verilen uluslararası bir ödül de olabilir. Cezayı da benzer şekilde örneklendirebiliriz (Segmenli, 2001: 13).

2. Kontrol Edilebilir Yaşantı: İşgörenin var olan pekiştireçleri kontrol etme ile ilgili beklentisinin düşük olması yine işgöreni tükenmişliğe sürükler. İşgören, var olan pekiştireçleri kontrol etme ile ilgili olarak düşük bir beklentiye sahipse, özellikle cezadan kaçmayı gerektiren durumlarda çaresizlik yaşayacaktır. Bu tür bir beklenti geliştiren işgören için ödüle ulaşma ve cezadan kaçınma ancak dış güçlerin yardımıyla gerçekleşecek bir durumdur. Dolayısıyla kişisel çaba ve davranışların önemi kalmaz. Bu durum işgörenin çaresizlik yaşamasına ve çevreye bağımlı hale gelmesine yol açar (Segmenli, 2001: 13).

3. Kişisel Yeterlilik: İşgörenin pekiştireçleri kontrol etmek için gerekli davranışları sergilemede, kişisel olarak kendini yetersiz görmesi diğer bir ifadeyle kişisel yeterlilik beklentisinin düşük olması işgöreni tükenmişliğe sürükleyecektir. Bu durum işgörenin suçluluk duygusu yaşamasına neden olur. Çünkü ortaya çıkan durumun, kendi yapıp ettikleri sonucu oluşturduğunu ancak iyi sonuç alabilmesi için gerekli davranışları sergilemede yetersiz kaldığını düşünür (Segmenli, 2001: 13).

Kişisel olarak yeterli olmadığını düşünen, sonuçlar (ödül ve cezalar) üzerinde kendisinin değil de diğer bazı güçlerin ya da unsurların etkili olduğunu düşünen, küçük ödül ya da büyük ceza beklentisi içindeki işgörenin; bunlardan birinin olması durumunda tükenmişlik yaşaması muhtemeldir.

davranışları başarılı bir şekilde yapma kabiliyetine sahip olduğuna ilişkin işgörenin kendisine yönelik beklentisi olarak tanımlar (Meir, 1983, akt: Segmenli, 2001: 13).

Örneğin öğretmen, öğrenciler materyali öğrenmediği için tükenmişlik yaşayabilir ya da öğretmek için kişisel yeterlilikten yoksun olduğunu hissedebilir (Çavuşoğlu, 2005: 29).

Bağlamsal işleme süreci, “Yeterli olma beklentilerinin bilişsel süreçlere bağlanmasıyla ilgilidir” (Meir, 1983; akt: Segmenli, 2001:15). Bu süreç tükenmişlik modelinin en geniş kategorisidir. Çünkü bu kategoride insanın beklentilerini nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiği ile ilgili açıklama yapmaktadır. Bağlamsal işleme, insanın bağlamda bilgi işleme süresine işaret etmektedir. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, öğretim tarzı ve kişisel inançlar buna örnek olarak gösterilir (Çavuşoğlu,2005: 29).

Çevresel olaylarda yer alan yeterli olma bilgisi işgören tarafından bilişsel süreçlerden geçirilerek filtre edilir. Böylece iki ayrı kişinin yaşadığı benzer başarı deneyimi yeterli olmayı farklı etkileyecektir. Çünkü işgörenler başarılarını farklı düşünmektedirler (Meir, 1983; Akt: Segmenli, 2001:15) .

1.18.5. Suran ve Sheridan’ın Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan’ ın (1985) modeli gözlem ve deneyimlere bağlıdır. Bu modeldeki basamaklar şunlardır:

1. Basamak: kimlik, rol karmaşası
2. Basamak: yeterlilik, yetersizlik
3. Basamak: verimlilik, durgunluk
4. Basamak: yeniden oluşturma, hayal kırıklığı

Her bir basamak, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan’a (1985) göre tükenmişlik, her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatımların doyumsuz kalması ile ortaya çıkmaktadır. Model, Erikson’un kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır (Başören, 2005; akt: Çavuşoğlu, 2005: 30).

1.18.6. Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman'ın (1982) modeli, kişisel değişkenler ve bireyin çevresini yorumlayan bilişsel/algısal bir odağa sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu, stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır. Bunlar:

- Fiziksel semptomlar üzerinde odaklaşan fizyolojik boyut (fiziksel tükenme),
- Tutum ve duygular üzerinde odaklaşan duygusal-bilişsel boyut (duygusal tükenme),
- Semptom atik davranışlar üzerinde odaklaşan davranışsal boyuttur (duyarsızlaşma ve düşük iş verimi) (akt: Çavuşoğlu, 2005: 27).

Model bireysel özelliklerin ve kurumsal/sosyal çevrenin tükenmenin etkisi ve algılanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Stresi etkin ve etkin olmayan başa çıkma yolları etkilemektedir. Modelin dört aşaması bulunmaktadır.

Birinci aşama durumun strese iletkenliğini göstermektedir. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Bireyin beceri ve yetenekleri, algısal ve gerçek organizasyonel talepleri karşılamak için yetersiz olabilir ya da iş bireyin istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmeyebilir. Başka bir deyişle stres, birey ve iş çevresi arasındaki uyumsuzluk veya çelişki olması durumunda oluşmaktadır. İkinci aşama bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır. Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş, rol ve organizasyonel değişkenlere olduğu kadar, bireyin geçmişi ve kişiliğine de dayanmaktadır. Üçüncü aşama, strese verilen üç temel tepki kategorisini içerirken, dördüncü aşama da stresin sonuçlarını temsil etmektedir (Başören, 2005; akt: Çavuşoğlu, 2005: 28).

1.19. Tükenmişlik Dönemleri

Edelwich ve Broodsky (1980), tükenmenin; iş koşullarına bağlı olarak kişinin enerji, amaç ve hedeflerinin giderek ortadan kaybolduğunu savunmuşlar ve dört tükenmişlik evresi belirlemişlerdir (akt: Selçukoğlu, 2001).

1.19.1.Coşku ve Hayal Kırıklığı Dönemi

Bu dönemin başlangıcında umut, enerjide artma ve mesleki idealler vardır. Ancak iş ortamındaki önyargı, uygulama sorunları, sık eleştirilme, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zaman ve enerji ayıramayı karşı uyum sağlama çabası görülmekte ise de bunlarla baş edememe sonucunda yavaş yavaş durgunlaşma başlamaktadır. Bu dönem bu koşulların varlığında, çalışmaya başladıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkar (akt: Özmen, 2001).

Bu dönemde fazla enerji, yüksek umut ve beklentiler ön plandadır. Sıklıkla mesleki eğitimini sürdürmeye ısrarlı bir istek ve enerji dolu bir çaba vardır. Kişi için mesleği hemen hemen her şey demektir ve mesleği ile özdeşleşmiştir. Yorucu ve gergin iş saatleri, gereksiz yükler, uykusuzlukla geçen günlerin içinde kendine ve yaşamın diğer yönlerine karşı zaman ve enerji ayırmaya özen gösterir. Bu bireyler takdir beklentisi içindeyken çoğu zaman ön yargı, ilkeler, hükümler ve amaçlarla ilgili sorunlarla karşılaşır ve bu durumdaki birey durgunluk evresine girmeye başlar (Taşgın, 2004: 52; Selçukoğlu, 2001: 12).

1.19.2. Durgunluk Dönemi

Bu dönemde görevi ile ilgili beklentilerinde hayal kırıklığına uğrayan çalışanın enerji ve motivasyon düzeyi azalırken, işi yavaşlatmayı düşünür. Bu durum devam ettiğinde, eskisi gibi işini severek hizmet veremez ve birey için iş dışındaki etkinlikler, hobiler, sosyal yaşantı çok önemli hale gelir (Demir, 1990: 9).

1.19.3. Engellenme Dönemi

Kişi yaşadıklarını yeniden değerlendirmeye başlar. İşini en iyi şekilde yapmaya çalıştığı halde, kendisine yeterince sorumluluk ve kendisi hakkında verilen kararlara katılma yetkisinin verilmediğini, takdir edilmediğini ve dolayısıyla da kendisini güçsüz ve etkisiz hisseder. Bu durumda daha çok sorunu görmezden gelerek daha çok ve daha uzun çalışma yanılığına düşer. Bu durum kişinin ailesi ve arkadaşlarında giderek uzaklaşması ve yabancılaşmasına neden olur. Öfke gibi biriken olumsuz duygular, daha az riskli olduğu için iş ortamından çok aile ve yakın ilişkilerde ortaya çıkar. Bu olumsuzluklarla baş edebilmek için, kişi işlevlerini daha aza indirmekte, işinden duygusal olarak uzaklaşmakta ve içten içe bir kırgınlık yaşamakta, engellemelerin

kaynağı olarak gördüğü insanlardan uzak durmakta ve işini teknik boyutta yürütmektedir. Bu kişiler mesleğini ya bu olumsuz duygular içinde sürdürür, ya da mesleğini bırakırlar (Kaçmaz, 2005: 30, Taşğın, 2004: 53).

1.19.4. Umursamazlık Dönemi (Apati)

Yüksek düzeyde ilgisizlik, sık yakınmalar, derin bir inançsızlık ve umutsuzlukla karakterize tükenmişliğin en zor ifade edilen dönemidir. Birey mesleğini sadece bir iş olduğu için sürdürmekte ve işlerin verdiği doyumsuzluğu kapatmaya çalışmaktadır. Çalışan için güvence ön plandadır. Kendi sağlığı ile ilgilenmemekte, apatik bir öfke içinde yaşamaktadır. İşe geç gelme, işten kaçma, insanlarla yüz yüze gelmeme, eğilimindedir. Bu evrede mekanik olmak ve rutinleri korumak büyük önem taşımaktadır. Bu evreler her zaman aynı sıra ile yaşanmayabilir, farklı evreler arasında gelgitler olasıdır (Taşğın, 2004: 53, Selçukoğlu, 2001: 13).

1.20. Tükenmişliğin Oluşumunda Etkili Olan Faktörler

Genellikle gerçek dışı beklentilerin çokluğu ve gerçek ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucu gelişen bir durum olarak nitelendirilen tükenmişliğin nedenleri insanın beklentileri ile ilişkilendirilmelidir (Tümkaya, 1996: 36). Başarı konusunda yüksek beklentileri olan bireylerin girişimlerini kısıtlayan örgütsel baskılarla karşılaştıklarında tükenmişliğin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Hem kendinin kişisel hedeflerini hem de kurumun beklentilerini karşılamak üzere çok çalışan birey, amaçlarına ulaşamayınca zamanla yorgunluk, engellenmişlik ve çaresizlik içine girer. Kendine güvenini kaybeder ve sonunda bedensel ve zihinsel anlamda tükenir (Isıkhan, 2004: 49).

Tükenmişliğin tanımını yaparken daha çok diğer insanlarla yüz yüze iletişim halinde olan meslek gruplarında tükenmişliğin yaşandığından bahsetmiştik. Günümüzde ise pek çok meslek grubu üzerinde tükenmişlik araştırması yapılmış ve bu meslek gruplarının pek çoğunda tükenmişlik görüldüğü araştırma sonuçlarında elde edilmiştir.

Tükenmişlik nedenleri üzerinde yapılan çalışmalara baktığımızda bu nedenlerin iki başlık altında toplandığını görürüz. Bunlar kişisel nedenler ve kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanan durumsal nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, isteklendirme, kişilik, performans, kişisel yaşamda karşılaşılan stres, iş doyumu, informal ilişkiler yürüttüğü bireyler ve üstlerinden gördüğü destek gibi etmenler, nevrotik anksiyete ve bu bozukluğa yatkınlık, gerçek dışı hedefler ve azalmış özsaygı, bireyin kendi işi hakkında hissettikleri kişisel nedenler başlığı altında incelenmektedir.

İşin niteliği, çalışılan iş yeri tipi, çalışma süresi, iş yerinin özellikleri, gürültülü ortam, yetersiz ücret, iş yükü, iş gerilimi, kişisel temasın miktarı ve çeşitliliği, rol belirsizliği, eğitim düzeyi, kişiler arası becerilerde eğitim düzeyi, hizmet verilen kişilerin algılanma durumu, düşük motivasyonlu kişilerle çalışma, karara katılamama, örgüt içi ilişkiler, ekonomik ve toplumsal etmenler ise tükenmişliğin örgütsel nedenleri olarak ele alınabilir (Çam, 1992).

Tükenmişliğin herkesin başına gelebilecek bir durum olduğu ve ortaya çıkmasında işle ilgili bireysel, yönetsel faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir.

a) İş İle İlgili Etkenler: Rol çatışması, rol belirsizliği, meslektaş desteğinin olmaması, ücret azlığı, iş ortamının iklimi ve fiziksel özellikleri.

b) Bireysel Etkenler: Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, etnik yapı, eğitim düzeyi, kişilik özelliği, çalışma süresi, kişisel gereksinimler, motivasyon düzeyi, strese dayanma gücü, benlik saygısı, güçsüzlük duygusu, hayır diyememe, engel koyamama, girişimci olamama ve empati kuramama.

c) Yönetsel Etkenler: Yönetimle iletişim sorunları, yönetimle çalışanların hedeflerinin çatışması, kurum desteğinin olmaması ve otoriter yönetim. Tükenmişliğin ortaya çıkması ile ilgili çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Freudenberger ve Fisher tükenmişliğin kişilerin psikodinamik gelişmeleri ile bağlantılı olduğunu (Pedrabissi, 1993) ikinci yaklaşımda Etzion ve Pines (1986) yaptıkları çalışmada tükenmişliğin kültür farklılıklarından ortaya çıktığını ve kurum dinamikleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir (akt: Özmen, 2001).

Dick ve Anderson (1983), tükenmişliğe basitçe “iş stresi”nin neden olmadığı, iş yaşamında yaşanan ve baş edilmeyen stresin sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir. Cherniss (1980) özellikle insanlara hizmet veren profesyonellerdeki fazla iş yükünün işin gerekleri ile kişinin enerjisi arasındaki dengenin bozulmasına ve dolayısıyla

tükenmişliğe neden olduğundan bahsedilmektedir. Capel'in, 1991'de yaptığı çalışmasında, tükenmişliğin iş ile ilgili uzun süreli strese verilen negatif etki sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir (Akt: Özmen, 2001).

Tükenmişliğin oluşumunda etkili olan faktörler iki grupta toplanmaktadır ve bunlar aşağıda verilmektedir:

1.20.1. Kişisel Tükenmişlik Kaynakları

Kişilik: Tükenmişlik ile kişilik özellikleri arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Uysal, endişeli, ürkek, kendisine karşı saygı, sevgi ve güven duymayan çalışan birey hizmet verdiği kişilerle arasına seviye koymayı başaramamakta ve kontrolü kaybetmektedir. Bazı çalışanlar işlerine gereğinden fazla duygu yüklemektedirler. Bireyin hizmet verdikleri kişilere karşı duygusal bir empati ile yaklaşması, sorunları onların gözüyle görebilmesi başlangıçta işini en iyi şekilde yapmasına yardımcı olabilmektedir. Ama zamanla bireyin, kendine duygusal yönden bu kadar yoğun yüklenmesi, duygularının olaylardan, insanlardan çok çabuk etkilenmesi sonucunda birey kendini yıpranmış ve yorgun hissetmektedir. Kişilik özellikleri ve tükenmişlikle ilgili olarak her birey bazı psikolojik ihtiyaçlarının (herkes tarafından sevilme, saygı duyulma, örnek gösterilme, başarılı olma, her konuda örnek gösterilme vb.) gerçekleşmesini yoğun bir şekilde istediğinde ve sonuç alamadığında kendisini tükenmiş bulmaktadır (Maslach, 1982: 62-70; akt: Gündüz, 2006: 33).

Maslach' ın öğrencileri Maxine Gann ve Steve Heckman, kişiliğin tükenmişlik üzerindeki etkisi üzerine şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Güçsüz kişiliğe sahip şahıslar daha çok tükenmişliğe yakalanma riskine sahiptir. Böyle kişiler pasif, gergin, yakın ilişkiye girmekten korkan ve iş ilişkilerinde belirli limitler koymakta güçlük çeken insanlardır. Olayları kontrol edemezler; olaylar karşısında sürüklenirler. Ortamın taleplerine boyun eğdikleri için duygusal tükenmişlik riskleri yüksektir.
2. Sabırsız ve hoşgörüsüz kişilikler tükenmişlikle mücadelede başarısız kalmaktadır. Böyle bir kişi kolaylıkla kızıp, öfkelenebilir. Duygularını müşterilerinden gizlemede başarısız kalır; müşteri veya hastalarına karşı kolayca duyarsızlaşır.

3. Kendine güveni eksik, amaçsız, kararsız kişiler için tükenmişlik daha büyük sorun kaynağıdır. Böyle bir kişi insanın beğeni ve takdirlerini alarak kendine olan güven açığını kapatmaya çalışır. Zorluklar karşısında kolaylıkla cesaretini yitirir, demoralize olur (Iwanicki, 2001: 30; akt: Özkaya, 2006: 39-40).

Yaş: Yapılan araştırmalar, yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Gençlerin yaşlılara oranla daha yüksek tükenme yaşadığı tespit edilmiştir (Özer, 1998: 57). Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada yaş değişkeninin özellikle duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir (DeRobbio, 1995, Akt: Izgar, 2001: 53). Dolunay (2002) da yapmış olduğu araştırmada yaş değişkeni ile tükenmişlik düzeyi arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yaşın artısıyla birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığını, kişisel başarı hissini ise yükseldiğini tespit etmiştir. Izgar'ın (2001) okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmasında yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşma olmadığını ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koyulmuştur. Buna göre yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında ters orantılı bir ilişki mevcuttur.

Yaş değişkeni ile ilgili olarak yukarıda ifade edilenlerin aksine yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Sermon 1994; Hipps ve Malpin 1991; Akt: Izgar, 2001: 55-56; Kırılmaz ve diğerleri, 2003:6; Isıklar, 2002: 23).

Friedman ve Lotan (1985), tükenmişlik düzeyinin yaş ve deneyim ile birlikte artmakta olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle 41-45 yaşlarına ulaşıldıktan sonra tekrar gerilediğini belirtmişlerdir. Yaş ilerledikçe ve deneyim kazandıkça tükenmişlikle başa çıkma becerileri kazanan iş görenin yaşadığı tükenmişlik de azalmaktadır. Erken yaşlarda karşılaşılan tükenmişlik iş göreni işten ayrılmaya zorlamaktadır (Friedman ve Lotan, 1985, akt: Segmenli, 2001: 21).

Cinsiyet: Cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik arasındaki ilişki birçok araştırmada yer bulmuştur. Elde edilen sonuçlar, genel itibariyle kadınların tükenmişlik düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu göstermektedir (Örmen, 1993, Kelly, 1994; akt: Segmenli, 2001: 19; Baysal, 1995; Ergin, 1992). Tükenmişlik düzeyinde görülen farklılık, özellikle duygusal tükenmişlik alt boyutunda belirginleşmektedir. Girgin'in

(1995) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Ergin (1992), doktor ve hemşireler üzerinde yaptığı araştırmasında erkeklerde kişisel başarı duygusunun kadınlardan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bütün bunlara karşın Tümçaya (1996), öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmasında erkeklerde tükenmişlik düzeyinin kadınlardan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Harran ve diğerleri, 1998; akt: Segmenli, 2001: 20; Sermon, 1994; akt: Işıklar, 2002: 23).

Sonuçlardaki bu çeşitlilik bizi, biyolojik farklılıkların tükenmişlik üzerinde bir rol oynamadığına götürmektedir. Gerçekten de son araştırmalar biyolojik farklılıklardan ziyade maskulin ve feminin karakterlerin oluşumundan meydana gelen duygusal repertuarın tükenmişlik üzerinde rol oynadığını ortaya çıkarmıştır Maskulin tarafı ağır basan bir kişiliğin tükenmişliğe yakalanma ihtimalinin feminin tarafı ağır basan veya her iki duygusal yönü dengede olanlara nazaran daha az olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir (Bryne, 1993: 201; akt: Özkaya, 2006: 38).

Medeni Durum: Yapılan araştırmalara bakıldığında medeni durum ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bulgulara rastlanmaktadır. Genel itibariyle bekârlarda, evlilere oranla daha yüksek düzeyde tükenme görülmüştür (Lee ve Ashforth, 1993; Özer, 1998: 42). Sucuoğlu ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmada duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte bekarların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Sucuoğlu ve dig., 1996). Ergin'in (1992) doktor ve hemşireler üzerinde yaptığı araştırmasında; hemşirelerde duyarsızlaşma, doktorlarda ise hem duyarsızlaşma hem de duygusal tükenme bekârlarda evlilerden daha fazla bulunmuştur (Ergin, 1992). Gold ve arkadaşları (1991), öğretmenlerde medeni durumun tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu ve evli olan kadın öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissederek daha az duygusal tükenmişlik yaşadıklarını gözlemlemiştir (Gold ve dig., 1991, Akt: Akçamete ve dig., 2001: 63). Maslach ve Jackson (1985) evli bireylerin bekârlara göre anlamlı bir şekilde daha az tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak bu iki grup arasındaki farkın az olduğunu ve bu farkın nadiren istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koyduğunu

belirtmişlerdir. Az da olsa evlilerde tükenmişlik düzeyinin düşük olmasını Schwab ve Ivanicki (1982), eşlerden gelen sosyal ve psikolojik desteğin tükenmişlik düzeyini düşürmesine bağlamışlardır (Schwab ve Ivanicki, 1982, Akt: Akçamete ve dig., 2001: 63).

Aile sahibi çalışanların tükenmişliğe daha dayanıklı olmasının arkasındaki birkaç neden şöyle sıralanabilir: Öncelikle evlilerin kişilikleri daha dengeli, kararlı ve psikolojik yönden daha olgun bir yapıya oturmaktadır. İkincisi, bir eş ve çocuklarla ilgilenmek kişiyi daha tecrübeli bir duruma getirmektedir. Üçüncüsü ise, aile üyelerinin sevgi ve desteği çalışana, işin duygusal talepleriyle başa çıkmasında yardımcı olmaktadır. Evlilik iş güvenliği, ücret, kazanç gibi konularda daha realistik ve daha dikkatli adımlar atmasını sağlamaktadır. Ayrıca ailenin takdir ve beğenisi kişinin müşteri ve meslektaşlarından beklediği desteği azaltmaktadır (Juhasz, 2001: 237: akt: Özkaya, 2006: 38).

Eğitim: Eğitim düzeyi ilerledikçe tükenmişlikle mücadele başarı kazanılacağı beklentisi geçersiz bir önyargıdır. Maslach, eğitim ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin kompleks bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalarında üniversite eğitimlerini tamamlamamış veya yüksek eğitimlerini yapmamış çalışanların daha az tükenmişlik rapor ettiklerini; üniversite mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarına göre daha çok duyarsızlaşma, daha az kişisel başarı ve daha çok duygusal tükenme sorunlarıyla muhatap olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların muhtemel bir açıklaması, değişik eğitim düzeylerindeki çalışanların değişik işlere girmesinde aranabilir. Farklılıklar sadece eğitim düzeylerinde değil, kişilerin çalıştıkları işlerdeki duygusal zorlamayla da yakından ilgilidir. Yüksek eğitim mezunları duygusal tükenmişliğin sorunlarını daha çok yaşamakta fakat tükenmişliğin diğer alt boyutlarıyla mücadelede daha başarılı olmaktadır.

Lisans ve yüksek lisans eğitimi arasındaki tükenmişlik farkı ise yüksek lisans düzeyinde kişilerin daha iyi işlere daha fazla pratik tecrübeye sahip olarak girmelerinde aramak gerekir (Özkaya, 2006: 39).

1.20.2. Mesleki Tükenmişlik Kaynakları

Çatışma: Tükenmişliğe yol açan unsurlardan birisi de çatışmadır. Örmən (1993), çatışmanın kaynaklarından biri olarak işgörenin kendisini görürken, çatışmaya asıl yol açan şeyin örgütsel yapı ve yönetimin olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak da performans değerlendirme sisteminin grup veya kısımdan daha çok işgören üzerine yoğunlaşmasını gösterir (Örmən, 1993: 15). Bireysel performansın göz önünde bulundurulduğu bir örgüt yapısında kıyasıya bir mücadelenin olması kaçınılmazdır. Buna bağlı olarak, böyle bir çalışma ortamında işgörenin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşaması muhtemel görünmektedir.

Yapılan işin gereği insanlarla ilgilenme durumu sadece veli ya da öğrencileri kapsamaz. Çatışma çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte, genel anlamda, “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” olarak tanımlanır (Sparks, 2001: 36, Malanowski, 1984: 24; akt: Özkaya, 2006: 41).

Çatışma yaşamda sürekli varolan bir durumdur. Meslektaşlar arasındaki çatışma bir noktaya kadar kişisel kaynaklıdır, fakat bu çatışmayı kışkırtan büyük ölçüde örgütsel yapı ve yönetimidir. Bu çatışmalara dayanma gücü göstermeyen kişi nihayetinde sosyal olarak zayıflamaya ve tükenmeye başlar. Gerekli dayanıklılığı gösteren insanlar bu çatışmaları yaratıcı bir güç kaynağı ve davranışlarına canlılık katan bir öge olarak kullanırlar (Örmən, 1993: 15).

Yeterlilik: Tükenmişliği belirleyen unsurlardan biri de yeterlidir. Bursalıoğlu (1975) yeterliği, “bir kişiye belli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı” şeklinde tanımlamaktadır (Bursalıoğlu, 1975: 5). İşgören, karşısına çıkan problemleri çözmede yetersiz kaldığında, tükenmişliğin alt boyutlarından olan kişisel başarısızlık hissine kapılacaktır.

Izgar’a (2001: 16) göre, yeterlilik çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Genel olarak, bir hizmet dalında ya da belirli bir konuda gerekli bilgilere ve becerilere sahip olmaya yeterlik denir. Yeterlik kişinin belirli bir işi, belli bir yerde, gerekli olduğu zamanda yapabilmesini sağlar. Yeterlik, “bir kişiye belli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı” olarak da tanımlanmaktadır.

Yapılan araştırmalar kişinin eğitim yoluyla öğrendiği bilgi ve beceriyi kullanabilmesinin tükenmişliğin üç boyutu ile de ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimcinin yeterliği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Zaman zaman kişinin aldığı eğitim iş hayatında karşısına çıkan sorunları çözmede yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlik kişisel başarısızlık hissini de beraber getirmektedir (Özkaya, 2006: 41).

Yöneticiler tarafından kurumda ortaya çıkan sorunları çözmede iki ayrı yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımlardan ilkinine göre; sorunlardan kaçma ya da sorunları erteleyerek veya görmezden gelerek başa çıkmak söz konusudur. Diğer yaklaşım ise, sorunlarla, sorunun çözümüne ilişkin çözüm stratejileri geliştirerek, mücadele etmektir. Sorunlardan kaçan, sorunları görmezden gelenler daha çok tükenmişlik yaşamakta; buna karşın, sorunları kontrol altına alarak sorunlarla mücadele yaklaşımını seçenler daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar (Izgar, 2001: 16).

İş Deneyimi: Yapılan araştırmalar iş deneyimi ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. İş deneyimi birkaç yıl olanların, beş yıl ve daha fazla olanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görölmüştür (Lee ve Ashforth, 1993; Akt: Özer, 1998). Ergin (1992), hemşire ve doktorlar üzerinde yapmış olduğu araştırmasında çalışma süresi arttıkça hemşire ve doktorların daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Girgin (1995), ilkokul öğretilerleri üzerinde yaptığı bir çalışmasında çalışılan yıl miktarı arttıkça duyarsızlaşmanın azaldığı ve mesleki basarının yükseldiğini belirtmiştir. Ayrıca aynı kurumda hizmet verme yılı ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Izgar (2001), okul yöneticileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında iş deneyimi ile tükenmişlik arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Yani mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Bütün bu bulgulara karşın, iş deneyiminin artmasıyla tükenmişlik düzeyinin arttığını gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Corkey 1994, Akt: Izgar, 2001: 52). Cannolly ve Sanders'in (1986) yaptıkları araştırmada tecrübeli öğretilerlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya konmuştur (Cannolly ve Sanders, Akt: Baykoak, 2002: 30). Ayrıca iş deneyimi ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Üstün (1995), hemşireler üzerinde yaptığı

araştırmasında deneyimin tükenmeyi etkilemediği sonucuna varmıştır. Brisse ve arkadaşları (1988), deneyimin tükenmişlikte zayıf bir etken olduğunu belirtmişlerdir (Brisse ve diğ., Akt: Segmenli, 2001:21).

Tükenmişlik daha çok mesleğinin ilk yıllarında ortaya çıkan, istekli ve idealist kişilerde görülmektedir. İnsanlara hizmet vermek için yoğun istek ve heyecanla işe başlayan insanlar, işini ciddiye almayan, alaycı tavırlarla işe başlayan insanlara göre tükenmişliği daha ağır boyutlarda yaşamaktadırlar (Pines ve Aranson,1988; akt: Gündüz, 2006: 33).

İdealistlikle ortaya çıkan tükenmişlikte, kişi bağlandığı yaşam tarzı ya da ilişkiden, beklediklerini elde edememesi sonucu yorgunluk ve hayal kırıklığı içerisine girmektedir. Bazı durumlarda, bireyin beklentilerinin gerçek dışı olması gerçek dünya ile olan iletişimini zedelemekte ve tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır (Tümkiye, 1996: 20).

İnsanlarla İlişkilerden Kaynaklanan Tükenmişlik: Tükenmişlik sendromunun nedenlerinden birisi de bireyin diğer insanlar hakkındaki olumsuz düşünceleridir (Mc Pherson, 2001: 201; akt: Özkaya, 2006). İnsan biyolojik, fizyolojik ve sosyal özelliklere sahip olmakla birlikte bu özellikleri bir bütün olarak düşünülebilir. İnsan örgüt açısından sadece biyolojik bir mekanizma veya fizyolojik güç olarak düşünülmemelidir. Psikolojik ve sosyal özelliklerini de beraberinde getirir. Bu nedenle örgüt içinde insanı sadece biyolojik bir mekanizma ve fizyolojik güç olarak algılamak, psikolojik ve sosyal özelliklerini bir tarafa bırakmak insanın örgütsel davranışlarının anlamlandırılmasını zorlaştırır (Izgar, 2001: 14).

İnsan ilişkileri örgütteki insanları birleştirip bir düzen içerisinde, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Izgar, 2001: 14). Başkaları için bir şeyler yaptığımızda, yaptığımız işin takdir edilmesi hoşumuza gider, çalışmamızın boşa gitmemiş olması bizi sevindirir (Örmen, 1993: 9). Böylece, verimimiz artar, hem de sosyolojik, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarımız karşılanmış olur. İnsan ilişkileri kavramı ve eylemi, üretici yararları ile örgüt yararlarını birleştirmeyi hedef tutar ve örgüt amaçlarının en verimli biçimde gerçekleşmesine katkıda bulunur. İnsan davranışlarının anlaşılmasında, temel ihtiyaçların bilinmesi önemlidir. Bu ihtiyaçlar, örgüt amaçları ile örtüştüğü takdirde, örgüt yararları ile üyelerin yararları bütünleşmiş olur (Izgar, 2001: 14).

Bazı durumlarda insanlarla ilişki kurmak hayli zordur. Ölümcül bir hastayı bilgilendirmek zorunda kalan doktor ya da yanında çalıştığı elemanı mali güçlük nedeniyle işten çıkarmak zorunda kalan işveren bu duruma verilebilecek örneklerdir. İnsanlar, olayları kontrol gücünü yitirdiği ya da yönlendiremediği durumlarda olumsuz duygular geliştirir. Böyle durumlarda bireyin tükenmişliği artar (Örmen, 1993: 9-10).

Maslach ve Leiter, tükenmişliğin nedenlerinin daha çok işle ilgili olarak ortaya çıktığını belirtmektedirler. İş ortamı ile ilgili nedenler şöyle sıralanabilir:

I. İş Yükü: Çalışılan kurum için iş yükü üretkenliği ifade ederken çalışan için iş yükü daha fazla zaman ve enerji harcama demektir. Günümüzde işverenler “daha az insanla daha fazla üretim” fikrini benimsemiş durumdadırlar. Bu durumda öğretmen daha kalabalık sınıflarla; hemşire daha fazla hastayla ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Bu durumda çalışan birey iş ortamında aşırı derecede yorulmakta ve aile, çocuklar, ev gibi diğer sorumlulukları ile ilgilenecek enerjisi kalmamaktadır. Aşırı iş yükü şu durumlarda tükenmişliğe neden olmaktadır: (1) *İşin daha Fazla Zaman Gerektirmesi:* İşlerin yoğun olması sonucunda özellikle yönetim kadrosunda çalışan bireyler zamanlarının çoğunu işleriyle meşgul olarak geçirmek zorunda kalmaktadırlar. Öğünlerini bir şeyler atıştırarak geçiştirmekte ve işlerine evde bilgisayarlarında devam etmektedirler. (2) *İşin Zor Olması:* Bireyin işi ona yeni yeni ek görevler verildikçe daha kompleks ve içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Öğretmenler, hemşireler, polisler zamanla kendilerini bürokratik gereksiz işler içinde zaman kaybediyor ve asıl görevlerini yerine getiremiyorlar bulmaktadırlar.

II. İşini Yaparken Söz Sahibi Olma: İnsanlar yaptıkları işte gerekli olan yerlerde söz sahibi olmadıklarını gördüklerinde bu durum çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına neden olur. Çalışanların her konuda sınırsız söz sahibi olması sorunlara neden olduğu kadar iş ortamında tüm çalışmaların en ince ayrıntısına kadar kontrol edilmesi de çalışanları tükenmişlik yaşamaya itmektir.

III. Yetersiz Ödüllendirme: İnsanlar çalıştıkları işin onlara para, prestij ve gelecek güvencesi sağlamasını beklemektedir. Çalışılan kurum bunları sağlamadıkça birey işini zevkle yapmamaktadır. Bunun sonucunda birey mesleğinin kendisi ve hizmet verdiği kişiler için ne kadar önemli olduğunu düşünmeyip yaptığı işle aldığı ücreti kıyaslama yoluna gitmektedir.

IV. İş ortamının Özellikleri: İş ortamında çalışanlar arasında sıcak ilişkilerin olmayışı ve takım çalışmasına kurumun önem vermemesi gibi nedenler insanların iş ortamı ile bağlantısını koparmakta ve onları tükenmişliğe yöneltmektedir.

V. Örgütle İlgili Kararlara Katılmama: Organizasyonun alınan kararlar hakkında çalışanlara bilgi vermemesi çalışanların organizasyonun şeffaf ve dürüst olduğuna dair düşüncelerini zedeleyecektir. Bunun sonucunda insanlar çalıştıkları kurumunun başarısı ve yetisi hakkında şüpheye düşmektedirler (akt: Gündüz, 2006: 34-36).

Üst düzey yöneticiler tarafından işin nasıl, ne zaman, ne şekilde yapılacağı konusunda sıkı sıkıya tembihlenen çalışanlar için başka bir çıkış yolu kalmaz bu ise çalışanın sadece duygusal stres yükünü, kızgınlık ve öfkesini artırır. Başarısızlık ve becerisizlik hissinin oluşmasına yol açar (Örmen, 1993: 18).

Bu oluşumun devamında sorunlarla boğuşan birey yetkisiz ve katılımsız bir role bürünür ve hizmet kalitesi düşer. Çalışanın üst kademede alınan kararlara katılmaması, kurumda beraber çalıştığı insanların kurumun yönetimi ile ilgili kararlara katılmalarına hoşgörülü bakamaması yüksek kalitede hizmet vermesini engellemektedir. Karara katılma kişinin özgüvenini arttırmakta ve kişisel başarısını kamçulamaktadır. Aksi durumda kişinin kendisine olan güvenini azaltmakta ve kişisel başarı algısı düşmektedir (Izgar, 2001: 18; Örmen, 1993: 18).

1.21. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenme yavaş ve sinsice başlar. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi; haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir baskı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa, herhangi bir olay olmadan birden bire ortaya çıkar. Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında değildirler (Tümekaya, 1996: 12).

Tükenmede davranışlar ve duygularla ilgili belirtiler daha önce ortaya çıkar ve daha kolay tanınır. Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yardımsızlık, yalnızlık ve

umutsuzluk duyguları, çaresizlik, engellenmişlik en sık dile getirilen şikayetlerdir. Tükenme belirtisi genellikle “ çok başarılı” olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Çam (1991), tükenmişliğin belirtilerini bu alanda yapılmış çalışmalara ve ilgili literatüre dayanarak şu şekilde sıralanmıştır (Akt: Izgar, 2001: 7):

1.21.1. Fiziksel Belirtiler:

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Sık sık baş ağrısı
- Uykusuzluk
- Solunum güçlüğü
- Uyuşukluk
- Kilo kaybı
- Genel ağrı ve sızılar
- Yüksek kolesterol
- Koroner kalp hastalığı insidansının artışı
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler

1.21.2. Davranışsal Belirtiler:

- Çabuk öfkelenme
- İşe gitmek istemeyiş, hatta nefret etme
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
- Alınganlık

- Takdir edilmediğini düşünme
- İş doyumsuzluğu, işe geç gelmeler
- İlaç (özellikle trankilizan), alkol, tütün vb. alma eğilimi ya da alımında artma
- Öz- saygısı ve öz-güvende azalma
- Evlilik, aile çatışmaları ile aile ve arkadaşlardan uzaklaşma
- İzolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı
- Teslimiyet, güncellik, suçluluk, içermişlik
- Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü
- Unutkanlık, hareketli olmayış
- Yansıtma
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
- Örgütlemeye yetersizlik
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık
- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı
- Bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
- Başarısızlık hissi
- Çalışmaya yönelmede direniş
- Arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma (Akt: Izgar, 2001: 7).

Kaçmaz (2005), bu belirtilere, hatalar yapma, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, işe geç gelme, izinsiz olarak ya da hastalık nedeni ile işe gelmeme, işi bırakma

eğilimi, hizmetin niteliğinde bozulma, işte ve iş dışındaki ilişkilerde bozulma, kaza ve yaralanmalarda artış, gibi durumları da ilave etmiştir (Kaçmaz, 2005: 30).

1.21.3. Psikolojik Belirtiler:

- Aile sorunları
- Uyku düzensizliği
- Depresyon
- Psikolojik hastalıklar (Akt: Izgar, 2001: 7).

Kaçmaz bu belirtilere, duygusal bitkinlik, kronik bir sinirlilik hali, çabuk öfkelenme, zaman zaman bilişsel becerilerde güçlükler yaşama, hayal kırıklığı, çökkün duygu durum, anksiyete, huzursuzluk, sabırsızlık, benlik saygısında düşme, değersizlik, eleştiriye aşırı duyarlılık, karar vermekte yetersizlik, apati, boşluk ve anlamsızlık hissi, ümitsizlik gibi psikolojik belirtileri de eklemiştir (Kaçmaz, 2005: 30).

Tükenmişlik duygusu içinde olan bireylerin iletişimlerinde tek düze, içeriksiz ve zayıf olduğu belirlenmiştir. Eğitim sistemi bireylerin etkileşimi üzerine kuruludur. İletişimsizlik eğitimin kalitesini düşürecek, öğrenci öğretmen etkileşimini bozacak ve başarıyı azaltacaktır. Tükenmişlik organizasyonun yapısını, kişiler arası ilişkileri ve organizasyonun diğer çalışma koşullarını bozmaktadır (Maslach, Jackson, 1981; akt: Yiğit, 2007).

1.22. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğe maruz kalan bireylerde yorgunluk, uykusuzluk, iştahsızlık, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sorunların, alınganlık gibi duygusal sorunların sıklıkla görüldüğü belirtilmiştir (Izgar, 2001: 21).

Meslektaşlarla, hizmet verilen kişilerle, arkadaşlarla ve aile bireyleriyle ilişkiler tükenmişliğin etkilediği bir başka alan olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik düzeyi arttıkça içe kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimleri artmakta ve iş ortamından uzaklaşmak için yemek ve dinlenme aralarını uzatma girişimlerine rastlanmaktadır. Mesleki kimlikle, ailede üstlenilen roller arasında ayırım yapmada güçlük çeken çalışanlar, aile bireyleriyle ilişkilerinde müşterilerine davrandıkları gibi

hareket etmektedirler. Böylece hem iş, hem de aile çevresinde ilişkiler giderek bozulmaktadır. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek için sigara, uyuşturucu ve sakinleştirici tüketimini arttırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler. İşe devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır (Torun, 1995: 26).

1.23. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

İnsanlar farklı yollarla tükenmişlikten kurtulmaya çalışmaktadırlar. Bazıları işten çıkmaktadır. Özellikle uzun yıllar eğitim aldıktan sonra kişinin kariyerini bırakması hata, suçluluk ve zaman kaybıyla alakalıdır. Bu durum toplum ve bulunulan kurum içinse kapanamaz bir yaradır. Bazı insanlar ise işten ayrılmakta ama aynı mesleklerine başka bir kurumda devam etmektedirler. Bu da iş yeri değiştirmekten ibaret olup yeni işyerinde aynı sorunlar devam etmektedir. Ve bireyde umutsuzluk ve hatalı olma duyguları daha da ilerlemektedir. Diğer bir grup insan ise işinde yönetici olarak görev alırsa tükenmişlikten kurtulacağını düşünmektedir. Fakat yönetici durumunda ise tükenmişlik yaşayan personelle çalıştığı için tükenmişlikten kurtulamayacaktır (Pines ve Aranson, 1988; akt: Gündüz, 2006: 40).

Maslach ve Leiter (1997) iş ortamında tükenmişlikle ilgili problemleri çözmek için bireysel ve örgütsel olmak üzere iki çözüm yolu üzerinde durmuşlardır. Bireysel çözüm yolu öncelikle bireylerin tükenmişlikten kurtulmak için harekete geçmesiyle başlamaktadır. Daha sonra bireyler grup çalışmasına gitmekte ve yönetimden tükenmişliğe neden olan durumları düzeltmelerini isteyecektir. Böylece aşırı iş yükünü hafifletmek, işle ilgili daha fazla söz hakkına sahip olmak, ödüllendirilmek gibi konularda grup çalışması yaparak yönetimin sorunlara el atması sağlanabilir. Örgütsel çözüm yolunda örgüt yönetimin nasıl olması gerektiğini sorgulamalı ve bunun için bir proje geliştirmelidir. Proje çalışması çalışanların istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir. Proje çalışmasında çalışanlara anket düzenlenebilir ve sorunların ortaya çıkması sağlanabilir. Bunun sonucunda örgütsel bakış açısıyla hangi işin hangi bireye uygun olduğu, yönetimde olması gerek değişikliklerin neler olduğu öğrenilebilir ve çözüm yolları üretilebilir (Akt: Gündüz, 2006: 41).

Maslach(1982), tükenmişlikle mücadele edebilmek için aşağıda belirtilen önerilerde bulunmuştur (Akt: Gündüz, 2006: 41-42):

1. Gerçekçi hedefler belirleyin: İnsanlara yardım sektöründe çalışan bireyler genelde “insanlar için dünyayı huzurlu, sağlıklı, mutluluk dolu bir yer haline getirme” gibi gerçekleşmesi mümkün olmayan ideallere sahip olmaktadır. Fakat bu tür idealler ne kadar çok çalışılırsa çalışılınsın bir anda gerçekleşecek olaylar değildir. Bu yüzden bu tür hedefler yerine kısa sürede gerçekleştirilebilecek somut hedefler (Bu hafta A ile başlayan tüm dosyalar gözden geçirilecek, yeni meslektaşlar ile tanışılacak vb.) belirlemek tükenmişliği engelleyecektir.

2. İşinizi yaparken farklı yöntemler deneyin: Bu yöntem sayesinde rutinlikten kurtulunur ve aynı işi farklı yoldan yapmak psikolojik açıdan bireye özerklik ve özgürlük kazandırabilir.

3. İş ortamında kısa süreli molalar verin: Kısa molalar sayesinde birey dinlenir ve üzerindeki gerginlikten ve yorgunluktan sıyrılmış olur.

4. Olayları kişisel algılamayın: Çalışma ortamında birey hizmet verdiği kişilerin problemlerini zamanla kendi problemi gibi benimsemekte ve etkilenmektedir. Bunu engellemek için bireyin olaylara objektif açıdan bakması gerekmektedir. Ayrıca işi iş ortamında bırakmak, insanların problemlerini eve getirmemek duygusal stresi azaltacaktır.

5. İşinizde başarılı olduğunuz tarafları görün: Bir gün boyunca iyi şeyler yapmak bireyi olumlu yönde motive edecektir. Ayrıca iş ortamı haricinde de olumlu şeyler yapmak kişinin kendini huzurlu ve mutlu hissetmesini sağlayacaktır.

6. Kendinizi tanımaya çalışın: Birey kendini tanımak ve anlamak için kendine içsel bir bakış açısı kazandırmalıdır. Bu şekilde hangi sorunların onu strese soktuğunu ne hissettiğini ve stresle nasıl başa çıkmaya çalıştığını görebilecektir.

7. Dinlenin ve rahatlayın: Herkesin dinlenmek ve rahatlamak için seçtiği yöntemler vardır. Bazıları meditasyon sayesinde dinlenirken, bir başkası farklı bir şekilde rahatlama yolu seçer. Önemli olan dinlenmek için neyin yapıldığı değil kişinin stresini azaltıp azaltmadığı ile ilgilidir.

8. Hobiler edinin, arkadaşlarınızla vakit geçirin: Tüm hayatı işinden ibaret olan insanların işlerinde problemlerle karşılaşması tüm hayatlarını altüst etmektedir. İş hayatının dışında özel bir hayatın olması ve bu hayatın birey tarafından zenginleştirilmesi bireyin tükenmişlik yaşamasını engelleyecektir.

9. İşinizi değiştirin: Tüm çabalara rağmen birey hala tükenmişlik yaşıyorsa işini değiştirmesinde yarar vardır. Fakat iş değişikliği sadece iş ortamını değiştirmekten ibaretse bir başka deyişle yapılan işin mahiyeti değişmiyorsa tükenmişlik hala devam edecektir. Bununla birlikte değişiklikler her zaman iyi sonuçlar doğurmamaktadır. Bu yüzden değişiklik yaparken beklentilerin gerçekçi olması ve sonucun iyi olmayacağı durumlara karşı hazırlıklı olmak gerekmektedir.

Freundenberger ve Richelson (1998), tükenmişlikten kurtulmak için kişisel çözüm yolları olarak şu önerilerde bulunmaktadır;

- Hedeflerinizi yeniden gözden geçirin ve yaşamınıza yeni bir düzen getirin,
- Size ait hedeflerle, başkalarının sizden beklentilerine bağlı olanları ayırt edin (Akt: Gündüz, 2006: 41).

Bu konuda Croucher (2009) ise, aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır;

- Ruhunuzu rahatlatın ve bunu yapabilmek için rahatlama sanatını öğrenin. Problemlerle karşılaştığınızda şaşırmayın,
- Zamanınızı programlı bir şekilde kullanın,
- Sizin için uygun olan egzersizler (yüzme, yürüyüş vb.) yapın. Uyku için uygun zamanı bulun,
- Küçük spor gruplarına katılın, günde yirmi dakika stresin zararlı etkilerinden uzaklaşın
- Olumlu düşünün, tutumlarınızı değiştirin,
- Eğlenmeye zaman ayırın, yaşamı ciddiye almayın (Akt: Gündüz, 2006: 41).

Tükenmişlikle başa çıkabilmek için örgütsel yöntemler de geliştirilmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Batlaş ve Batlaş, 2002: 94-95):

- Yöneticiler yapılması gereken işin hedeflerini ve hedefi gerçekleştirmekten sorumlu kişileri saptamalıdır,
- Hedefin gerçekleşme aşamasında, çalışanları sonuçtan haberdar etmek gerekir,
- İstenilen hedefe ulaşıldığında çalışanlar ödüllendirilmelidir.

1.24. Yaşam Doyumu Tanımı Ve Kapsamı

Yaşamın bir anlamı ve doğrultusu olduğu fikrini paylaşan bireylerin, optimal düzeyde yaşam doyumu olan bireyler oldukları söylenebilmektedir. Çok basit ve net bir şekilde tanımlanan yaşam doyumu, gerçekte bu denli kolay anlaşılır bir kavram olarak gözükmemektedir. Bu nedenledir ki, literatürde yaşam doyumuna ilişkin çok farklı tanımlara rastlanabilmektedir. Yaşamın akıp giden bir süreç olması ve bireylerin farklı beklenti, ihtiyaç ve önceliklerinin olması da tanımlama kısıtlılığını açıklar niteliktedir. Yaşam doyumu, bireyin iş yaşamı dışındaki duygusal tepkisidir. Yani hayata karşı genel tutumudur (Özdevecioğlu, 2003: 697).

Genel olarak yaşam doyumu, kişinin, iş, boş zaman ve diğer iş dışı zaman olarak tanımlanan yaşama gösterdiği duygusal tepki olarak tanımlanabilir (Sung-Mook ve Giannakopoulos, 1994: 547; akt: Keser, 2005: 80).

İlk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya atılan yaşam doyumu kavramı bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanın (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur (Vara, 1999; akt: Özer ve Karabulut, 2003).

Literatürde yaşam doyumu kavramıyla birlikte ele alınan ve çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar vardır. Bunlar:

- İyi- oluş: Psikolojik işlevsellik ve yaşantı açısından optimum düzeyde olabilmek anlamındadır (Ryan ve Deci ,2001; akt: Sahranç, 2007: 97).
- Öznel iyi-oluş: Birey tarafından yaşanan deneyimin, acıdan kaçınma ve hazzı ulaşma olduğu hedonistik iyi-oluş temelinde, yaşam doyumu, olumlu duygu durumunun varlığı ve olumsuz duygu durumunun yokluğu boyutlarını içeren ve

mutlulukla eş anlama gelen, bireyin ifade ettiği iyi-oluş durumudur (Ryan ve Deci 2001, Bostic ve Ptacek 2001; akt: Sahranç, 2007: 98).

- Psikolojik iyi-oluş: Fizyolojik ve ruhsal olarak sağlıklı olmayı içeren, öznel iyi-oluştaki hedonistik görüşün tersine haz aramaktan öte bireyin kişisel gelişimini sağlaması ve kendi potansiyelini gerçekleştirmesidir. Kısacası psikolojik iyi-oluş biyolojik ve psikososyal sağlığa işaret eder (Sahranç, 2007: 99).
- Mutluluk: Bir özellikten çok zihinsel bir durumdur. Mutluluk, bireyin yaşamını bütünlük içinde değerlendirerek öznel anlamda beğenmesi, takdir etmesi olarak tanımlanabilir (Grinde, 2002; akt: Sahranç, 2007: 99).

Özel iyi oluş ve yaşam doyumu çoğu kişi tarafından yaşamın temel hedefleri olarak belirtilmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşamını ne şekilde değerlendirdiği ile yakından ilişkilidir. Mutluluğa ulaşabilmede, bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir (Rask ve ark, 2002; Akt: Gündoğar ve diğ., 2007: 15).

Arygle (1994), yaşam doyumunu mutluluğun bir alt boyutu olarak ele almakta; genel doyum ve farklı özgül alanlardaki doyum ve hoşnutsuzluktan söz etmektedir. Ona göre kaygı ve depresyonu içeren stresin azlığı yaşam doyumunu olumlu etkilemektedir (akt: Sahranç, 2007: 101).

Diğer bir yaklaşıma göre, yaşam doyumunu, bireyin yaşamında yer alan olgulara dayanarak, öznel iyi olma (öznel gönenc) ve yaşam kalitesi hakkında ulaştığı yargıları temsil eder (Dikmen,1995; akt: Keser, 2005: 80).

Yaşam doyumunu genel olarak kişinin bütün yaşamını ve bu yaşamın tüm boyutlarını içerir. Yaşam doyumunu, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılarındaki doyum anlamına gelir. Yaşam doyumunu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder (Vara, 1999;akt: Gümüüşbaş, 2008: 35).

Yaşamın hazla ve olumlu duygularla renklenmesi, zenginleşmesi hemen her bireyin istediği bir durumdur. Öte yandan yaşamın acı, keder, elem, yoksunluk, engellenme, gerilim gibi pek çok kötü öğeyi barındırdığı da bilinmektedir. Bireyin öznel ve nesnel konularında olumsuz koşullar birçok sarsıntıya neden olmaktadır. İnsan bilimcileri,

durumsal ve bireysel özellikleri çeşitli modellerle birlikte değerlendirerek; iyi olmanın yapısını daha fazla anlamaya çalışmışlardır. İnsanın iyilik durumunu karşılayan çok sayıda sözcüğün ve kavramın olduğu bilinmektedir. Mutluluk, haz, doyum, refah, toplumsal iyi olma, yaşam kalitesi, öznel iyi olma bunlar içerisinde öne çıkanlardır. Öznel iyi olma bireyin bakış açısından yaşamını değerlendirmesi anlamını içermektedir (Annak, 2005: 46).

Yaşamını değerlendiren bireyin; tepkileri, yargıları bireyin öznel iyi olma durumunu oluşturmaktadır. Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin üç ayrı boyutu bulunmaktadır. Ancak bunların birbiriyle ilişkili genel bir boyutta sınıflanacağı öne sürülmüştür. Bunlar, olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumudur. Olumlu duygu boyutunda yaşanan hazların, sevinçlerin, hoş duygulanımların çokluğunun; olumsuz duygu boyutunda hoş olmayan, kötü, acı verici duyguların azlığının iyi olma açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumunu ise yaşamın geneline ilişkin bilişsel yargılamaları, değerlendirmeleri kapsamaktadır (Yetim, 2001; akt: Annak, 2005: 46).

Literatürde yaşam doyumunu kavramı ile birlikte ele alınan ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlar arasında, mutluluk (happiness) ve iyi-oluş (well-being), mutluluk ve öznel iyi-oluş, mutluluk ve yaşam doyumunu, mutluluk ve psikolojik iyi-oluş kavramları yer almaktadır (akt: Sahranç, 2007: 96).

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985); yaşam doyumunu bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde bireyin tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlamışlardır. Pavot ve Diener (1993)' a göre yaşam doyumunu öznel iyi olmanın bilişsel bileşenidir ve bireyin kendisine yüklediği kriterler ve yaşam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırılmaları, dolayısıyla yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Çeçen, 2008; Akt: Gümüşbaş, 2008: 35).

Diener'a (1984) göre, Wilson (1967) mutluluk üzerine yaptığı araştırmalarında iki genel sonuca ulaşmıştır. Birincisi, "En avantajlı durumda olanlar, en mutludur" şeklindedir. Mutlu kişi, genç, sağlıklı, iyi eğitim görmüş, ekonomik bakımdan iyi, dışa dönük, optimistik, tasasız, dindar, evli, ılımlı, arzulara sahip ve zeki kişidir. Yazarın ulaştığı ikinci sonuç ise; Yunan filozoflarından bu yana, mutluluk üzerine çok az kuramsal gelişmenin sağlanmış olduğudur. Wilson'un incelemesinden sonra, günümüze kadar

konuyla ilgili sayısız araştırma yapılmıştır. Örneğin, araştırmalarda sağlık ile mutluluk ve yaş ile mutluluk arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Bundan da önemlisi yapılan çalışmalar, demografik değişkenlerin mutluluğun çok küçük bir kısmını açıkladığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar, araştırmacıları mutluluğun psikolojik nedenlerini aramaya yöneltmiştir (Yetim, 1992; Allain, Matenga, 1996; akt: Özer ve Karabulut, 2003: 73).

Genel olarak yaşam doyumu üç kategoride gruplanmıştır: Birinci grupta; yaşam doyumu iyi oluş, erdem, kutsallık gibi dış bir ölçüte dayanarak tanımlanmıştır. İkinci grupta ise; insanların yaşamlarını olumlu anlamda değerlendirmelerine neyin yol açtığı sorusu üzerinde temellenerek, bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin yargılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Bunun sonucunda Marcus Aurelius, "kendini mutlu görmeyen hiçbir insan mutlu değildir " demiştir. Shin ve Johnson ise (1978), mutluluğu "kişinin kendi seçtiği kriterlere göre yaşam kalitesinin global bir değerlendirmesi" olarak tanımlamıştır. Üçüncü grupta da mutluluk, günlük yaşamın akışı üzerinde temellenmiştir. Bu da günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olması anlamına gelmektedir (Vara, 1999; Yetim, 1992; Moles ve Bilgin, 1985; akt: Özer ve Karabulut, 2003: 73).

1.25. Yaşam Doyumu Kuramları

1.25.1 Ereksel (Telik) Kuramlar

Yaşam doyumunun ereksel ya da sonlu açıklamaları, mutluluğun amaç veya ihtiyaç gibi bazı durumlara erişildiğinde elde edildiğini öne sürer. Wilson (1960) tarafından önerilmiş olan bir kuramsal postüla "ihtiyaçların doyurulması mutluluğa, doyurulmamış ihtiyaçlar mutsuzluğa neden olur" şeklindedir.

Çoğu felsefeci ereksel kuramlarla ilgili sorunlarla ilgilenmiştir. Mesela mutluluk kişinin isteklerinin doyurulması sonucunda mı yoksa onların bastırılmasıyla mı ele alınmıştır. Hedonistler isteklerin doyurulmasının iyi oluşu yarattığını savunurken, estetikler arzudan arınık olmayı mutluluğun kaynağı olarak görmüşlerdir. Alternatif ereksel kuramlar, öğrenilmiş yaşantı sonucu olan ihtiyaçların doyurulması üzerinde durmuşlardır. Kişi bunların farkında olur ya da olmayabilir.

Amaç kuramlarında, kişinin farkında olduğu belirli istekleri üzerinde durular. Kişi bilinçli olarak belli amaçlara erişmek ister ve kişi bunlara eriştiğinde mutluluk ortaya çıkar. İhtiyaçlar ve amaçlar, ihtiyaçların belli amaçlara yol açması bakımından birbiriyle ilişkilidirler. Ayrıca kişinin sahip olduğu değerlerde bazı amaçların ortaya çıkmasına neden olurlar. Maslow tarafından teklif edildiği gibi, ihtiyaçlar belki evrenseldir veya Murray tarafından postüle edildiği gibi, ihtiyaçlar bireylere göre değişmektedir (Yetim, 1991;akt: Şahin, 2008, 21-22).

1.25.2. Aktivite Kuramları

Ereksel kuramlar, mutlulukta son durumları önemli bulurken; aktivite kuramları mutluluğun insan aktivitesinin bir ürünü olduğunu belirtirler. Örneğin, doğa tırmanma aktivitesi, dağın doruğuna erişmeden daha fazla mutluluk vericidir. Aristo, ilk ve önemli aktivite kuramcılarının biridir. O, mutluluğun erdemli aktiviteden geldiğini, yani iyi başarılan aktivitenin mutluluk getirdiğini vurgulamıştır. Aktivite ve yaşam doyumu ilişkisi üzerinde en açık formülasyon akış kuramıdır. Bu formülasyon da kişinin beceri düzeyi yeterli ise aktiviteler ve bunlara karşı koyanların zaman içindeki ilerleyişinin haz getireceği öne sürülmüştür. Eğer aktivite çok kolay ise can sıkıntısı yaratır. Aksine zor ise anksiyete yaratır. Eğer kişi uygun uğraştırmayı gerektiren ve sahip olduğu becerileriyle işin zorluğu hemen hemen eşit olan bir aktivite ile ilişkili ise, olayın tamamlanma süreci hazlann akışını getirecektir. Aktivite kuramcıları mutluluğun davranıştan kaynaklandığını vurgularlar (Yetim,2001; akt: Şahin, 2008: 22).

1.25.3. Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramları

Tavandan-tabana ve tabandan-tavana yaklaşımları, çağdaş psikolojide oldukça popüler yaklaşımlardır ve aynı tarz açıklamalar mutluluk literatüründe de yapılmaktadır. Örneğin bazı felsefecilere göre, mutluluk birçok küçük hazzın toplamından ibarettir. Tabandan-tavana görüşü çerçevesinde kişi anlık haz ve acılarının bir muhasebesini yaparak kendini mutlu ya da mutsuz olarak görür. Yani mutlu yaşam mutlu anların bir bütünüdür. Kant'ın felsefi görüşü bu kuramı temellendirmektedir. Üst düzeydeki öğeler arasındaki nedensellik ilişkisi, düşük düzeyde, element düzeyindeki ilişkilere yansır (Şahin, 2008: 22).

Tavandan-tabana yaklaşımında mutluluk, kişinin global bir özelliğidir ve bu özellik kişinin olaylara tepki göstermesini etkiler. Kişinin olaylara hoşgörülle bakıyor olması, onun tek tek olaylarda da hoşgörülü olmasını gerektirir. Tavandan-tabana yaklaşımının ve felsefecilerin görüş birliğine vardığı ortak nokta, mutlulukta odağın tutumlar olduğudur. Örneğin, Demokritos "mutlu yaşamı iyi talihe veya dış koşullara bağlı görmeyip, kişinin zihinsel niteliklerine bağlı görmüştür. Önemli olan kişinin neye sahip olduğu değil, sahip olduklarına nasıl tepkide bulunduğu bulduğudur.

Andrews ve Withey (1976), tavandan-tabana yaklaşımını destekleyen kanıtlar elde ettiler. Araştırmacılar yaşam alanlarından elde edilen doyumun genel olarak yaşamdan alınan doyumunu öngörmeye yetersiz kaldığını buldular. Özetle bulgular, yaşam alanlarından elde edilen doyumun global yaşam doyumuna neden olmaktan çok kendilerinin global yaşam doyumundan kaynaklandığını göstermiştir. Kişinin yaşamında olumlu yaşantıların birikimi anlamında bir olumlu dünya görüşünün oluşması gereklidir. Yani genel bir eğilim olarak mutlu dünya görüşünün oluşumu tabandan-tavana yaklaşımını doğrulamaktadır. Ancak bir kez oluştuktan sonra bu dünya görüşü alanlardan alınan doyumunu belirlemektedir. Hedonistlere göre hazlar, dikkatli olarak seçilmiş ve biriktirilmişse (tabandan-tavana kuramı) kişi mutlu olabilir.

Yukarıda aktarılan her iki görüşte kısmen doğrudur. Ancak tavandan-tabana yaklaşımında sözü geçen içsel etmenlerin nasıl ortaya çıktığı ve tabandan-tavana yaklaşımında moleküler olayların nasıl etkileşimde buldukları henüz açıklığa kavuşmamıştır. İnsanlar olayları öznel olarak algıladıklarından tavandan-tabana oluşan bir sürecin varlığı gereklidir. Ancak belli bazı olayların bütün insanlar tarafından haz verici olarak görülmesi de mümkündür. Bu gerçekte tabandan-tavana yaklaşımının yararlı olduğunu göstermektedir(Yetim, 2001; akt: Şahin, 2008, 23).

1.25.4. Bağ Kuramları

İnsanların mutlu olma eğilimine neden sahip olduklarını açıklayan çeşitli kuramlar vardır. Bu kuramlardan çoğu, bağ modelleri altında belleğe, koşullamaya veya bilişsel ilkelere dayanır. Mutluluğa ilişkin bilişsel yaklaşımlar henüz çok yenidirler. Bilişsel yaklaşımlardan biri, kişinin kendisini ilgilendiren olaylara ilişkin yüklenmeleridir. Sonuçta iyi olaylar eğer iç bilişsel öğelere atfedilmişse daha fazla mutluluk

getireceklerdir. Diğer bir olasılık yüklenme olsun olmasan iyi olarak görülen olayların mutluluk getirmesidir.

Mutluluğun bellekte bir ağının bulunduğu, genel olarak bilişsel psikologlar tarafından benimsenen bir kabuldür. Bower (1981), insanların şimdiki duygu durumlarına göre geçmiş anılarını hatırladıklarını ve yorumladıklarını bulmuştur. Bellek konusunda yapılan çalışmalar, mutlu kişilerin birbiriyle olumlu ilişkilerle bağlı zengin bir ağının olduğunu göstermiştir. Aksine mutsuz kişilerin birbiriyle olumsuz ilişkilerle bağlı sınırlı ve yalıtılmış ağlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu ağa sahip olan birey, olaylara olumlu şekilde tepki vermektedir.

Konuyla ilişkili bir başka kuram, duyguların ortaya çıkmasında klasik koşullanmanın önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar, duygu yüklü koşullamaların sönmeye çok dirençli olduklarını göstermiştir. Kişi böyle duygusal yaşantılara sahip olabilir ve bunlarla geniş sayıda günlük uyaran arasında bağ kurabilir (Yetim,2001; akt: Şahin, 2008, 24).

1.25.5. Yargı Kuramları

Öznel iyi olmanın bazı standartlarla gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmalar sonucu ortaya çıktığını öne süren birçok kuram vardır. Eğer gerçekteki durum saptanan standardı aşarsa mutluluk oluşacaktır. Doyum göz önüne alındığında bu tür karşılaştırmalar bilinçli olarak yapılabilir. Ancak duygularda, duygu durumunda standartlarla karşılaştırma olayı bilinçsiz ya da bilinçdışı yapılmaktadır. Yargı kuramları ne tür olayların olumlu ya da olumsuz olduğunu belirlemekle birlikte; olayların ortaya çıkaracağı duygunun miktarını öngörebilmektedirler.

Yargı kuramlarını sınıflamada bir yol, onların ele aldığı standartlara bakmaktır. Sosyal karşılaştırma kuramında kişi diğerlerini bir standart olarak alır. Burada, seçilen diğerinin, kişinin düzeyinde aşağıda veya üzerinde olma durumu vardır. Kişi, karşılaştırma standardı olarak kendisinden alt düzeyde birini seçmişse, aşağı düzeyde karşılaştırmada bulunmaktadır. Eğer kişi kendini diğerlerinden daha iyi görüyorsa, bu kişi doyumlu veya mutludur.

Yargı kuramları içinde en popüler yaklaşım kişinin gerçek koşulları ile emelleri arasındaki uyumsuzluğu ele alan emel düzeyi kuramıdır. Emel düzeyi kuramına göre,

yüksek emeller kötü koşullar kadar mutluluğu tehdit ederler. Emel düzeyi, kişinin yaşantılarından ve amaçlarından ortaya çıkar. Tüm yargı kuramlarında çok genel bir sorun vardır: Karşılaştırmalar yalnızca alanlarda (örneğin, gelir alanı) mı yoksa genel olarak yaşamın değerlendirilmesinde mi yapılmaktadır? Dermer ve meslektaşları (1979) karşılaştırmaların yaşamın bütün alanlarında yapıldığını bulmuşlardır. Ayrıca Emmons ve meslektaşları (1983) ve Dermer ve meslektaşları (1979)'nın bulguları birçok doyum yargısında sosyal karşılaştırmaların önemli olduğunu göstermiş olmalarına rağmen; bireyin yaşantılarına duygunun daha fazla etkide bulunduğunu belirlemişlerdir. Sonuç olarak, etkileri bakımından karşılaştırmaların bir sınırı olmalıdır (Yetim, 2001; akt: Şahin, 2008: 24-25).

1.26. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

Bireylerin yaşam doyumunu etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır (Schmitter, 2003; akt: Keser, 2005: 80):

- Günlük yaşamdan mutluluk duymak;
- Yaşamı anlamlı bulmak,
- Amaçlara ulaşma konusunda uyum,
- Pozitif bireysel kimlik,
- Fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi,
- Ekonomik güvenlik ve
- Sosyal ilişkiler.

Yaşamın bütününe kapsayan yaşam doyumunu kişinin nasıl bir ruh sağlığı içerisinde olduğunu gösteren önemli bir göstergedir. Yaşamda meydana gelecek çeşitli engellenmeler, zorlanmalar, çatışmalar ve ani olumsuz değişimler yaşam doyum düzeyinin düşmesine neden olabilir (Demirel ve Canat; akt: Gümüşbaş, 2008: 35).

Flanagan(1978) yaptığı çalışmaya göre yaşam doyumunu etkileyen öğeler 15 temel öğeye indirgenmiştir. Bunlar (Aydın, 2004; akt: Şahin, 2008: 19):

- Araçsal rahatlık,

- Sağlık ve kişisel güven,
- Ana, baba, kardeşler ve diğer akrabalarla ilişkilere,
- Bir çocuğa sahip olma ve onu büyütme,
- Karı-koca ilişkilere yakınlık,
- Yakın arkadaşlara sahip olma,
- Başkalarına yardım etme ve başkalarını gözetme,
- Devletin yerel ve ulusal etkinlikleriyle, halk etkinliklerine katılma,
- Öğreniyor olma,
- Kendini anlayabilme,
- Bir işte çalışıyor olma,
- Kendini tanıyabilme,
- Toplumsallaşma,
- Kitap okuma, müzik dinleme, sinema, maç vb. seyretme,
- Eğlenceli etkinliklere katılma.

Neugarten yaşlılardaki yaşam doyumunu belirlemek için beş ölçüt kullanmıştır. Buna göre yaşam doyumunu yüksek kişilerde aşağıdaki ölçütler aranır:

- İnsanın günlük yaşamdaki etkinliklerden zevk alması,
- Yaşamının kişi için bir anlam taşıması, yaşamıyla ilgili amaçlarının olması ve geçmiş yaşamının sorumluluğunu kabul etmesi,
- Yaşamı boyunca öngördüğü amaçlara ulaştığı inancına sahip olması,
- Olumlu bir “ben” imgesine sahip olması ve yaşlılığında zayıflıkları ne olursa olsun, kendini değerli bir varlık olarak kabul etmesi,
- Yaşama karşı genelde iyimser bir tutum içinde olması.

Bu tanım, insanın yaşamıyla ilgili amaçlarına ulaşip ulaşmadığı üzerine odaklanmıştır. Yaşam doyumu yaş, cinsiyet, çalışma ve iş, eğitim, din, evlilik ve aile gibi sosyodemografik faktörlerden etkilenmektedir. Bunun yanında gelir düzeyi, yaşam olayları, aktiviteler, kişilik, emeklilik de yaşam doyumunu etkilemektedir (Ho, Woo, Lau, 1995; Karakaş, 1988; Karakaş, Şenol, 1989; akt: Özer, 2001: 30).

1.26.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Bazı Değişkenler

Yaş: İlk çalışmalar gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğunu bulmasına karşın, son yıllarda yapılan çalışmalar mutluluk ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Braun (1977), gençlerin hem olumlu hem de olumsuz duygularını daha çok bildirdiklerini; buna karşın yaşlıların daha fazla genel mutluluk ifadelerini ortaya koyduklarını bulmuştur. Bu karışık bulgulara anlam vermek amacıyla yapılan bir metaanaliz çalışmasında, yaş ile yaşam doyumu arasındaki korelasyonun sıfıra yakın olduğu ve bu sonucun ilişkiye giren diğer değişkenler kontrol edilse de edilmese de aynı olduğu kanıtlanmıştır (Yetim, 1991; akt: Şahin, 2008: 19-20).

Cinsiyet: Kadınlar erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine karşın, aynı zamanda daha fazla kendi yaşamlarından haz duyarlar. Yapılan birçok diğer çalışmada cinsiyetler arasında doyum ya da mutluluk açısından çok az bir farkın olduğu gözlenmiştir. Doyum açısından cinsiyetler arasındaki farklılaşma çok küçüktür (Yetim, 1991; akt: Şahin, 2008: 19-20).

Çalışma ve iş: Campbell arkadaşları (1976), gelir farklılıklarının etkisi kontrol altına alınsa dahi işsiz grubun en mutsuz grup olduğunu, bölgesel işsizlik oranlarının duygu durumunu boylamsal olarak öngörmeye önemli bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Ancak bunların dışında sözcümleri imalatçıların memurlardan daha az mutlu olduğuna ilişkin herhangi bir kanıt yoktur (Yetim, 1991; akt: Şahin, 2008: 19-20) .

Eğitim: Campbell (1981)'in ABD'de 1957–1978 yılları arasında eğitimin yaşam doyumu üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Ancak bu etki çok güçlü bir etki değildir ve gelir gibi diğer değişkenlerle etkileşim içinde görülmektedir. Çeşitli araştırmalar diğer değişkenlerin etkileri kontrol altına alındığında eğitimin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koyarken, diğer bazı araştırmalar kadınlarda eğitimin daha olumlu etkilere sahip olduğunu buldular. Eğitimin

istekleri arttırırken aynı zamanda alternatif yaşama biçimleri üzerinde kişileri yoğunlaştırdığı ortaya çıkmıştır (Yetim,1991; akt: Şahin, 2008:19-20).

Çetinkaya' nın (2004) araştırmasında da üniversite mezunlarının yaşam doyumu puanlarının lise mezunlarından yüksek olduğu görülmüştür (Akt: Annak, 2005: 50).

Arkadaş ve Çevre: Anderson (1977), Campbell, Converse ve Rodgers (1976), Falkman (1973), Mitchel, (1976) yaşam doyumuyla ilgili olarak yaptıkları çalışmalarda, arkadaşlardan alınan doyum ile öznel iyi olma arasında olumlu ilişkilere işaret etmişlerdir. Yetim (2001)'e göre arkadaşlık, dostluk ilişkisinin doyurucu olması; bireyin çevresinin, kendi kişisel özellikleri ve değer tercihleri ile uyumlu olmasından kaynaklanabilmektedir. Sosyal destek ve yaşam doyumu ilişkisini inceleyen Wan ve Jaccard (1996) da çalışmalarında sosyal destek ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Perneger ve arkadaşlarının (2004) İsveçli genç yetişkinlerle yaptıkları bir çalışmada mutlu olma ve psikolojik sağlık arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Tayvan'da, 20 yaşının üzerinde olan kişilerle yapılan bir çalışmada, yüksek düzeyde sosyal desteğin, yüksek düzeyde doyum ve öznel iyi olma ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Akt: Annak, 2005: 49).

Evlilik ve Aile: Çeşitli çalışmalar evli oluşun yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisini bulmamışlardır (Yetim,1991; akt: Şahin, 2008: 19-20).

İyi olmanın artmasında ve azalmasında, başlıca etkenlerden birisi evliliğdir. Ayrıca ebeveynin olumlu evlilik ilişkisinin, çocukların evliliğinde ve mutluluğunda katkısının olduğu bulunmuştur (Gohm ve ark., 1997; akt: Annak, 2005). Ebeveynlerin çok çatışmalı bir evlilik ilişkisi yaşamasının veya boşanmış olmasının, çocukların yaşam doyumunu düşürdüğü ve bu bulgunun, gerek bireyci gerek toplulukçu tüm kültürler bakımından geçerli olduğu ortaya konmuştur. Aile yaşamının birey yaşamındaki kalıcı etkilerinden dolayı, genel iyi olmayı etkilemektedir. Evlilik ve aileden alınan doyum, iyi olmanın en önemli öngörücülerinden biridir (Yetim, 2001; Akt: Annak, 2005).

Evlilik bireylere derin ilişkide bulunma; ilginç, çekici ve destekleyici sosyal etkileşimleri sağlama gibi olanakları düzenli olarak sunmaktadır. Bireyler tamamlayıcı ilişkilere girerek, yaşamın zorluklarına birlikte göğüs gererler. Evlilik, bireylere geniş arkadaşlık ağı sunmaktadır. Tüm bunlardan dolayı, mutlular içerisinde evli olanlar ilk

sıralarda yer alırlar ve sonuçta evlilik ile iyi olma arasındaki nedensel ilişki, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönlüdür (Mastekaasa, 1992, Scott, 1991; Akt: Annak: 2005, 49).

Yaşam doyumunu cinsiyet, yaş, sosyoekonomik statü gibi demografik değişkenler etkilememekte, daha çok mizaç ve kişilikle ilgili değişkenler yaşam doyumunu etkilemektedir (Rigby ve Huebner, 2005;akt: Sahranç, 2007: 103)

Myers ve Diener (1995), yaşam doyumunu ile ilgili yapılan çalışmaların cinsiyetin, ırkın ve gelir durumunun yaşam doyumunu ve mutluluğu yordamada hemen hemen hiçbir etkiye sahip olmadığını, psikolojik değişkenlerin örneğin kişisel eğilimlerin, yakın ilişkilerin ve kültürün yaşam doyumunu açıklamada daha fazla etkiye sahip olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Campbell (1981), Diener (1995), Lucas, Diener ve Suh (1996), Leung ve Leung (1992)' a göre mutluluğu etkileyen psikolojik faktörler arasında benlik saygısının tutarlı ve güçlü bir biçimde yaşam doyumunu yordadığı hemen hemen tüm kültürlerde (bireyci ve toplulukçu) yapılan çalışmalarda rapor edilmiştir (Çeçen, 2008; akt: Gümüşbaş, 2008: 35).

Diener (1984), Bireylerin daha mutlu olabilmesi için amaçlarının düzenli bir grafikte bütünleştirilmesi ve bu amaçların doyurulması üzerinde durur. Tolor (1978)' a göre birey mutlu olduğu için yaşamından doyumludur. Bunun tersi geçerli değildir. Birey kişiliğin bütün özelliklerine göre olaylara yaklaşır. Örneğin; olaylara iyimser bir bakış açısıyla bakan bireyin dayanma gücü daha yüksektir. Bu yaklaşıma göre eğer birey önemli etkinlikler üzerinde yoğunlaşırsa mutluluk kendiliğinden gelecektir. Vallerand (1989), bakım evinde kalan 200 yaşlı kadın ve erkeği yaşam doyum düzeyleri açısından karşılaştırdığı çalışmada cinsiyetler arasında bir farklılık bulunmadığını tespit etmiş ve sağlık durumunun yaşam doyumunun en belirleyici ögesi olduğunu bulmuştur. Diener (1984), fiziksel egzersizler, uyku, mevsimsel değişmelerin yaşam doyumunu etkilediğini belirtmektedir. Robinson (1973)' un yaşam doyumunu ile yaş ilişkisini araştıran çalışmalarında en genel bulgu yaş arttıkça yaşam doyumunun azaldığı şeklindedir. Bir başka çalışmada Brotner (1970), yaş ortalamaları 45-58 olan 1549 denek üzerinde yaptığı çalışmada bu grubun genç gruba oranla yaşam doyumunun daha düşük olduğunu saptamıştır. Campbel ve arkadaşları (1976), yaptığı bir çalışmada yaşam doyumunu ve mutlu olmanın yaşla azaldığını vurgulamaktadır. Kyriakos (1979),

yaş ortalamaları 60 olan 141 kadın ve erkek denekle yaptığı çalışmasında yaşlılarda yaşam doyumunun en önemli belirleyicisinin sağlık, etkinlik ve aktivite düzeyi olduğunu bulmuştur. Huzurevinde kalan yaşlılarda fiziksel aktivitenin yaşam doyum düzeylerine olan etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, Diener (1984), sağlığın yaşam doyumunu ile güçlü bir ilişki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Diener'e göre kadınların erkeklere göre beklenti düzeyinin daha düşük, emosyonel stresler karşısında daha dayanıklı olduğu görüşü (Diener 1984) bu bulguyu destekler görünmektedir (Akandere, 2003; akt: Gümüüşbaş, 2008: 36).

Yaşam doyumunda etkili olan faktörlerin başında bireyin genel yaşamında oldukça önemli yer tutan iş yaşamı gelmektedir. Bu yüzden yaşam doyumunu kavramını iş yaşamıyla ilişkilidir.

1.27. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.27.1. Yaratıcılık İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Önsarı (2004), eğitim fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında, cinsiyet yaratıcı düşünme de belirleyici bir etmen değildir. Fakat öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri, öğrenim gördükleri programa göre değişmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri diğer programlarda okuyanlara göre daha düşük, sınıf öğretmenliği lisans programında okuyanların ise diğer programlarda okuyanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak fen bilgisi öğretmenliği bölümü derslerinin daha çok bilgiye dayalı iken sınıf öğretmenliği bölümü derslerinin daha çok uygulamaya dönük olmasından kaynaklanır denilebilir.

Çiftçi (2002), ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ortalamasını orta değer üstünde ve yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet, medeni duruma göre farklılaşmadığını bulmuştur. Çiftçi, mesleki kıdem ile yaratıcılık düzeyini karşılaştırdığında, yaratıcılık düzeyi en yüksek olanların meslekte 20 yıl ve daha fazla çalışanlarla 5 yıldan az çalışanlar olduğunu tespit etmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaşları arttıkça arttığı ve 40 yaş üzerindeki yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin en yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çoban (1999), yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında, yöneticilerin yaratıcılık düzeylerinin çok düşük olduğunu ve yöneticilerin yaratıcılıklarının cinsiyete, yaşa ve medeni duruma göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Yaratıcılıkta çalışma yılının önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

Cengizhan (1997), üniversite öğretim elemanlarının yaratıcılık kapasitesinin değerlendirmesi ile ilgili çalışmasında, öğretim elemanlarının yaratıcılık düzeylerini ölçmek için kai yaratıcılık ölçeği kullanılmış ve şu bulgulara rastlanmıştır: cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre; alınan toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Genç (2000), “öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi” konulu araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre yaratıcılık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Medeni durum değişkenine göre, evli ve bekar olan öğretmenlerin almış oldukları yaratıcılık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşa ve kıdeme göre yaratıcılık puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aslan (1994), “yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları” konulu çalışmasında, yaratıcı kız ve erkek deneklerin yaratıcılık puan ortalamaları açısından kızlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre yaratıcılık puan ortalaması incelendiğinde matematik öğretmenliğinin en yüksek puanı aldığı, daha sonraki sıralarda resim öğretmenliği ve türk dili öğretmenliği ile daha da sonra fizik öğretmenliğinin sıralandığını bulmuştur.

Sarı (1998) tarafından lise yöneticilerinin yaratıcılıkları üzerine yapılan araştırmaya göre kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Gürsözlü (2003)’ nün çalışmasında, yaratıcılık düzeyleri ile yaş grupları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmasında medeni durumlarına göre yaratıcılık düzeyleri arasında da bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Türk kültüründe, yaratıcı düşünce ile ilgili ilk çalışma 1974-1975 yılları arasında Samurçay tarafından 60 lise öğrencisi üzerinde yapılmış ve sonuçta kız öğrencilerin

erkek öğrencilerden daha yaratıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır (Samurçay, 1976; akt: Cengizhan, 1997: 16).

Atatürk Fen lisesinde 19 kız, 64 erkek denek üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında farklılık bulunamamıştır (Davaslıgil, 1989; akt: Aslan, 1994: 122).

Kadınlar ve erkeklerin yaratıcılık ve algısal farklılıkları konusunda yapılan çeşitli araştırmalardan sonra, kadınların yaratıcı potansiyele sahip olduğu ancak toplumsal şartlandırmadan ve kendilerini de yaratıcı olmadıklarına inandıklarından bu potansiyeli pek çoğunun ürüne dönüştüremediği vurgulanmaktadır(Haris, J. Lanrilyn: 14-22; akt: Aslan, 1994: 123).

Acıbozlar (2005), hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında, hemşirelerin yaratıcılık puanlarını orta düzey olarak bulmuştur. Hemşirelerin yaşları arttıkça yaratıcılık düzeyleri düşmektedir. Hemşirelerin yaratıcılık puan ortalamalarını, evli olan hemşirelerde, bekar olanların puanlarından ileri düzeyde anlamlı olarak düşük bulmuştur. Çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan hemşirelerin yaratıcılık puan ortalamaları, en yüksek düzeyde bulunmuştur. Çalışma süresi arttıkça yaratıcılık düzeyleri düşmektedir.

1.27.2.Tükenmişlik İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi konulu çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığını, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığını 41 ve üzeri yaş aralığında okul öncesi öğretmenlerin daha düşük duyarsızlaşma yaşadıkları, 26-30 yaş aralığında ise yüksek duyarsızlaşma yaşadıklarını göstermiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını duyarsızlaşma alt boyutunda ise kıdem yılı arttıkça duyarsızlaşma puan ortalamaları düştüğünü göstermiştir.

Dilsiz (2006), Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumları düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli

istatistiksel analizi konulu çalışmasında, yaş değişkeninin tükenmişlik alt boyutlarıyla anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır. Duygusal tükenmenin yüzde olarak 51 yaş ve üstünde en yüksek, 21 – 30 yaşta ise en düşük halde olduğu görülmüştür. Aynı şekilde duyarsızlaşmada da 51 yaş ve üstü en yüksek ancak 41 – 50 yaşta bu durumun en az olduğu saptanmıştır. Kişisel başarının ise yaş arttıkça yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyete göre tükenmişlik alt boyutları arasında bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Buna göre, duygusal tükenmenin yüzde olarak erkeklerde en yüksek, aynı şekilde duyarsızlaşma ve kişisel başarının da erkek öğretmenler de kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni duruma göre tükenmişlik alt boyutları arasında bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Duygusal tükenmenin yüzde olarak bekâr öğretmenler de yükseldiği, aynı durumun duyarsızlaşmada da olduğu saptanmıştır. Kişisel başarıyı ise evli öğretmenlerin yakaladığı bulunmuştur. Öğretmenlerin branşa göre tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kıdeme göre tükenmişlik alt boyutlarının ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleğin ilk on yılında duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığı, 10 ile 20’li yıllarda ise azaldığı ve yaşlanma ve kıdem ilerlemesi ile tekrar küçük bir yükselmenin görüldüğü bulunmuştur. Bunun yanı sıra kıdem ilerledikçe kişisel başarı da artmaktadır. Öğretmenlerin eşlerinin çalışma durumlarına göre tükenmişlik alt boyutları arasında bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Eşi çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmeyi daha çok yaşadıkları, çalışmayan öğretmenlerin ise duyarsızlaşmayı daha çok yaşadıkları görülmektedir. Kişisel başarının ise eşi çalışmayan öğretmenlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi konulu çalışmalarında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyi en fazla 51 ve daha üzeri yaş grubuna giren öğretmenlerde, en düşük ise 31–40 yaşları arasında görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri ve duyarsızlaşma düzeyleri ile yaşları arasındaki anlamlılık için yapılan varyans analizine göre, öğretmenlerin yaşları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin Kişisel başarı düzeyleri ile yaşları arasındaki anlamlılık için yapılan varyans analizine göre, öğretmenlerin yaşları ile Kişisel Başarı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki

fark anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin medeni durum alt ölçeğine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuş, kişisel başarı arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyi en düşük evli öğretmenlerde görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri anlamlı bir farklılık oluştururken, kişisel başarı düzeyi anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma en fazla 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan kişilerde görülmektedir.

Çimen (2007), ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları konulu çalışmasında, cinsiyet değişkeninin öğretmen tükenmişliğini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistik sonucunda bu değişkenin tükenmişlik yaşantısının duygusal yorgunluk boyutunu etkilediği ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediğini bulmuştur. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığını gözlemlenmiştir. Yaş değişkeninin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediği, diğer taraftan duygusal yorgunluk boyutunda farklılaşmalar olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğerlerine oranla daha fazla duygusal yorgunluk yaşadıkları bulunmuştur. Çalışmada hizmet süresi değişkeninin tükenmişliğin kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilemediği görülmüştür. Diğer taraftan elde edilen veriler hizmet süresinin duygusal yorgunluk boyutunda farklılaştığını, 6-10 yıl hizmete sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı saptanmıştır. Branş türü değişkeninin tükenmişliğin boyutlarını etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla yapılan çalışmada değişkenin duygusal yorgunluk ve kişisel başarı boyutlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ancak duyarsızlaşma boyutunu etkilediği elde edilmiştir. Verilere göre branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla duyarsızlaşmaktadır

Özkaya (2006), yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması konulu çalışmasında, yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ile ilgili görüşlerine cinsiyet farkı açısından bakıldığında; duygusal tükenme, düşük kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma açısından anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissi puanları okul türü ve branşlara göre farklılık göstermekte, duyarsızlaşma puanı, okul türü ve branşlara göre bir farklılık göstermemektedir. Düşük kişisel başarı hissi alt boyutunda puanlama tersine yapıldığından, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu duyguyu aynı okullarda görev yapan branş öğretmenlerinden daha az yaşadıkları söylenebilir. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında çalışan öğretmenlerden kıdemi 6-10 yıl arası olanlar; yine Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında çalışıp da 5 yıldan daha az kıdeme sahip olanlar ile, kıdemi 20 yıldan fazla olanlardan daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Başören (2005), çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi konulu çalışmasında, cinsiyet, çalışılan hizmet süresi ve medeni durum değişkenine göre, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gündüz (2006), Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri konulu çalışmasında, öğretmenlerin kıdem durumları ile “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Tükenmişlik üç alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni ile “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” alt boyutları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Fakat “duyarsızlaşma” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, duyarsızlaşma boyutunda karşılaşılan ve hizmet verdiği kişileri aşağılama, insanları kendinden uzaklaştırma, başkalarından kötülük geleceğine inanma, yalnızlığı seçme gibi durumlarla daha fazla karşı karşıya geldikleri saptanmıştır. Üç alt boyutta da medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark saptanmamıştır. Kademe değişkeni ile “kişisel başarı” ve duygusal tükenme arasındaki puan ortalamaları incelendiğinde I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin II. Kademedeki görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Kademe ile “duyarsızlaşma” boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde II. kademedeki görev yapan öğretmenlerin I. kademedeki görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Özipek (2006), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri konulu çalışmasında, öğretmenlerin yaş ortalamasına göre tükenmişlik düzeyinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Hizmet süresi 1-6 yıl olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalaması diğer grup öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin hizmet süresine göre tükenmişlik düzeyi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Hizmet süresi 1-6 yıl olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalaması diğer grup öğretmenlere göre daha yüksektir. Çalışma süresi arttıkça duygusal tükenmişlikte azalma görülmektedir. Öğretmenlerin branşlara göre duygusal tükenmişlik düzeyi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çavuşoğlu (2005), endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki konulu çalışmasında, tükenmişliğin her üç alt boyutuna bakıldığında öğretmenlerde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik görülmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin branş, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları arasında, “duygusal tükenmişlik”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Urfalı Aksoy (2007), Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi konulu çalışmasında, öğretmenlerinin tükenmişlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar göz önüne alınarak tüm alt boyutlarından orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutu özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre kadınlar, erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Yaş gruplarına göre tükenmişlik alt boyut puanları arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda bekarların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bununla birlikte kişisel başarı alt boyutunda eşinden ayrılmış- eşini kaybetmişlerin evli ve bekarlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Çalışma yılı ile tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Kendilerini üst sosyo ekonomik düzeyde görenlerin kişisel başarı alt boyutunda kendini orta sosyo ekonomik düzeyde görenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur.

Erdemoğlu Şahin (2007), Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Durumları konulu çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı ölçü de farklılaşmadığı ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak üç alt boyutta da anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkeninin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığı ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir. Dul öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutunda evlilere oranla anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemin kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi artmakta, mesleki kıdem ile tükenmişlik arasında doğru orantılı bir ilişki gözlenmektedir. Branşın duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı ölçüde etkileyen bir değişken olmadığı ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişliği etkileyen bir değişken olduğu bulunmuştur. Branşın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olması duyarsızlaşma alt boyutunda, Türkçe olması kişisel başarı alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktördür.

Karakuş (2008), özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu çalışmasında, Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre değiştiği bulunmuştur. Erkek öğretmenler daha fazla duyarsızlaşma göstermektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, medeni durumlarına ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, yaşlarına göre değişmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, hizmet sürelerine göre değişmemektedir.

Arıkan (2007), Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi konulu

çalışmasında, öğretmenlerde cinsiyet, kıdem değişkenleri tükenmişlik düzeyi ve alt boyutları ile anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Özer (1998), tarafından yapılan "Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi " adını taşıyan araştırmanın bulguları şöyle özetlenmektedir. Rehber öğretmenlerin %13'ünde duygusal tükenmişlik, %24'ünde kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik ve % 21sinde de duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik görülmüştür. Duygusal tükenmişlik görülen rehber öğretmenlerin % 44'ünde kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik, % 82'inde ise duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre hem duygusal tükenmişliğin, hem de kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde fark oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Izgar (2000), "Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi" isimli araştırmasında; okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak cinsiyetleri ile kişisel başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yaşları ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yaş ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin medeni durumları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, kıdemi 11-15 yıl arasında olan yöneticilerde tükenmişlik düzeyinin arttığı görülmektedir.

Gökçakan ve Özer tarafından (1997) 595 rehber öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre; duygusal tükenmişliğin kadınlarda daha çok görüldüğü, kişisel başarısızlık açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlığın bekâr öğretmenlerde daha fazla görüldüğü, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik, en çok 2-5 yıllık hizmet süresi olan öğretmenlerde görülmüş, 0-1 ve 6 ve yukarı yıllık rehber öğretmenlerin de onları takip ettiği görülmüştür (Akt: Öztürk, 2006: 59).

Selçukoğlu tarafından (2001) araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeyi, yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumunun incelendiği araştırma sonuçlarına göre, yaş ve öğrenim seviyesi değişkeninin araştırma görevlilerinin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, 20-24 yaş aralığındaki ve uzmanlık eğitimine devam eden araştırma görevlilerinin duyarsızlaşma puanlarının en yüksek olduğu, en düşük duyarsızlaşma puan ortalamalarının doktora öğrenimine devam eden araştırma görevlilerinin sahip olduğu, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem ve bölüm değişkeni açısından tükenmişlik puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Akt: Öztürk, 2006: 60).

Tuğrul ve Çelik (2002)' in, 216 kadın anaokulu öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin tükenmişlikleri ile yaş, mesleki tecrübe, medeni hal, gelir değişkenlerinin ayrı ayrı ilişkisi incelendiğinde duygusal tükenmişlik, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediği bulunmuştur (akt: Öztürk, 2006: 60).

Dolunay (2002), 1462 lise öğretmeniyle yaptığı çalışma sonucunda, yaş arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmakta, buna karşın, kişisel başarı duygusu artmaktadır. Toplam hizmet süresi arttıkça genel tükenmişlik azalmakta, kişisel başarı duygusu artmaktadır. Öğretmenlik yapmanın temel nedeninin genel tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puan ortalamalarını etkilediği saptanmıştır. Aylık net gelir arttıkça kişisel başarı duygusunun arttığı bulunmuştur. Çalışılan okul türünün, cinsiyetin, medeni durumun, son mezun olunan okulun, branşın, çalışılan kurumdaki hizmet süresinin, ek geliri olma durumunun, eş mesleğinin, son üç ay içerisinde mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak bir çalışma yapma durumunun tükenmişlik düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Kırılmaz, Çelen ve Ümit (2003), 43 öğretmenle yaptığı çalışmada, cinsiyete göre genel tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık, duygusal tükenmişlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Medeni durumun genel tükenmişlik düzeyini etkilemediği, sadece kişisel başarı alt ölçeğini etkilediği, bekâr öğretmenlerin kişisel başarı yönünden evlilere oranla tükenmişliklerinin daha fazla

olduğu görülmüştür. Araştırmada duygusal tükenme alt ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçekleri ile istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişki olduğu, duyarsızlaşma alt ölçeği ile kişisel başarısızlık alt ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Murat (2003), tarafından 300 öğretim elemanı ile yapılan araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğretim elemanlarından kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı düzeyinde tükenmişlik yaşadığı görülmüş, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişlik açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenmişlik açısından bekâr ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı, kişisel başarı şeklinde görülen tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutunda bekârların evlilere kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir (Akt: Öztürk, 2006: 63).

Ağaoğlu, Ceylan, Kesim ve Maden (2004) 382 araştırma görevlisi ile yaptıkları araştırmalarında; araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme alt ölçeğinde normal olmasına karşın, duyarsızlaşma ve bireysel başarı alt ölçeklerinde yüksek tükenmişlik düzeylerine sahip oldukları öne sürülmüştür. Erkek araştırma görevlilerinin bayan araştırma görevlilerine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Evli olan araştırma görevlilerinin duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları bekâr olan araştırma görevlilerine göre daha yüksektir. Bekâr olan araştırma görevlileri duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri evli olanlara göre daha yüksektir. 31-40 yaş grubunda olanların 21-30 yaş grubundakilere göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Çalışma süresi 9-12 yıl arasındaki araştırma görevlilerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri, çalışma süreleri 5-8 yıl ve 0-4 yıl arasındaki araştırma görevlilerinden daha yüksektir (Akt: Öztürk, 2006: 63).

Uslu, Pepe, Avsaroğlu ve Balcı (2005) 313 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalışma sürelerine, görev yaptığı yere göre ve yaş değişkenine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarının kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında

anlamli düzeyde bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeylere göre, kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarından, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Duygusal tükenme puan ortalaması olarak en yüksekten düşüğe sırası ile düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip olan öğretmenlerdir. Fakat her üç grupta da ortalamalar açısından bakıldığında erkeklerde duygusal tükenmenin kadınlara oranla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Duyarsızlık alt boyutu açısından; düşük ve orta olan kadınların duygusal tükenmeleri düşük düzeyde, yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip olanların duygusal tükenmişliği ise orta düzeyde çıkmıştır. Aynı alt boyutta erkeklerde, sosyo-ekonomik düzeyine göre üç grup içerisinde anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Fakat her üç grupta da ortalamalar açısından bakıldığında erkeklerde duygusal tükenmenin düşük olduğu gözlenmiştir. Duygusal tükenmişlik puan ortalaması olarak en yüksekten düşüğe sırası ile düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip olan öğretmenlerdir. Kişisel başarı algısı alt boyutu açısından, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan kadınların kişisel başarı algısı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Ancak en yüksek kişisel başarı algısı orta sosyo-ekonomik duruma sahip kadın öğretmenlerde görülmüştür. Sosyo-ekonomik duruma göre her üç grupta puan ortalamaları açısından da kişisel başarı algısı yüksek düzeyde çıkmıştır. Aynı alt boyutta erkeklerde, sosyo-ekonomik düzeyine göre üç grup içerisinde anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Fakat sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan kadın öğretmenlerin kişisel başarı algısı erkeklere oranla daha düşükken, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip kadınların, erkek öğretmenlerin kişisel başarı algısından daha yüksek çıktığı gözlenmiştir (Akt: Öztürk, 2006: 65).

Sarı (2004) yöneticilerin ve öğretmenlerin statü, cinsiyet ve mesleki tecrübeleri bakımından tükenmişlik yaşantıları ve iş doyumunu arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, erkeklerin daha az duygusal yorgunluk ve kişisel başarı hissettiği ancak daha fazla öğrencilerine karşı duyarsızlaştıkları, iş tecrübesi bakımından mesleki tecrübesi fazla olan kişilerin daha fazla duygusal yorgunluk hissettikleri ve duyarsızlaştıkları, diğerlerinden daha az iş doyumunu aldıkları ancak daha fazla kişisel başarı hissettiklerini saptamıştır (Akt: Çimen, 2007: 65).

Özben, Bozkurt ve Serin, (2000), İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, duygusal tükenmişlik ile otomatik olumsuz düşünce arasında olumlu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ile otomatik olumsuz düşünce arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca branş ile olumsuz düşünce arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu veriye göre Matematik ve Fen branşlarındaki öğretmenler, Türkçe ve Sosyal branş öğretmenlerine göre daha fazla olumsuz düşüncelere sahiptir. Bir diğer bulgu ise, çalışma yılı ile kişisel başarısızlık arasındaki farklılıktır. Buna göre, mesleğin ilk yılları ile 21 yıl ve üstünde çalışmış olan öğretmenler daha az kişisel başarı sergilemektedirler (Akt: Çimen, 2007: 66).

Seğmenli (2001) “Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalışma süresi, algılanan ekonomik düzey, işten memnuniyet durumu, mezun olunan alan ve çalışılan okul düzeyi değişkenlerine göre tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim ve liselerde 1998-1999 öğretim yılında çalışan 200 rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, 23-30 yaş grubundaki rehber öğretmenler duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Çalışma süresi beş yıl olan grupta kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)” isimli araştırmasında, Adapazarı ilinde görev yapan 128 erkek, 15 bayan yöneticiye “Maslach Tükenmişlik Envanteri”ni uygulamış, araştırma sonucunda, duygusal tükenmişlik düzeyi bakımından anlamlı ilişki olmadığı; duyarsızlaşma düzeyi açısından anlamlı ilişki olduğu ve nihayet düşük kişisel başarı hissi açısından anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Mendes (2002) yeni ve kıdemli ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ ve mesleki tükenme arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çok faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS) 26’ sını kıdemli 23’ü yeni kabul edilen 49 öğretmene uygulanmıştır ve katılımcı öğretmenler Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin (MBI) öğretmen versiyonunu doldurmuşlardır. Cinsiyetin duygusal zekâ ve tükenmişlik üzerinde hiçbir etkisi olmadığını bulmuştur. Duygusal tükenmişliği fazla olan 15 öğretmen ile onların

duygularını kullanma kabiliyeti arasında negatif bir istatistiksel korelasyon bulunmuştur. Yani duygusal tükenmişlik arttıkça duyguları yönetme düşmektedir (Akt: Öztürk, 2006: 68).

Öğretmenlerin tükenmişliği de yoğun iş yükü, yetersiz gelir düzeyi, disiplin problemleri, öğrencilerin ilgisizliği, aşırı kalabalık sınıflar, çok aşırı derecede sınav yapma zorunluluğu, kariyer imkanı olmaması, materyal eksikliği, başka okullara gönülsüzce atanmak, iş algılarında çatışmalar ve toplumun öğretmeni ve yaptığı işi eleştirmesi gibi sebeplere bağlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik duygusu çalışma şartlarına verdikleri psikolojik bir tepki olmaktan da ziyade, sosyal bir problemdir: bir misyonlarının olmadığını hissetmek, topluma ait olmadığını düşünmek, yalıtılmışlık duygusu gibi duygular yaşamaktadırlar. Weisberg (1994) “Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin ve İş Bırakma Niyetlerinin Ölçülmesi” konulu araştırmasında, çalışanların yaşadıkları tükenmişlik duygusunun iş bırakma davranışına sebep olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı, İsrail’de 28 öğretmene mülakat yapmış ve anket uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, tükenmişliğin, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin yaşı ve çalışma süresi arttıkça, bu etki azalmaktadır (Akt:Özkaya,2006: 16).

Friedman (1995) “Okul Yöneticisinin Tükenmişliği: Kavram ve İçerik” konulu araştırmasında okul müdürlerinin yaşadığı tükenmişliğin unsurlarını belirlemeyi amaçlamıştır. İsrail’de çalışan 571 ilköğretim ve ortaöğretim okulu müdürü kendi duyguları, çevreleri ve işleri ile ilgili sorular içeren bir anket doldurmuşlardır. Sonuçlara göre, okul müdürlerinin tükenmişliği iki boyutlu aşamada açıklanabilir: Deneyimler ve bu deneyimlerin odak noktaları (içsel ya da dışsal). Okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişliğin dört unsuru iki boyutlu aşamada ortaya çıkmaktadır: Yorgunluk, tatminsizlik, depresyon, işten soğuma. Araştırmanın sonuçlarına göre tatminsizlik ve yorgunluk hissi tükenmişliğin özünü oluşturmaktadır. İşten soğuma ve depresyon ise savunma mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır(Akt: Özkaya, 2006: 18).

Fimian ve Blanton (1987) “Öğretmen Adayları ve Stajyer Öğretmenler Arasında Stres, Tükenmişlik ve Rol Problemleri” isimli çalışmalarında, mesleğe yeni atanan öğretmenlerin en az yüzde 20’sinin ilk birkaç yılda mesleği terk ettikleri tahmin etmektedirler. Bu noktada stres ve tükenmişliğin etkili olduğu düşünülmektedir ve bu

iki kavramın işlevsel tanımlarının yapılması gerekmektedir. Araştırmacıların cevap aradıkları temel soru şudur: “Öğretmen adaylarında ve stajyer öğretmenler stres, tükenmişlik ve rol problemleri yaşıyorlar mı, eğer yaşıyorlarsa, bu tecrübeli öğretmenlerin yaşadıklarıyla paralel midir?”. 413 öğretmenden oluşan örneklem grubundan elde edilen bulgulara göre, deneyimsiz öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının stres yaşadıkları kanıtlanmıştır. Rol problemleri yaşayan deneyimsiz öğretmenlerin daha çok stres ve daha çok tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. İş ve eğitim hayatında yaşanan rol, stres ve tükenmişlik problemlerinin daha iyi anlaşılması ile okullarda yaşanan sorunların çözümünde kullanılacak modeller geliştirilebilir (Akt: Özkaya, 2006: 18).

Cherniss (1992) “Tükenmişliğin Uzun Vadede sonuçları: Kavramsal Bir Çalışma” konulu araştırmasında, kariyerin ilk yılındaki tükenmişlik ile gelecek 10 yıl içindeki kariyer adaptasyonu arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Örneklem, hukuk, hemşirelik, öğretmenlik ve ruh sağlığı alanlarında çalışan 25 uzmanı kapsamaktadır. Bu kişiler kariyerlerinin ilk yılında incelenmiş, sonra da 12 yıl sonra tekrar incelenmiştir. İlk yılda yaşanan tükenmişlik, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile yüksek oranda korelasyona sahiptir. kariyerinin ilk yılında daha çok tükenmişlik belirten katılımcılar, ileriki yıllarda kariyerlerini değiştirmemişlerdir. İlk yıllarda yaşanan tükenmişlik, anlamlı ve olumsuz şekilde uzun vadeli sonuçlara yol açmamıştır. Ancak, kariyerin sonraki dönemlerinde oluşan tükenmişlik, daha ciddi uzun vadeli sonuçlara yol açmaktadır(Akt: Özkaya, 2006: 20).

Leiter ve Maslach (1988) “Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılığa Kişiler Arası Etkileşimin Etkisi” konulu bir araştırma yapmışlardır. Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik kavramları hemşirelerin kişiler arası ilişkileri ile ilgilidir. Araştırmanın örneklemini hemşire ve destek personelden oluşan 52 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, duygusal tükenmişlik duyarsızlığa yol açmakta bu da düşük kişisel başarı hissi oluşturmaktadır (Akt: Özkaya, 2006: 21).

Rottier ve Diğerleri (2001) “Öğretmen Tükenmişliği – Küçük ve Kırsal Kesim Okulları Örneği” konulu araştırmalarında, buldukları çevre bakımından ülkemizdeki YİBO benzeri okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 348 öğretmen oluşturmuştur ve veri toplama aracı

araştırmacılar tarafında geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre oldukça fazla sayıda ğretmen tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Genel anlamda erkekler kadınlardan daha mutsuz olduklarını belirtmişlerdir ve bu bulgu özellikle 41-50 yaş grubundaki erkek öğretmenler için anlamlı bulunmuştur(Akt: zkaya, 2006: 22).

1.27.3. Yaşam Doyumunu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Keser (2005), iş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi konulu çalışmasında, yaşam doyumunu ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, kadınların yaşam doyumununun, erkeklere oranla daha yüksek olduğu grlmştir.

Andrew ve Withey (1976), yaptıkları çalışmada, cinsiyetle yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını belirtmiştir. Medeni durum ile yaşam doyumunu arasında ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre, evli olma yaşam doyumunu olumlu etkilemektedir (Akt: Annak, 20005: 47).

Braun (1977), Cameron (1975), Gurin, Veroff ve Feld (1960) yaptıkları çalışmalarda, cinsiyet bakımından kadınların erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu bildirmelerine karşın, yaşamlarından daha fazla haz duydukları bulunmuştur. Campbell, Converse ve Rodgers (1976), Goodstein, Zautra ve Goodhart (1982) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetle doyum arasındaki ilişkinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Sener (2005), nal ve ark. (2001), etinkaya, (2004), zer (2004)'n ülkemizde yaptıkları çalışmalarda ise cinsiyet ve yaşam doyumunu arasında ilişki bulunamamıştır (Akt: Annak, 2005: 47).

Öznel iyi olma ile ilgili Glenn (1975) ve Larson (1978), evli olma ile ilgili yapılan çoğu çalışmada olumlu sonuçlara ulaşıldığını belirtmiştir. Lee, Secombe ve Shekan (1991)'e göre, her iki cinsiyetten evli insanların, hiç evlenmemiş, dul veya ayrı yaşayan insanlardan daha fazla mutluluk bildirdiği, ulaşılan ortak bir bulgudur. Myers ve Diener (1993) evli yetişkinlerin % 39'u, hiç evlenmemiş yetişkinlerin ise % 24' "ok mutlu" olduklarını bildirmişlerdir. Aynı çalışmaya göre, dört evli Amerikalıdan , esini kendisinin en iyi arkadaşı olarak grdğğini ve beş evli Amerikalıdan dördü, yeniden evlense yine aynı kişi ile evleneceğini bildirmiştir. Glenn (1975), yaptığı araştırmada evli kadınların evli olmayan hemcinslerine göre daha çok stres yaşamalarına rağmen; daha fazla doyum aldıklarını bulmuştur. Glenn ve Weaver (1979), eğitim, gelir,

mesleksel statü gibi değişkenler denetlendiğinde dahi, evli olmanın iyi olmayı güçlü bir şekilde belirlediğini göstermiştir (Akt: Annak, 2005: 48).

Şener (2005); Ünal ve ark (2001)'inin çalışmalarında yaşam doyumu ve medeni durum arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ünal ve arkadaşlarının (2001) hekimlerle yaptığı çalışmada yaşam doyumunun tükenmişlikle negatif, iş doyumuyla pozitif ilişkisinin olduğu bulunmuştur(Akt: Annak, 2005: 49).

Erdem ve arkadaşlarının (2004) hemodiyaliz hastalarında umutsuzluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, umutsuzluk ve yaşam doyumu arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada 50 yaş ve üstünde olan hastaların yaşam doyumu puan ortalaması diğer gruplara göre oldukça yüksek bulunmuştur. 50 yaş ve üstündeki hastaların yaşam doyumlarının daha yüksek olmasının nedeni, bu yastaki hastaların, genç yastaki hastalara göre hastalığı daha kolay kabul etmeleri, hastalığa uyum göstermeleri ve uygun baş etme mekanizmaları geliştirmeleriyle ilgili olabilir. Cinsiyet, medeni durum ve hemodiyalize girme süresi, yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (Akt: Annak, 2005: 50).

1.27.4. Yaratıcılık, Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Vurgun ve ark.(2007), devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumları ile tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 67 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, yaşam doyumları, cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde; özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin duygusal tükenme boyutu ile negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Akt: Şahin, 2008: 27).

Şahin (2008), beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri, konulu çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde; “duygusal tükenme” alt ölçeğinde kadınların daha fazla tükenmişlik gösterdikleri bulunmuştur. Cinsiyet açısından “duyarsızlaşma”

ve “kişisel başarı” alt ölçekleri ile yaşam doyumu ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Medeni durumlarına göre tükenmişliğin alt ölçek puanları ile yaşam doyumu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşam doyumu ile “duygusal tükenme” arasında negatif yönlü; yaşam doyumu ile “kişisel başarı” arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Kişisel başarı” ile yaş arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Diğer taraftan yaşam doyumu ile “duyarsızlaşma” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde öncelikle var olan durum, var olduğu şekliyle ortaya konulmuştur. Araştırmanın yöntemiyle belirlenmeye çalışılan olgu bir başka değişle bağımlı değişken ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleridir. Daha sonra ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri, öğretmenlerin yaşam doyumu, mesleki tükenmişlik değişkenleri açısından değişip değişmediği test edilecektir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri, cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri, medeni durumları, eşlerinin öğretmen olup olmama durumu ve sosyal-ekonomik durumlarını algılama biçimleri ilişkilendirilerek belirlenmiştir.

2.2. Evren – Örneklem

Araştırma evreni; 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görevli 1203 öğretmeni içermektedir.

Araştırmanın örnekleme; evrenden ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 450 kişidir.

Adapazarı ilçesinde kadrolu olarak görev yapan; 705 sınıf öğretmeninden 266, 70 fen ve teknoloji öğretmeninden 26, 73 matematik öğretmeninden 29, 60 sosyal bilimler öğretmeninden 22, 79 Türkçe öğretmeninden 30, 65 İngilizce öğretmeninden 24, 35 resim öğretmeninden 14, 11 müzik öğretmeninden 4, 50 beden eğitimi öğretmeninden 16, 40 teknoloji ve tasarım öğretmeninden 14 ve 15 bilişim teknolojileri öğretmeninden 5 olmak üzere toplam 450 kişi belirlenerek araştırma gerçekleştirilmiştir. Fakat 16 kişinin envantere vermiş olduğu cevaplar samimi bulunmadığı için analize dahil edilmemiştir.

Örneklemin dağılımı, örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre, % 47,2'si bay, % 52,8'si bayan şeklindedir. Örnekleme oluşturan bireylerin branşlarına göre dağılımı, %61,3'ü Sınıf Öğretmeni, %6,7'si Matematik, % 5,1'i Sosyal Bilgiler, % 4,1'i Güzel Sanatlar, % 6,0'ı Fen ve Teknoloji, % 6,9'u Türkçe, % 5,5'i İngilizce, %4,4'ü Teknoloji

Tasarım branşlarından şeklindedir. Örnekleme oluşturan bireylerin çalışma sürelerine göre dağılımı, % 10,4'ü 1 yıldan daha az, %26,0'ı 1-5 yıl arası, % 21,2'si 6-10 yıl arası, %20,3'ü 11-15 yıl arası, % 9,0'ı 16-20 yıl arası, % 13,1'i 21 yıldan daha fazla çalışma süresine sahip şeklindedir. Örnekleme oluşturan bireylerin medeni durumlarına göre dağılımı, %67,1'i evli, % 32,9'u bekar şeklindedir. Örnekleme oluşturan bireylerin eşlerinin mesleklerinin aynı olup olmama durumuna göre dağılımı %27,0'ının aynı meslekten, % 73,0'ının farklı meslekten oldukları şeklindedir. Örnekleme oluşturan bireylerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye ilişkin dağılımı, % 11,8'inin düşük, % 85,3'ünün orta, %3,0'ünün yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahip oldukları şeklindedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

İlköğretim öğretmenleriyle ilgili birtakım değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda, araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunda öğretmenin; cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, algıladığı sosyal ekonomik durumu, medeni hali ve eşinin mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Etik kurallar göz önünde bulundurularak araştırma sırasında öğretmenlere kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir (Ek-1).

2.3.2. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam doyumu ölçeği Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Yaşam doyumu ölçeği, bireylerin yaşamından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpa .87 olarak bulmuşlardır. Ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak elde etmişlerdir.

Bu araştırma, “ tamamen katılıyorum” dan (5) “kesinlikle katılmıyorum”a (1) doğru 5 dereceli ölçekle değerlendirilecektir (Ek-2).

2.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada tükenmişliği ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır.

Bu envanter toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal tükenme (Emotional Exhaustion) boyutunda, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenmiş olma duygularını ifade eden, 9 madde yer almaktadır. Duyarsızlaşma (Depersonalization) boyutunda, kişinin hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun bir şekilde sergilediği davranışları tanımlayan, 5 madde yer almaktadır. Kişisel başarı (Personal Accomplishment) boyutunda ise işteki yeterlilik ve başarı duygularını ifade eden, 8 madde bulunmaktadır. (Çam,1991:83)

Ergin (1992), tarafından Türkçe'ye çevrilen envanterin 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb.) bir grupta ön denemesi yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda envanterde bazı değişiklikler yapılmıştır. Özgün formu “hiçbir zaman – yılda birkaç kere – ayda bir – ayda birkaç kere – haftada bir – haftada birkaç kere – her gün” şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması ise “hiçbir zaman – çok nadir – bazen – çoğu zaman – her zaman” şeklinde 5 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır (Ek-3).

2.3.3.1. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenirliği

Maslach Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenirlilik çalışması Ergin (1992) tarafından yapılmış ve envanterin geçerliği iki yöntemle incelenmiştir. İlk olarak ölçeğin iç tutarlılığı incelenmiştir. Bu inceleme 552 doktor ve hemşireden oluşan denek grubundan elde edilen verilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları tespit edilerek yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilere göre üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları; duygusal tükenme için .83 duyarsızlaşma için .65 ve kişisel başarı için .72 olarak tespit edilmiştir.

İkinci olarak ölçeğin güvenirliliği test-tekrar-test yöntemiyle incelenmiştir. Bu inceleme için ilk uygulamadan 2–4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test güvenirlilik katsayıları duygusal tükenme için .83 duyarsızlaşma için .72 ve kişisel başarı için .67 şeklindedir.

Girgin (1995), envanterin sınıf öğretmenlerine uygulamasındaki güvenilirliğini saptamak için test-tekrar-test yöntemini kullanmış ve ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamada Cronbach Alfa katsayılarını hesaplamıştır. Elde edilen veriler aşağıda verilmiştir:

Test-tekrar-test katsayıları;

duygusal tükenme : .86, duyarsızlaşma : .68 ve kişisel başarı : .83

Cronbach Alfa katsayıları ise;

duygusal tükenme (EE) : .87, duyarsızlaşma (DP) : .63, kişisel başarı (PA) : .74 dır.

2.3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği

Maslach tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanterinin birlikte geçerliliği (convergent validity) çeşitli şekillerde sınanmıştır. İlki, bireyin Maslach Tükenmişlik Envanteri puanları ile o bireyi en iyi tanıyan kişilerin (aile, eş, iş arkadaşları, vb.) değerlendirmeleri ile yapılmıştır. Bir diğeri, Maslach Tükenmişlik Envanteri puanlarının tükenmişliğe katkıda bulunacağı belirlenen belirli iş karakteristikleri ile ilişkilerinin sınanması şeklinde yapılmıştır. Son olarak da Maslach Tükenmişlik Envanteri puanları, tükenmişlikle ilişkili olduğu varsayılan çeşitli sonuçların (bireyin insanla ilişkilerindeki bozulma, sık sık işe gelme ya da işe gelmeme, vb.) ölçümlerle karşılaştırılarak yapılmıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Izgar, 2001:87).

Bireyin deneyimlerinin dışsal doğrulaması için arkadaşlarına başvurulduğunda elde edilen puanlar ile bireyin kendi değerlendirmeleri arasındaki ilişki Duygusal Tükenme: ($r=0.41$, $p<0.01$) ve Duyarsızlaşma: ($r=0.57$, $p<0.01$) için anlamlı bulunmuştur. Çam (1987), Birlikte Geçerlilik Tekniğini (convergent validity) kullanarak ölçeğin geçerliliğini ölçmek amacıyla İzmir'de farklı üç hastanede çalışan toplam 276 hemşire üzerinde uygulamıştır. Hemşirelerin kendileri ile ilgili değerlendirmesi ile arkadaşlarının yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde ettiği sonuçlar şu şekildedir:

EE için $t= 0.46$, $p>0.01$

DP için $t= 0.79$, $p>0.01$

PA için $t= 0.85$, $p>0.01$

Ayrıca Girgin (1995), Maslach Tükenmişlik Envanterinin sınıf öğretmenleri üzerindeki geçerliliği çalışmasında aynı yöntemi izlemiştir. Sonuçta öğretmenleri iyi tanıyan arkadaşları ile kendilerinin doldurdukları formlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar şöyledir:

Duygusal Tükenme için $r= 0.59$, $p<0.01$

Duyarsızlaşma için $r= 0.68$, $p<0.01$

Kişisel Başarı için $r= 0.48$, $p<0.01$

Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu ve "Tükenmişlik" sendromunu ölçmede kullanılabileceği kanaatine varılmıştır.

2.3.3.3. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması ve Yorumu

Tükenmişliğin üç boyutu arasındaki ilişki ile ilgili olarak, her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirilir ve tek bir toplam puanla birleştirilemez. Sonuç olarak, her birey için üç ayrı puan hesaplanır (Çam, 1991).

Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar (Cordes ve Dougherty, 1993; Lee ve Ashforth, 1991; Wolpin ve diğ., 1991), tükenmişlik boyutlarını oluşturan maddelerden elde edilecek puanların toplanarak bir tek tükenmişlik puanı elde edilebileceğini de söylemişlerdir (Akt: Taşgın, 2004).

Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerini oluşturan soru maddelerine verilen 0 – 4 arasında değişen rakamlarla verilen cevaplar, her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin ilgili alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanmaktadır.

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğini oluşturan maddeler:

Hiçbir zaman = 0, Çok nadir = 1, Bazen = 2, Çoğu zaman = 3, Her zaman = 4 şeklinde puanlanırken kişisel başarı alt ölçeği ise;

Hiçbir zaman = 4, Çok nadir =3, Bazen = 2, Çoğu zaman = 1, Her zaman =0 şeklinde puanlanır ve toplam puan elde edilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, soru maddesinde belirtilen duyguyu yaşama yoğunluğu belirten ifadenin karşısına işaret koyması şeklinde cevaplanması istenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılanların mutlaka her maddeyi işaretlendirmeleri istenmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan; Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerine ait soruların numaraları şunlardır (Özer, 1998: 29):

Duygusal tükenmeye ilişkin soru numaraları: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Duyarsızlaşmaya ilişkin soru numaraları: 5, 10, 11, 15, 22

Kişisel başarıya ilişkin soru numaraları: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

2.3.3.4. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlarının Yorumu

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden elde edilen puanların yorumu yapılırken, her alt ölçek için elde edilen puanlar her birey için değerlendirilir. Daha sonra bu puanların ne anlama geldiğinin belirlenmesi için alt ölçeklerle ilgili aşağıdaki ölçütlere bakılır (Izgar, 2001:90).

Tükenmişlik Düzeyleri

Alt ölçekler	Yüksek	Normal	Düşük
Duygusal Tükenme	27 ve üzeri	17–26	0–16
Duyarsızlaşma	13 ve üzeri	7–12	0–6
Kişisel Başarı	0–31	32–38	39 ve üzeri

Bu puanlar ölçeğin 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşan özgün formu için geçerlidir. Beş basamaklı cevap seçeneklerinden oluşan form kullanıldığı zaman bu puanların her üç alt ölçek içinde 2/7 oranında düşürülerek değerlendirilmesi gerekmektedir.

Alınan yüksek puanlar, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde tükenmişliği ifade ederken, buna karşılık alınan düşük puanlar kişisel başarı alt ölçeğinde tükenmişliği ifade etmektedir.

2.3.4. Ne Kadar Yaratıcısınız Testi

“Ne Kadar Yaratıcısınız?” (How Creative Are You?) testi, Eugene Raudsepp tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcılığı etkileyen; bireyin davranışları, değerleri, ilgileri, motivasyonları, kişisel özellikleri ve daha birçok değişken göz önüne alınarak hazırlanan bu test araştırmacılar tarafından orijinal formu dikkate alınmak koşuluyla araştırmanın yapısına uygun olarak dilimize çevrilmiştir. Ayrıca bu testin geçerlik güvenilirlik istatistikleri, Doktora tezinde kullanılmak üzere Sabire Çoban tarafından yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı yaratıcılık için 0,42 olarak bulunmuştur (Çoban,1999).

Yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan bu testte 50 ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyan denek, ifadelerin karşısında yer alan tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretlemekle yükümlü tutulmuştur.

Her ifadeye göre söz konusu seçenekler; -2, -1, 0, +1, +2 değerlerinden birini almaktadır. Daha sonra bu puanların toplanması ile testi yanıtlayanların yaratıcılık puanları elde edilecektir.

Test puanı 100 ile 80 arasında olanların yaratıcılık düzeyi yüksek, 79 ile 60 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın üzerinde, 59 ile 40 arasında olanların yaratıcılık düzeyi orta, 39 ile 20 arasında olanların yaratıcılık düzeyi ortalamanın altı ve 19 ile -100 arasında olanların yaratıcı olmadıkları kabul edilmektedir (Du Brin, 1984: 219-222; Akt: Çoban, 1999) (Ek-4).

2.4. Veri Analiz Teknikleri

Araştırmayla ilgili veriler kontrol edildikten sonra bilgisayara aktarılmıştır. Veri toplama araçlarından eksiksiz olarak doldurulanlar değerlendirilmeye alınmıştır. 450 ilköğretim öğretmeninden 434’ü işlem görmüş ve 16’sı elenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; frekans dağılımı (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) betimleyici istatistik teknikleri; bağımsız gruplarda t testi, bağımsız gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR

3.1.Örnekleme Ait Bulgular

3.1.1. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	N	%
BAY	205	47,2
BAYAN	229	52,8
TOPLAM	434	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 1’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin % 47,2’si bay, % 52,8’i bayan olduğu bulunmuştur.

3.1.2. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Branşlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Branşlarına Göre Dağılımları

	N	%
SINIF ÖĞRETMENİ	266	61,3
MATEMATİK	29	6,7
SOSYAL BİLGİLER	22	5,1
GÜZEL SANATLAR	18	4,1
FEN TEKNOLOJİ	26	6,0
TÜRKÇE	30	6,9
İNGİLİZCE	24	5,5
TEKNOLOJİ TASARIM	19	4,4
TOPLAM	434	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin branşlarına göre dağılımı tablo 2’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin %61,3’ü Sınıf Öğretmeni, %6,7’si Matematik, % 5,1’i Sosyal Bilgiler, % 4,1’i Güzel Sanatlar, % 6,0’ı Fen ve Teknoloji, % 6,9’u Türkçe, % 5,5’i İngilizce, %4,4’ü Teknoloji Tasarım branşlarında olduğu saptanmıştır.

3.1.3. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

	N	%
1 YILDAN DAHA AZ	45	10,4
1-5 YIL ARASI	113	26,0
6-10 YIL ARASI	92	21,2
11-15 YIL ARASI	88	20,3
16-20 YIL ARASI	39	9,0
21+	57	13,1
TOPLAM	434	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin çalışma sürelerine göre dağılımı tablo 3’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin % 10,4’ü 1 yıldan daha az, %26,0’ı 1-5 yıl arası, % 21,2’si 6-10 yıl arası, %20,3’ü 11-15 yıl arası, % 9,0’ı 16-20 yıl arası, % 13,1’i 21 yıldan daha fazla çalışma süresine sahip oldukları saptanmıştır.

3.1.4. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

	N	%
EVLI	291	67,1
BEKAR	143	32,9
TOPLAM	434	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin medeni durumlarına göre dağılımı tablo 4’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin %67,1’i evli, % 32,9’u bekar oldukları bulunmuştur.

3.1.5. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Eşlerinin Mesleklerinin Aynı Olup Olmama Durumlarına İlişkin Bulgular.

Tablo 6. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Eşlerinin Mesleklerinin Aynı Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımları

	N	%
AYNI	117	27,0
FARKLI	317	73,0
TOPLAM	434	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin mesleklerinin aynı olup olmama durumuna göre dağılımı tablo 5’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin %27,0’ının aynı meslekten, % 73,0’ının farklı meslekten oldukları bulunmuştur.

3.1.6. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeylerine İlişkin Bulgular.

Tablo 7. Örnekleme Oluşturan Bireylerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

	N	%
DÜŞÜK	51	11,8
ORTA	370	85,3
YÜKSEK	13	3,0
TOPLAM	434	100,0

Örnekleme oluşturan bireylerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye ilişkin dağılımı tablo 6’da incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin % 11,8’inin düşük, % 85,3’ünün orta, %3,0’ünün yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

3.2. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

3.2.1. Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 8. Öğretmenlerin Tükenmişlik Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Dyugusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Kisisel Basari	Yasama Doyumu	Yraticilik
Dyugusal Tükenmişlik	Pearson Momentler Çarpı Korelasyon Kat sayısı		,571**	-,340**	-,336**	-,030
	Önemlilik Düzeyi		,000	,000	,000	,527
	N		434	434	434	434
Duyarsızlaşma	Pearson Momentler Çarpı Korelasyon Kat sayısı	,571**		-,352**	-,253**	-,001
	Önemlilik Düzeyi	,000		,000	,000	,981
	N	434		434	434	434
Kisisel Basari	Pearson Momentler Çarpı Korelasyon Kat sayısı	-,340**	-,352**		,128**	,018
	Önemlilik Düzeyi	,000	,000		,007	,710
	N	434	434		434	434
Yasama Doyumu	Pearson Momentler Çarpı Korelasyon Kat sayısı	-,336**	-,253**	,128**		,029
	Önemlilik Düzeyi	,000	,000	,007		,550
	N	434	434	434		434
Yaraticilik	Pearson Momentler Çarpı Korelasyon Kat sayısı	-,030	-,001	,018	,029	
	Önemlilik Düzeyi	,527	,981	,710	,550	
	N	434	434	434	434	

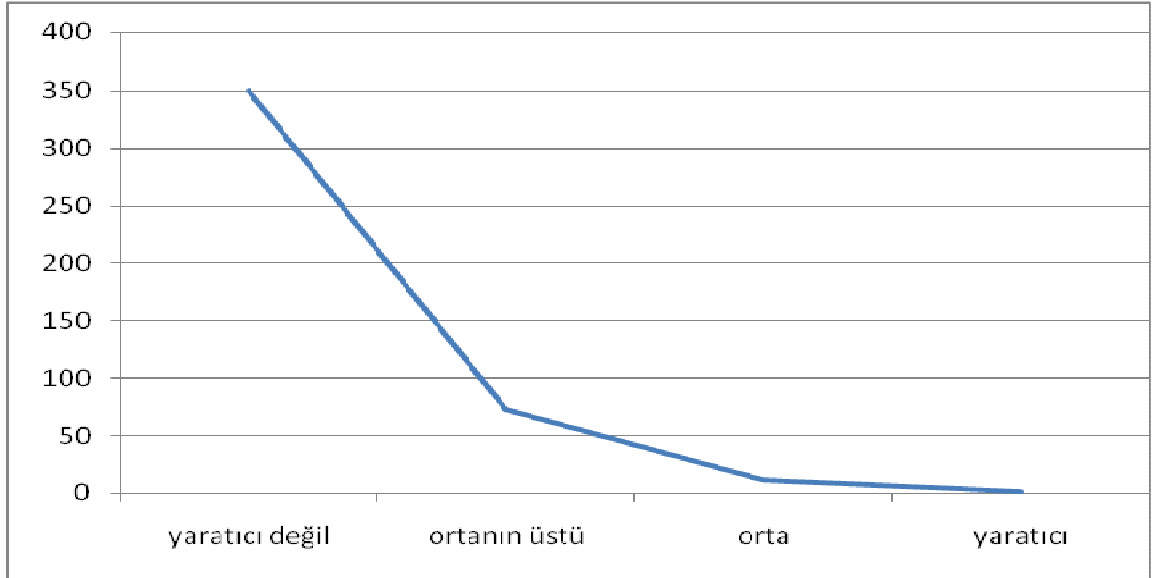
** iliski 0,01 düzeyinde öemlidir

3.2.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 9. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları

yaratıcılık düzeyleri		
	N	%
yaratıcı değil	350	80,6
orta	72	16,6
ortanın üstü	11	2,5
yaratıcı	1	,2
Toplam	434	100,0

Şekil 3: İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri



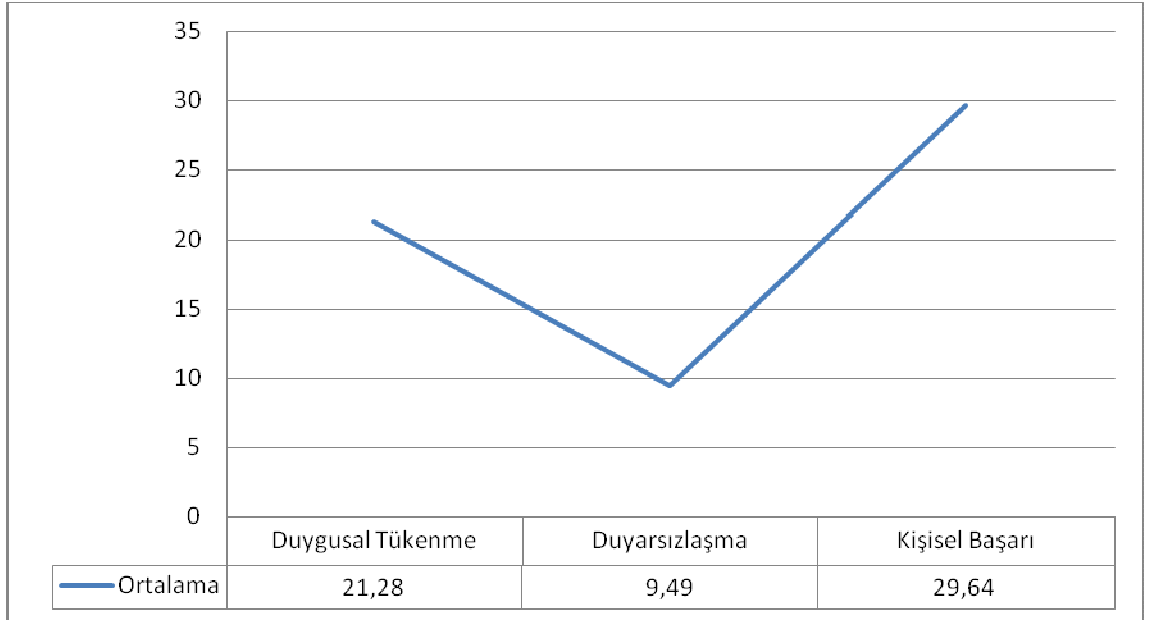
İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine göre dağılımı tablo 10'da incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin yaratıcılık düzeylerine bakıldığında, % 80,6'sının yaratıcı değil, % 16,6'sının orta, % 2,5'inin ortanın üstü, % 0,2'sinin yaratıcı olduğu bulunmuştur.

3.2.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 10. İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Puan Ortalamaları Standart Sapmaları

Tükenmişlik Alanları	N	Ortalama	Standart Sapma	Düzye
Duygusal Tükenme	434	21,28	6,07	Yüksek
Duyarsızlaşma	434	9,49	3,28	Normal
Kişisel Başarı	434	29,64	4,55	Düşük

Şekil 4: İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri



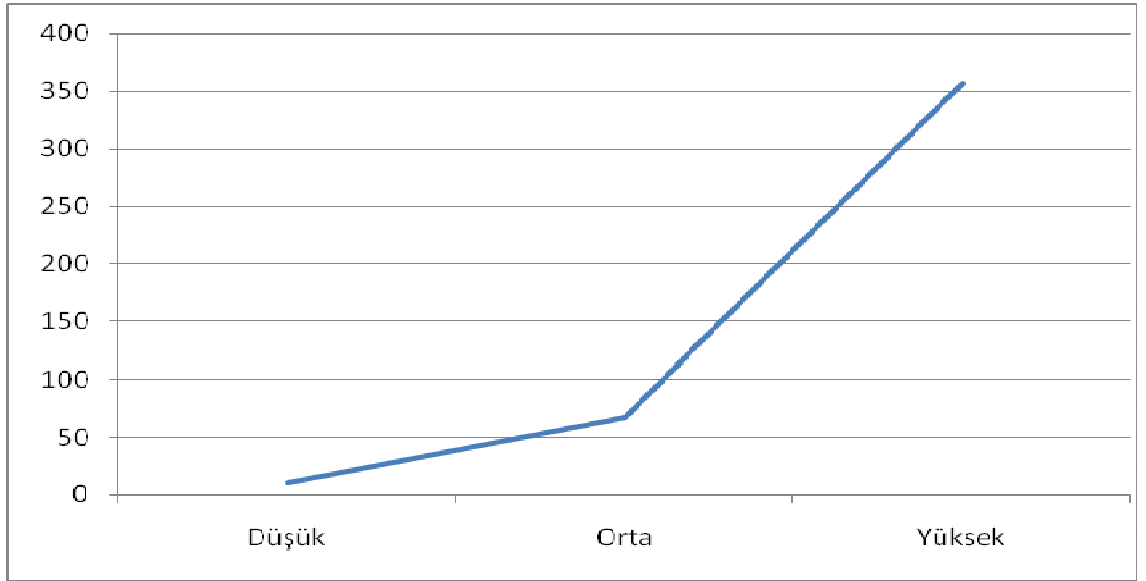
İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular tablo 8’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, puan ortalaması ($\bar{X} = 21,28$), standart sapması ($S=6,07$) olan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine göre duygusal tükenme düzeyi yüksek bulunmuştur. Puan ortalaması ($\bar{X} = 9,49$), standart sapması ($S=3,28$) olan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine göre duyarsızlaşma düzeyi normal bulunmuştur. Puan ortalaması ($\bar{X} = 29,64$), standart sapması ($S=4,55$) olan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine göre kişisel başarı düzeyi düşük bulunmuştur.

3.2.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 11. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam Doyum Puan Ortalamaları Standart Sapmaları

yaşam doyum düzeyleri		
	N	%
düşük	10	2,3
orta	67	15,4
yüksek	357	82,3
Toplam	434	100,0

Şekil 5: İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşam doyum düzeyleri



İlköğretim öğretmenlerinin yaşam doyum düzeylerine göre dağılımı tablo 9'da incelenmiştir. Yapılan incelemede, örnekleme oluşturan bireylerin % 2,3'ünün düşük, % 15,4'ünün orta, % 82,3'ünün yüksek yaşam doyum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

3.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

3.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	SS	SD	T	P
Duygusal Tükenmişlik	Bay	205	20,67	5,64	432	-1,98	.048*
	Bayan	229	21,83	6,39			
Duyarsızlaşma	Bay	205	9,70	3,44	432	1,26	.260
	Bayan	229	9,31	3,11			
Kişisel Başarı	Bay	205	29,63	5,06	432	-.036	.970
	Bayan	229	29,65	4,05			
Yaşam Doyumu	Bay	205	15,65	4,01	432	-1,79	.073
	Bayan	229	16,32	3,79			
Yaratıcılık	Bay	205	27,04	18,71	432	-.204	.839
	Bayan	229	27,37	14,13			

*fark .05düzeyinde anlamlıdır.

Bay ve bayan öğretmenlerin tükenmişlik (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) yaşam doyumu ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin bulgular tablo 11’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, bay öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalaması ($\bar{X}=20,67$), standart sapması ($S=5,64$), bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalaması ($\bar{X}=21,83$), standart sapması ($S=6,39$) olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın $[t(432)=-$

1,98, $p > 0,05$] anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ışığında, bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi bay öğretmenlere oranla daha yüksektir denilebilir.

Bay ve bayan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerine bakıldığında, Bay öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($=9,70$), standart sapması ($S=3,44$), bayan öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($=9,31$), standart sapması ($S=3,11$) olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=-1,26$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bay ve bayan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerine bakıldığında, bay öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalaması ($=29,63$), standart sapması ($S=5,06$), bayan öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalaması ($=29,65$), standart sapması ($S=4,05$) olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=-0,036$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bay ve bayan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerine bakıldığında, bay öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalaması ($=15,65$), standart sapması ($S=4,01$), bayan öğretmenlerin yaşam doyumu puan ortalaması ($=16,32$), standart sapması ($S=3,79$) olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=-1,79$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bay ve bayan öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine bakıldığında, bay öğretmenlerin yaratıcılık puan ortalaması ($=27,04$), standart sapması ($S=18,71$), bayan öğretmenlerin yaratıcılık puan ortalaması ($=27,37$), standart sapması ($S=14,13$) olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=-0,204$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doymu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin bulgular.

Tablo 13. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları F Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişkenler	Branş	N	Ort.	SS	SD	F	P
Duygusal Tükenmişlik	1.Sınıf Öğretmeni	266	21,23	5,86			
	2.Matematik	29	21,86	5,57			
	3.Sosyal Bilgiler	22	17,72	4,38			
	4.Güzel Sanatlar	18	22,33	7,53			
	5.Fen ve Teknoloji	26	20,73	5,28	7-426	1,63	,125
	6.Türkçe	30	21,60	6,25			
	7.İngilizce	24	23,15	6,39			
	8.Teknoloji ve Tasarım	19	22,21	6,20			
Duyarsızlaşma	1.Sınıf Öğretmeni	266	9,35	3,17	7-426	2,31	.025*
	2.Matematik	29	9,10	3,03			
	3.Sosyal Bilgiler	22	8,13	2,51			
	4.Güzel Sanatlar	18	10,55	4,86		4>6, 4>3	
	5.Fen ve Teknoloji	26	10,23	3,39		5>6,5>3	
	6. Türkçe	30	8,96	2,87			
	7.İngilizce	24	10,75	3,74		7>6, 7>3	
	8.Teknoloji ve Tasarım	19	10,94	3,18		8>6, 8>3	
Kişisel Başarı	1.Sınıf Öğretmeni	266	30,08	4,44			
	2.Matematik	29	29,20	5,16			
	3.Sosyal Bilgiler	22	30,59	4,53			
	4.Güzel Sanatlar	18	28,77	5,38			
	5.Fen ve Teknoloji	26	29,38	3,78	7-426	1,702	.107
	6.Türkçe	30	28,66	4,26			
	7.İngilizce	24	28,00	3,29			
	8.Teknoloji ve Tasarım	19	27,89	6,22			
Yaşam Doyumu	1.Sınıf Öğretmeni	266	15,69	4,07			
	2.Matematik	29	17,13	3,43			
	3.Sosyal Bilgiler	22	16,22	3,57			
	4.Güzel Sanatlar	18	15,55	4,69			
	5.Fen ve Teknoloji	26	16,46	3,33	7-426	.933	.480
	6.Türkçe	30	16,66	3,29			
	7.İngilizce	24	16,54	4,38			
	8.Teknoloji ve Tasarım	19	16,57	2,45			
Yaratıcılık	1.Sınıf Öğretmeni	266	28,42	15,22			
	2.Matematik	29	28,37	14,45			
	3.Sosyal Bilgiler	22	22,59	11,49			
	4.Güzel Sanatlar	18	24,38	26,46			
	5.Fen ve Teknoloji	26	22,23	24,10	7-426	.950	.468
	6.Türkçe	30	25,46	19,73			
	7.İngilizce	24	27,25	10,19			
	8.Teknoloji ve Tasarım	19	26,21	16,76			

*fark .05düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin branşlarına göre tükenmişlik(duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) yaşam doyumu ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin bulgular tablo 12'de

incelenmiştir. Yapılan incelemede, sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,23$), standart sapması ($S=5,86$), matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,86$), standart sapması ($S=5,57$), sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=17,72$), standart sapması ($S=4,38$), güzel sanatlar öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=22,33$), standart sapması ($S=7,53$), fen ve teknoloji öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=20,73$), standart sapması ($S=5,28$), Türkçe öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,60$), standart sapması ($S=6,257$), İngilizce öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=23,15$), standart sapması ($S=6,39$), teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=22,21$), standart sapması ($S=6,20$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(7-426)= 1,63$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarına göre duyarsızlaşma düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,35$), standart sapması ($S=3,17$), matematik öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,10$), standart sapması ($S=3,03$), sosyal bilgiler öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=8,13$), standart sapması ($S=2,51$), güzel sanatlar öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=10,55$), standart sapması ($S=4,86$), fen ve teknoloji öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=10,23$), standart sapması ($S=3,39$), Türkçe öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=8,96$), standart sapması ($S=2,87$), İngilizce öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=10,75$), standart sapması ($S=3,74$), teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=10,94$), standart sapması ($S=3,18$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(7-426)= 2,31$, $p > 0,05$] anlamlı olduğu bulunmuştur.

güzel sanatlar, fen ve teknoloji, İngilizce, Teknoloji ve Tasarım öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyinden yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarına göre kişisel başarı düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=30,08$), standart sapması ($S=4,44$), matematik öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,20$), standart sapması ($S=5,16$), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=30,59$), standart sapması ($S=4,53$), güzel sanatlar öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=28,77$), standart sapması ($S=5,38$), fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,38$), standart sapması ($S=3,78$), Türkçe öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=28,66$), standart sapması ($S=4,26$), İngilizce öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=28,00$), standart sapması ($S=3,29$), teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=27,89$), standart sapması ($S=6,22$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(7-426)= 1,702, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarına göre yaşam doyumu düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, sınıf öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=15,69$), standart sapması ($S=4,07$), matematik öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=17,13$), standart sapması ($S=3,43$), sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,22$), standart sapması ($S=3,57$), güzel sanatlar öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=15,55$), standart sapması ($S=4,69$), fen ve teknoloji öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,46$), standart sapması ($S=3,33$), Türkçe öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,66$), standart sapması ($S=3,29$), İngilizce öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,54$), standart sapması ($S=4,38$), teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,57$), standart

sapması (S=2,45) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre yaşam doyumu düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın $[F(7-426)= .933, p > 0,05]$ anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşlarına göre yaratıcılık düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=28,42$), standart sapması (S=15,22), matematik öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=28,37$), standart sapması (S=14,45), sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=22,59$), standart sapması (S=11,49), güzel sanatlar öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=24,38$), standart sapması (S=26,46), fen ve teknoloji öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=22,23$), standart sapması (S=24,10), Türkçe öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=25,46$), standart sapması (S=19,73), İngilizce öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=27,25$), standart sapması (S=10,19), teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=26,21$), standart sapması (S=16,76) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre yaratıcılık düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın $[F(7-426)= .950, p > 0,05]$ anlamlı olmadığı bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları F Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişkenler	Kıdem	N	Ort.	SS	SD	F	P
Duygusal Tükenmişlik	1. 1 yıldan daha az	45	20,68	6,57			
	2. 1-5 yıl arası	113	20,01	6,44	5-428	2,3	.039*
	3. 6-10 yıl arası	92	22,15	6,21			
	4. 11-15 yıl arası	88	22,52	5,69		4>2	
	5. 16-20 yıl arası	39	21,71	5,71			
	6. 21 ve üzeri	57	20,68	5,00		6>2	
Duyarsızlaşma	1. 1 yıldan daha az	45	9,73	3,42			
	2. 1-5 yıl arası	113	9,19	3,06			
	3. 6-10 yıl arası	92	9,81	3,46	5-428	.868	.502
	4. 11-15 yıl arası	88	9,81	3,44			
	5. 16-20 yıl arası	39	9,38	3,04			
	6. 21 ve üzeri	57	8,98	3,19			
Kişisel Başarı	1. 1 yıldan daha az	45	28,60	5,16			
	2. 1-5 yıl arası	113	30,07	4,11			
	3. 6-10 yıl arası	92	29,09	4,33	5-428	2,20	.053
	4. 11-15 yıl arası	88	29,18	4,78			
	5. 16-20 yıl arası	39	30,00	3,66			
	6. 21 ve üzeri	57	31,00	5,12			
Yaşam Doyumu	1. 1 yıldan daha az	45	16,66	3,05			
	2. 1-5 yıl arası	113	16,20	3,93			
	3. 6-10 yıl arası	92	15,98	3,38	5-428	1,276	.273
	4. 11-15 yıl arası	88	15,15	3,93			
	5. 16-20 yıl arası	39	16,48	4,31			
	6. 21 ve üzeri	57	16,12	4,76			
Yaratıcılık	1. 1 yıldan daha az	45	27,60	12,75			
	2. 1-5 yıl arası	113	26,53	12,84			
	3. 6-10 yıl arası	92	25,13	21,03	5-428	1,44	.206
	4. 11-15 yıl arası	88	27,23	15,87			
	5. 16-20 yıl arası	39	26,25	14,67			
	6. 21 ve üzeri	57	32,26	18,42			

*fark .05düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre tükenmişlik(duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) yaşam doyumu ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin bulgular tablo 13’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, 1 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin

duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=20,68$), standart sapması ($S=6,57$), 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=20,01$), standart sapması ($S=6,44$), 6- 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=22,15$), standart sapması ($S=6,21$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=22,52$), standart sapması ($S=5,69$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,71$), standart sapması ($S=5,71$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=20,68$), standart sapması ($S=5,00$), olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyine oranla daha yüksek [$F(5-428)= 2,36, p > 0,05$] bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre duyarsızlaşma düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, 1 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,73$), standart sapması ($S=3,42$), 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,19$), standart sapması ($S=3,06$), 6- 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,81$), standart sapması ($S=3,46$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,81$), standart sapması ($S=3,44$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,38$), standart sapması ($S=3,04$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=8,98$), standart sapması ($S=3,19$), olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(5-428)= .868, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişisel başarı düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, 1 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=28,60$), standart sapması ($S=5,16$), 1-5 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=30,07$), standart sapması ($S=4,11$), 6- 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,09$), standart sapması ($S=4,33$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,18$), standart sapması ($S=4,78$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=30,00$), standart sapması ($S=3,66$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=31,00$), standart sapması ($S=5,12$), olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişisel başarı düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın $[F(5-428)= 2,207, p > 0,05]$ anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam doyumu düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, 1 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,66$), standart sapması ($S=3,05$), 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,20$), standart sapması ($S=3,93$), 6- 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=15,98$), standart sapması ($S=3,38$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=15,15$), standart sapması ($S=3,93$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,48$), standart sapması ($S=4,31$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,12$), standart sapması ($S=4,76$), olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam doyumu düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın $[F(5-428)= 1,276, p > 0,05]$ anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yaratıcılık düzeylerine bakıldığında, yapılan incelemede, 1 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=27,60$), standart sapması ($S=12,75$), 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=26,53$), standart sapması ($S=12,84$), 6- 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=25,13$), standart sapması ($S=21,03$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık

düzeıı puan ortalaması ($\bar{X}=27,23$), standart sapması ($S=15,87$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeıı puan ortalaması ($\bar{X}=26,25$), standart sapması ($S=14,67$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcılık düzeıı puan ortalaması ($\bar{X}=32,26$), standart sapması ($S=18,42$), olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre yaratıcılık düzeıı puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(5-428)= 1,44, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

3.3.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doymu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 15. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doymu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişkenler	Medeni Durum	N	Ort.	SS	SD	T	P																																												
Duygusal Tükenmişlik	Evli	291	21,22	5,76	432	-.299	.765																																												
	Bekar	143	21,41	6,68				Duyarsızlaşma	Evli	291	9,31	3,08	432	-1,61	.107	Bekar	143	9,86	3,63	Kişisel Başarı	Evli	291	29,87	4,56	432	1,49	.135	Bekar	143	29,18	4,50	Yaşam Doymu	Evli	291	16,21	4,01	432	1,58	.115	Bekar	143	15,58	3,65	Yaratıcılık	Evli	291	27,72	17,03	432	,909	.364
Duyarsızlaşma	Evli	291	9,31	3,08	432	-1,61	.107																																												
	Bekar	143	9,86	3,63				Kişisel Başarı	Evli	291	29,87	4,56	432	1,49	.135	Bekar	143	29,18	4,50	Yaşam Doymu	Evli	291	16,21	4,01	432	1,58	.115	Bekar	143	15,58	3,65	Yaratıcılık	Evli	291	27,72	17,03	432	,909	.364	Bekar	143	26,19	15,14								
Kişisel Başarı	Evli	291	29,87	4,56	432	1,49	.135																																												
	Bekar	143	29,18	4,50				Yaşam Doymu	Evli	291	16,21	4,01	432	1,58	.115	Bekar	143	15,58	3,65	Yaratıcılık	Evli	291	27,72	17,03	432	,909	.364	Bekar	143	26,19	15,14																				
Yaşam Doymu	Evli	291	16,21	4,01	432	1,58	.115																																												
	Bekar	143	15,58	3,65				Yaratıcılık	Evli	291	27,72	17,03	432	,909	.364	Bekar	143	26,19	15,14																																
Yaratıcılık	Evli	291	27,72	17,03	432	,909	.364																																												
	Bekar	143	26,19	15,14																																															

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) yaşam doyumu ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin bulgular tablo 14'de incelenmiştir. Yapılan incelemede, evli olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,22$), standart sapması ($S=5,76$), bekar olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,41$), standart sapması ($S=6,68$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=-2,99$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre duyarsızlaşma puan ortalamalarına bakıldığında, evli öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,31$), standart sapması ($S=3,08$), bekar olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,86$), standart sapması ($S=3,63$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=-1,61$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişisel başarı puan ortalamalarına bakıldığında, evli öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,87$), standart sapması ($S=4,56$), bekar olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,18$), standart sapması ($S=4,50$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişisel başarı düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=1,49$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam doyumu puan ortalamalarına bakıldığında, evli öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,21$), standart sapması ($S=4,01$), bekar olan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=15,58$), standart sapması ($S=3,65$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam doyumu düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=1,58$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaratıcılık puan ortalamalarına bakıldığında, evli öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=27,72$), standart sapması ($S=17,03$), bekar olan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=26,19$), standart sapması ($S=15,14$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaratıcılık düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=,909$, $p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

3.3.5. Eş Mesleğinin Aynı Olup Olmama Durumlarına Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 16. Eş Mesleğinin Aynı Olup Olmama Durumlarına Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişkenler	Eşin Mesleği	N	Ort.	SS	SD	T	P
Duygusal Tükenmişlik	Aynı	117	21,59	5,46	432	,646	,519
	Farklı	317	21,17	6,28			
Duyarsızlaşma	Aynı	117	9,29	3,29	432	-,765	,444
	Farklı	317	9,57	3,27			
Kişisel Başarı	Aynı	117	29,32	4,23	432	-,897	,370
	Farklı	317	29,76	4,66			
Yaşam Doyumu	Aynı	117	16,19	3,88	432	,607	,544
	Farklı	317	18,94	3,91			
Yaratıcılık	Aynı	117	27,27	16,01	432	,042	,967
	Farklı	317	27,19	16,61			

Eş mesleğinin aynı olup olmama durumlarına göre öğretmenlerin tükenmişlik (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) yaşam doyumu ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin bulgular tablo 15’de incelenmiştir. Yapılan incelemede, aynı meslekten olan eşlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,59$), standart sapması ($S=5,46$), farklı meslekten olan eşlerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=21,17$), standart sapması ($S=6,28$) olarak bulunmuştur. Eş mesleğinin aynı olup olmama durumlarına göre duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=,646, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Eşlerin aynı meslekten olup olmama durumlarına göre duyarsızlaşma puan ortalamalarına bakıldığında, aynı meslekten olan eşlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,29$), standart sapması ($S=3,29$), farklı meslekten olan eşlerin duyarsızlaşma düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=9,57$), standart sapması ($S=3,27$) olarak bulunmuştur. Eş mesleğinin aynı olup olmama durumlarına göre duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)= -,765, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Eşlerin aynı meslekten olup olmama durumlarına göre kişisel başarı puan ortalamalarına bakıldığında, aynı meslekten olan eşlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,32$), standart sapması ($S=4,23$), farklı meslekten olan eşlerin kişisel başarı düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=29,76$), standart sapması ($S=4,66$) olarak bulunmuştur. Eş mesleğinin aynı olup olmama durumlarına göre kişisel başarı düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)= -,897, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Eşlerin aynı meslekten olup olmama durumlarına göre yaşam doyumu puan ortalamalarına bakıldığında, aynı meslekten olan eşlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=16,19$), standart sapması ($S=3,88$), farklı meslekten olan eşlerin yaşam doyumu düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=18,94$), standart sapması ($S=3,91$) olarak bulunmuştur. Eş mesleğinin aynı olup olmama durumlarına göre yaşam doyumu düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)= ,607, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Eşlerin aynı meslekte olup olmama durumlarına göre yaratıcılık puan ortalamalarına bakıldığında, aynı meslekte olan eşlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=27,27$), standart sapması ($S=16,01$), farklı meslekte olan eşlerin yaratıcılık düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=27,19$), standart sapması ($S=16,61$) olarak bulunmuştur. Eş mesleğinin aynı olup olmama durumlarına göre yaratıcılık düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$t(432)=,042, p > 0,05$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

3.3.6. Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları t- Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık Puan Ortalamaları Standart Sapmaları F Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişkenler	Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey	N	Ort.	SS	SD	F	P
Duygusal Tükenmişlik	1.Düşük	51	24,09	7,93	2-431 1>2 ve 1>3	6,16	,002**
	2.Orta	370	20,94	5,64			
	3.Yüksek	13	20,23	7,29			
Duyarsızlaşma	1.Düşük	51	10,49	3,85	2-431	2,66	,071
	2.Orta	370	9,36	3,17			
	3.Yüksek	13	9,30	3,44			
Kişisel Başarı	1.Düşük	51	28,37	5,72	2-431	2,45	,087
	2.Orta	370	29,79	4,30			
	3.Yüksek	13	30,53	5,81			
Yaşam Doyumu	1. Düşük	51	12,60	4,51	2-431	26,13	,000***
	2.Orta	370	16,39	3,55			
	3.Yüksek	13	18,30	4,09			
Yaratıcılık	1.Düşük	51	25,01	21,38	2-431	,670	,512
	2.Orta	370	27,42	15,59			
	3.Yüksek	13	30	18,36			

** fark ,01 düzeyinde anlamlıdır

*** fark .001 düzeyinde önemlidir.

Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tükenmişlik (Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) Yaşam Doyumu ve Yaratıcılık

Düzelelerine ilişkin bulgular tablo 16'da incelenmiştir. Yapılan incelemede, düşük sosyo-ekonomik bireylerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=24,09$), standart sapması ($S=7,93$), orta sosyo-ekonomik bireylerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=20,94$), standart sapması ($S=5,64$), yüksek sosyo-ekonomik bireylerin duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=20,23$), standart sapması ($S=7,29$) olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeye göre duygusal tükenmişlik düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(2-431)= 6,16, p > 0,01$] düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma yönünde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre duyarsızlaşma puan ortalamalarına bakıldığında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X}=10,49$), standart sapması ($S=3,85$), orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X}= 9,36$), standart sapması ($S=3,17$), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X}=9,30$), standart sapması ($S=3,44$) olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeye göre duyarsızlaşma düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(2-431)= 2,66, p > 0,01$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre kişisel başarı puan ortalamalarına bakıldığında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin kişisel başarı puan ortalaması ($\bar{X}=28,37$), standart sapması ($S=5,72$), orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin kişisel başarı puan ortalaması ($\bar{X}=29,79$), standart sapması ($S=4,30$), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin kişisel başarı puan ortalaması ($\bar{X}=30,53$), standart sapması ($S=5,81$) olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeye göre kişisel başarı düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(2-431)= 2,45, p > 0,01$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre yaşam doyumu puan ortalamalarına bakıldığında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin yaşam doyumu puan ortalaması ($\bar{X}=12,60$), standart sapması ($S=4,51$), orta sosyo-ekonomik

düzeze sahip bireylerin yaşam doyumu puan ortalaması ($\bar{X}=16,39$), standart sapması ($S=3,55$), yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip bireylerin yaşam doyumu puan ortalaması ($\bar{X}=18,30$), standart sapması ($S=4,09$) olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeze göre yaşam doyumu düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(2-431)= 26,13, p> 0,01$] düşük sosyo-ekonomik düzeze sahip olma yönünde önemli düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeze göre yaratıcılık puan ortalamalarına bakıldığında, düşük sosyo-ekonomik düzeze sahip bireylerin yaratıcılık puan ortalaması ($\bar{X}=25,01$), standart sapması ($S=21,38$), orta sosyo-ekonomik düzeze sahip bireylerin yaratıcılık puan ortalaması ($\bar{X}= 27,42$), standart sapması ($S=15,59$), yüksek sosyo-ekonomik düzeze sahip bireylerin yaratıcılık puan ortalaması ($\bar{X}=30$), standart sapması ($S=18,36$) olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeze göre yaratıcılık düzeyi puan ortalamasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda farkın [$F(2-431)= ,670, p> 0,01$] anlamlı olmadığı bulunmuştur.

SONUÇ - TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin yaratıcılıkları, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri ile ilgili elde edilen sonuçlar, bu sonuçlara yönelik ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

1. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumuna göre yaratıcı düşünme düzeyi nasıldır?

Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine göre de öğretmenlerin %80,6'sı yaratıcı değil, %16,6'sı orta düzeyde, %2,5'i orta üstü ve %0,02'si yaratıcı bulunmuştur. Araştırmamıza göre öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi çok düşük bulunmuştur. Çoban (1999) da araştırmasında yöneticilerin yaratıcılık düzeylerini çok düşük düzeyde bulmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin düşük çıkması eğitim-öğretim sürecini birçok yönden olumsuz etkileyebilecek bir durum olması açısından önemlidir. Yaratıcılığın olması için doğallık olmalıdır. Doğallığın olmadığı yerde hiçbir birey kendi potansiyelini ortaya koyamaz. Sonuç olarak kendini gerçekleştiremez. Kendini gerçekleştirme bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya koyması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda yaratıcılık özelliği olmayan bir öğretmenin doğal olamayacağı da söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde ise, duygusal tükenme düzeyleri yüksek, duyarsızlaşma düzeyleri normal ve kişisel başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Yani öğretmenler duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken duyarsızlaşma boyutunda normal düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin yüksek çıkması birkaç faktöre bağlı olarak açıklanabilir. Bunlardan bazıları; gelir düzeyi, çalışma şartları, sınıfların kalabalık olması vb.dir. Bir faktörde öğretmenlik mesleğinin bilinçli olarak tercih edilmemesidir denilebilir. Türk Eğitim Derneği (2009),“öğretmen yeterlilikleri” konulu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin %38,8'i ve branş öğretmenlerinin %32,2'si kendi ilgi ve isteği dışında kaynaklanan zorunluluklar, ailenin isteği, iş garantisinin yüksek olması ve başka bir iş bulamama nedenleriyle öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmişlerdir.

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri incelendiğinde ise örneklemin %82,3'ü yüksek, %15,4'ü orta, %2,3'ü düşük yaşam doyumu düzeyine sahip çıkmıştır.

Araştırmamızda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve aynı zamanda yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yani, öğretmenler işinde mutlu değil ama iş harici yaşamlarında kendilerini iyi hissetmektedir. Bu durum, öğretmenlerin tamamen bireyselleştiğini, işini sadece kendini ve ailesini daha iyi imkanlarda yaşatabilmek için yaptığı ile açıklanabilir.

2. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyi ile yaratıcı düşünme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin “duygusal tükenme” ile “duyarsızlaşma” düzeyi arasında pozitif yönlü, “kişisel başarı” düzeyi ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, kendisini yıpranmış ve duygusal yönden tükenmiş hisseden öğretmenlerin, öğrencilerine ve iş arkadaşlarına karşı duyarsızlaşmaları artmakta, hissettikleri başarı duygusu ise azalmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumu ile “duygusal tükenme” arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyi azalmaktadır. Şahin (2008), Vurgun ve ark. (2006) ise beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için yaptıkları çalışmada duygusal tükenme ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur, bu çalışmalarda çıkan sonuçlar bizim çalışmamızı desteklemektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumu ile “duyarsızlaşma” arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Şahin (2008) çalışmasında yaşam doyumu ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumu ile “kişisel başarı” arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kendisini olumlu olarak değerlendiren ve başarı duygusu artan öğretmenlerin yaşamdan aldıkları doyum artmaktadır. Şahin (2008) çalışmasında yaşam doyumu ile kişisel başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu sonuç bizim çalışmamızı desteklemektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılıkları ile tükenmişliğin alt boyutları ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

3. İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılıkları; cinsiyetlerine göre, branşa göre, mesleki kıdemlerine göre, medeni durumuna göre, eşinin mesleğine göre ve algıladığı sosyal ekonomik durumuna göre, anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Önsarı (2004), Gürsözlü (2003), Çiftçi (2002), Genç (2000), Çoban (1999) ve Cengizhan (1997)'nin çalışmalarında da cinsiyet değişkeni ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Kadın ve erkek öğretmenlerin yaratıcılık ortalama puanları açısından bakıldığında erkek öğretmenlerin daha yaratıcı olmaları beklenirdi. Türk kültüründe erkekler yaratıcı yönlerini ortaya koyma bakımından kadınlara göre daha şanslılardır. Erkeklerin çocukluk döneminde yaratıcılıkları daha az engellenmesinin yanında birçok sorunun çözümü ve kararın verilmesi sorumluluğu da onlara aittir. Kadınların daha fazla bastırılmış olarak büyümeleri ve bunun sonucu olarak yaratıcılıklarının da, daha özgür büyüyen erkeklere göre daha düşük çıkması beklenirken, bireylerin çocukluk eğitimi, yaratıcılıkları üzerinde büyük etkiler yaratsa da; diğer etmenlerin de yaratıcılık üzerinde etkileri ve kendini geliştiren bireylerin, bu olumsuzlukların etkisinden kurtulabilmeleri düşünüldüğünde, sonucun böyle çıkması doğal karşılanmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Önsarı (2004) araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinden fen ve teknoloji branşından olanların en düşük, sınıf öğretmenliği branşının ise en yüksek düzeyde yaratıcı olduklarını bulmuştur. Aslan (1994) üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini incelediği araştırmasında yaratıcılığı sırasıyla en yüksek matematik öğretmenliğinde sonra resim, Türk Dili ve fizik branşlarında olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Gürsözlü (2003), Genç (2000), Çoban (1999) ve Cengizhan (1997)'nin çalışmalarında da kıdem değişkeni ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Bu durum, iş hayatındaki bireylerin sürekli olarak kariyer yapmaya,

yeterli tecrübe edinmeye çalışarak bunlara çok fazla çaba harcamaları ve hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar yaratıcılığa fazla önem vermemeleri durumu ile açıklanabilir. Bunun yanında, yaratıcılığın mesleğin ilk yılları ile emekliliğe yakın dönemlerinde daha yüksek çıkması beklenirdi. Mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin kariyer evrelerinin başında olmaları nedeniyle, kendilerini daha çok ortaya koyma isteği ve içinde buldukları topluluktan onay bekleme düşünceleri etkili olmasından dolayı yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek çıkması beklenir. Daha sonraları, ileri yaşlara kadar geçen süre içinde iş hayatında yer alan bireylerin genellikle kariyerlerini tamamlama için uğraş vermelerinden dolayı yaratıcı etkinliklere zaman ayıramamaları, 40'lu yaşlara gelindikten sonra ise, bilgi ve tecrübenin verdiği rahatlıkla risk alabilmeleri ve daha rahat yaratıcı çalışmalarda bulunmaları beklenirdi.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gürsözlü (2003), Genç (2000) ve Çoban (1999)'nın çalışmalarında da medeni durum değişkeni ile yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Yaratıcı bireyler, genellikle kuralları dikkate almaz ve buldukları çevreden onay almayı beklemezler. Yaratıcılık için daha fazla zaman ve özgür ortamlar gereklidir. Bu açıdan bakıldığında evli öğretmenlerin bekarlara göre daha onaylanmış bir yaşam sürmeleri ve aileyle ilgili sorumluluklarının fazla olması sebebiyle yaratıcılıklarının bastırılması ve böylece yaratıcılıklarının daha düşük olması beklenebilirdi. Fakat yaptığımız araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlara göre, yaratıcılık düzeyini bireylerin medeni durumları etkilememektedir. Gürsözlü (2003), bunun nedeni olarak gençlerin evlendiklerinde, kendilerini bazı kurallar içine kapatmayı uygun görmedikleri ve bekar olarak daha özgür yaşadıkları düşünülecek olursa, evliliğin yaratıcılıkları üzerine olumsuz etkilerini bertaraf etmek olduğunu belirtmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin eşlerinin aynı meslekte olup olmama durumları incelendiğinde yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin benzer sosyo-ekonomik şartlara sahip olmasından ileri gelebilir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri düşük bulunmuştur.

4. İlköğretim öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre tükenmişlik düzeyi, cinsiyetlerine göre, bransa göre, mesleki kıdemlerine göre, medeni durumuna göre, eşinin mesleğine göre ve algıladığı sosyal ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri bay öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu bulgu yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Maslach ve Jackson (1981), Çimen (2007), Urfalı Aksoy (2007) ve Şahin (2008) yaptıkları araştırmalarda bayanların erkeklerden daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Aynı sonucu bulan Malan, Rothman ve Rothman (2001), iş yükünün duygusal tükenmişlikle pozitif ilişki içinde olması bayanların erkeklerden daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonucunu açıkladığını belirtilmiştir. Bu bulgu bayan öğretmenlerin anne, eş, işgören olarak üstlendikleri farklı rollerin neden olduğu aşırı iş yükü tarafından daha fazla yıpratıldığı ile açıklanabilir. Ayrıca bayanların erkeklere göre daha hassas ve savunmasız bir yapıya sahip olmaları, karşılaştıkları stres kaynaklarının neden olduğu duyguları daha yoğun hissetmelerine, dolayısıyla duygusal açıdan daha fazla tükenmelerine neden olabilir (Çimen, 2007). Bayan öğretmenlerin öğrencilerin duygusal istekleri tarafından güçlü şekilde etkilenmesi ve güçlerinin tamamını bu istekleri karşılamak için kullanmaları duygusal tükenmişlik boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamalarının bir başka nedeni olabilir.

Branş değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; branş ile duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre, duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; güzel sanatlar, fen ve

teknoloji, İngilizce ve teknoloji tasarım branş öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyi sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksektir. Sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin sözel dersler olması, öğretmenlerin öğrencilerle sürekli diolog halinde olması ve iletişim kurmasını gerektirir, bu durum sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerini öğrencilerine karşı daha duyarlı kılar. Ancak, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlaşma düzeyinde tükenmişlik yaşamaları beklenirdi. Çimen (2007) ve Gündüz (2006)'da 2. kademe yani branş öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyini yüksek bulmuştur. Bu sınıf öğretmenlerinin duygusal anlamda mesleklerinden daha fazla doyum almasından kaynaklanabilir. Ayrıca sınıfında 20-30 öğrenciye sahip sınıf öğretmenin aksine, farklı sınıflarda farklı öğrencilerle iletişim kuran branş öğretmeni, onlarla bire bir ilgilenmeye zaman bulamayabilir, dolayısıyla öğrencilerle olan iletişimi zayıflayabilir ve zamanla onları birer nesne olarak algılayabilir. Ayrıca, II. kademedeki öğrenciler yaşça büyük olduklarından disiplin problemleri, öğretmenlere karşı olumsuz tavır takınma davranışları daha fazla olabilmektedir. II. kademe görevli öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda görülen insanlardan uzaklaşma, onlara karşı olumsuz tavır takınma, katı kurallar uygulama gibi davranışları öğrencilerin bu olumsuz davranışlarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, kıdem değişkeni ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem değişkenine göre duygusal tükenme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar. Araştırmamız, tükenmişliğin mesleki çalışmanın ilk beş yılı içinde ortaya çıktığını ve genç öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamaya eğilimli olduğunu araştırmalarında tespit eden Schwab, Jackson ve Randall (1986)'ı desteklemektedir. Öğretmenin iş tecrübesinin tükenmişlikle negatif bir ilişki içinde olduğunu bulan Maslach ve Jackson (1981)'in çalışmasını ve tecrübesiz öğretmenlerin daha çok tükendiğini çünkü tecrübeleri öğretmenlerin stres kaynaklarıyla başa çıkma yollarını öğrendiğini belirten Dworkin (2001)'in çalışmasını desteklemektedir (Çimen, 2007). Tükenmişlik kısa zamanda oluşan psikolojik bir durum değildir. Duygusal yorgunlukla başlar, zamanla kişisel başarının azalmasına neden olur. Hatta kimi zaman tükenen bireyler istifa etmektedirler. Farklı umutlarla, enerji ve mesleki ideallerle

göreve başlayan öğretmenler, önceleri bir “gerçek şoku” yaşarlar. İşleri beklentilerini karşılamamaktadır. Yinede okul ortamı, uygulama sorunları, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zaman ve enerji ayıramayı karşı uyum sağlama çabası gösterirler. Aldıkları eğitimin gerçek hayattaki sorunları çözmede yeterli olmaması nedeniyle sorunlarla başa çıkma yollarını arar ama zamanla baş edemez ve zamanla tükenir. Bu hayal kırıklığı mesleğe başladıktan yaklaşık bir sene sonra ortaya çıkar (akt: Özmen, 2001). Enerji ve motivasyon düzeyi azalan öğretmen bu tükenmişliği bir süre yaşar. Öğretmenlerin 1-5 yıl arası en fazla tükenmişliğe sahip olmaları bu yüzdendir. Tükenmişliğin iş tecrübesiyle negatif ilişki içinde olduğu belirten Maslach ve Jackson (1981)’e göre genç öğretmenler daha fazla tükenmişlik yaşamaya eğilimlidirler. Fakat birey zamanla elde ettiği deneyimler ve stres kaynaklarıyla başa çıkmayı öğrenmesiyle kendini başarılı olarak algılar ve tükenmişlik düzeyi yıllar geçtikçe düşer. Ancak emekliliğe yaklaştıkça yeni çıkan sistem ve uygulamalara ve teknolojiye ayak uyduramamak tükenmişliği yükseltebilir (Çimen, 2007).

İlköğretim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir aileye sahip olmanın, üzüntü ve sevinçlerini onlarla paylaşabilmenin, işin kişide yarattığı stresi ve yorgunluğu azaltabileceği, karşılaşılabilecek güçlüklerle baş edebilmesinde küçümsenemeyecek destek sağlayacağı düşüncesi, tükenmişlik düzeylerinin bekâr olanlarda daha fazla olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Fakat bizim araştırmamızda medeni durumun tükenmişliği etkilemediği bulunmuştur.

İlköğretim öğretmenlerinin eşlerinin aynı meslekten olup olmama durumları incelendiğinde tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Dolunay (2002) da araştırmasında eş mesleği ile tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına göre algılanan sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunun ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma yönünde anlamlı

bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Yani düşük sosyo-ekonomik düzey algısına sahip öğretmenler duygusal tükenmişlik yaşamaktadır. Uslu, Pepe, Avşaroğlu ve Balcı (2005) araştırmalarında, duygusal tükenme düzeyini en yüksekten düşüğe doğru, en yüksek olarak algılanan düşük sosyo-ekonomik düzeyde, sonra orta ve yüksek algılanan sosyo-ekonomik düzeyde bulmuştur. Düşük sosyo-ekonomik düzey algısına sahip öğretmenler maaşlarını yeterli bulmaz ve işlerinden soğurlar bu yüzden de öğretmenlik mesleğini yapmak istemezler. Bu olumsuz düşünceler onların duygusal tükenmişlik yaşamalarına sebep olur.

5. İlköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri; cinsiyetlerine göre, branşa göre, mesleki kıdemlerine göre, medeni durumuna göre, eşinin mesleğine ve algıladığı sosyal ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani cinsiyet öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri için bir faktör değildir. Yaşam doyumu ile cinsiyet ilişkisine dair farklı sonuçlar bulunmaktadır. Dikmen (1995), kadın çalışanların yaşam doyumunun, erkek çalışanların yaşam doyumundan yüksek çıktığını bulmuştur. Ünal ve ark. (2001), hekimlerle yaptığı çalışmada ise erkeklerin yaşam doyumlarının kadınlardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. Vara (1999), yoğun bakım hemşireleri üzerinde yaptığı araştırmada yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini bulmuştur (akt: Şahin, 2008: 45). Sener (2005), Ünal ve ark. (2001), Çetinkaya, (2004), Özer (2004)'ün ülkemizde yaptıkları çalışmalarda ise cinsiyet ve yaşam doyumu arasında ilişki bulunamamıştır (akt: Annak, 2005: 47). Bu çalışma sonuçları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yaşam doyumu düzeylerinin öğretmenlerde cinsiyet açısından farklılık göstermemesinin bir nedeni de hem kadın hem de erkek öğretmenlerin benzer çalışma şartlarına ve yasal haklara sahip olmasından ileri gelmektedir denilebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşam doyumu ile medeni durum değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, evli ve bekar öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Literatürde konuyla ilgili çalışmalarda evli olan bireylerin yaşam doyumu puanlarının bekar olanlara oranla daha yüksek olduğu yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Andrew ve Withey (1976), Glenn (1975) ve Larson (1978) araştırmalarında evli olmanın yaşam doyumunu olumlu etkilediğini bulmuşlardır (Akt: Annak, 20005: 47). Evlilik çoğunlukla bireylere sosyal destek sağlamakta, geniş bir arkadaşlık ağı sunmaktadır. Bu faktörler yaşam doyumunu artırdığı biçiminde yorumlanabilir (Şahin, 2008: 46).

İlköğretim öğretmenlerinin eşlerinin mesleğine göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre yaşam doyumu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma yönünde önemli düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. Düşük sosyo-ekonomik düzey algısı olan öğretmenler yaşamdan doyum olmaktadır. Beklenti ve ihtiyaçlarını sınırlı ve ulaşılabilir tutan düşük sosyo-ekonomik düzey algısına sahip öğretmenler beklentilerini karşıladıkları zaman mutlu olmaktadır. Bu da onların yaşamdan haz ve doyum almalarına sebep olmaktadır.

Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında şunlar önerilebilir:

- Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının meslek mensuplarınca ve diğer insanlarca önemsenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar (sosyal paylaşım ağları vb.) oluşturulabilir ve yöneticilerin bu ortamlara katılımı teşvik edilebilir.
- Eğitim fakültelerinden öğretmen olmaya yeterli görülmeyen kişiler mezun edilmemelidir.

- Öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında yaratıcı düşünme, psikolojik süreçleri kontrol edebilme ve krize müdahale yollarıyla ilgili dersler verilebilir.
- Görevlerinin ilk yılında öğretmenlere oryantasyon çalışması yapılmalı ve tek başına sınıfta derse girmemelilerdir.
- Okullarda, belli aralıklarla yöneticilerin değişmesi, 25 yıl mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin emekli olması sağlanabilir.

Araştırma önerisi: Bu çalışmada analiz edilen bireye ilişkin değişkenlerin yanında çalışılan kurumla ilgili sosyal destek, alınan kararlarda söz sahibi olma, zamanı kullanabilme, seminer ve kurslara katılım durumu, sınıf öğrenci sayısı, yerleşim yeri gibi değişkenlerin tükenmişliği etkileyip etkilemediği de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ACIBOZLAR, Ö., (2005), **Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri**, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
- AÇIKGÖZ, K., (1998), **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, 2. Baskı, Kanyılaz Matbaası, İzmir
- AÇIKGÖZ, K., (2005), **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AÇIKGÖZ, K., (2004), **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AKBAŞ, O., (2006), “Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt 2, Ankara.
- AKAR, H., YILDIRIM, A.(2004), “Yapılandırmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”, **İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi**, İstanbul.
- ALDER, H., (2004), **Yaratıcı Zeka**, Hayat Yayıncılık, İstanbul
- ALKAN, C., DERYAKULU, D., ŞİMŞEK, N.(1995), **Eğitim Teknolojisine Giriş**, Ankara.
- ARIK, İ.A., (1987), **Yaratıcılık**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara
- ASLAN, E., (1994), **Yaratıcı Düşünceli Bireylerin Psikolojik İhtiyaçları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- AKÇAMETE, G., S. Kaner ve B. Sucuoğlu (2001), **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Kişilik**, Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ankara.
- AKÇAMETE, G., (2002), **Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ANNAK, B.B., (2005), **Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi Ve Yaşam Doyumu: Duygu-Durum Ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler Ve**

Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma,
Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

ARIKAN, S., (2007), **Muğla Merkez İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Ve Nedenlerinin İncelenmesi,** Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla

AYDIN, L., (2002), **İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi (Sakarya İli Örneği),** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

BALTAŞ, A., Z. BALTAŞ (2002), **Stres ve Başa Çıkma Yolları,** Remzi Kitapevi, İstanbul

BAŞÖREN, M., (2005), **Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği),** Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak

BAYKOÇAK, C., (2002), **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Örneği),** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

BAYSAL, A., (1995), **Lise Ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler,** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

BENDER, T., (2005), “John Dewey’ in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,** Cilt 6, Sayı 1, Ankara.

BURSALIOĞLU, Z., (1975), **Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri,** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara

CEMALOĞLU, N., D. ERDEMOĞLU ŞAHİN, (2007), “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi,** cilt: 15, No: 2, Ekim, syf:465-484

- CENGİZHAN, S., (1997), **Üniversite Öğretim Elemanlarının Yaratıcılık Kapasitesinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, , Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- CÜCELOĞLU, D., (1998), **İnsan ve Davranışı**, 8. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul
- CARDİNELL, C. F., (1981), “Mid-Life Professional Crises: Two Hypotheses”, **The annual Meeting of the National Conferance of Professors of Educational Administration**, Seattle.
- CORDES, C.L., DOUGHERTY, T.W., (1993), “A review and an Integration of Research on Job Burnout”, **Academy of Management Review**, 18(4) ss: 621-656.
- ÇAĞATAY-ARAL, N., (1990), **Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Dokuz Yaş Grubu Kız Ve Erkek Çocukların Yaratıcılıklarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- ÇALIŞKUR, A., (2006), **Tükenmişlik Sendromu**, Gençlik Ve Rehberlik Sempozyumu,
http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/aysem_caliskur.doc.
- ÇAM, O., (1992), “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması”, **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı**, ss: 155-156.
- ÇAVUŞOĞLU, İ., (2005), **Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Bolu
- ÇEPNİ, S., AKDENİZ, A.R., KESER, Ö.F., (2000), “Fen Bilimleri Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi” , **Fırat Üniversitesi 19. Fizik Kongresi**, Elazığ.
- ÇİFTÇİ, Y., (2002), **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- ÇİMEN, S., (2007), **İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları**, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- ÇOBAN, S., (1999), **Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki**, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- DİLSİZ, B., (2006), **Konya İlinde ki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya
- DEMİR, A., (1990), **Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- DEMİRTAŞ, H., H. GÜNEŞ, (2002), **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**, Anı Yayıncılık, Ankara
- DİBEKOĞLU, Z., (2006), **Okul Yöneticilerinin Denetim Odağına Göre Tükenmişlik Düzeyleri (Sakarya İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- DİNÇER, D., (1993), **Anaokuluna devam Eden Beş Yaş Grubu Çocuklarının Anne Baba Tutumları İle Yaratıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- DOLUNAY, A. B., (2002), “Keçiören İlçesi Genel Liseler Ve Teknik-Ticaret –Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması”, **Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası**, Cilt 55, Sayı 1, s.56
- ERDEM, E., (2001), **Program Geliştirmede Yapılandırmacık Yaklaşımı**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERDEMOĞLU ŞAHİN, D., (2007), **Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Durumları, (Ankara İli ve Ortaöğretim Okulları Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- ERDOĞDU, M.Y., (2005), **Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması Ve Yaratıcılık İle Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- ERGİN, C., (1992), “Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uyarlanması”, **7. Psikoloji Kongre Kitabı**, Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- ERTEKİN, E., (2004), **Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberlik Programının Etkililik Araştırması**, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- FROMM, E., (1995), **Erdem ve Mutluluk**, Çev., Ayla Yörükkan, 3. Baskı, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul
- HAYRAN, İ., (2000), **İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri Ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri (Uşak İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- İŞIKHAN, V., (2004), **Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları**, Sandal Yayınları, Ankara
- İŞIKLAR, A., (2002), **Lise Dengi Ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik Ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- IZGAR, H., (2000), **Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Bornout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- IZGAR, H., (2001), **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**, 1. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- GEÇTAN, E., (1998), **Psikanaliz ve Sonrası**, Remzi Kitabevi, İstanbul ((2))

- GENÇ, E., (2000), **Öğretmenlerde Denetim Odağının Problem Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- GENÇTAN, E., (1990), **Varoluş ve Psikiyatri**, Remzi Kitabevi, İstanbul
- GİRGİN, G., (1995), **İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- GÖKTAŞ, Z., ve A. YETİM, (2000), “ Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri”, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **II.Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**.
- GÜMÜŞBAŞ, B., (2008), **Stresle Başa Çıkma Yolları Eğitim Programının İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, ,İzmir
- GÜNER, D., (2001), “Yaratıcılık ve İmgeleme”, **Ruhsal Araştırmalar Bülteni**, Sayı:130, Sevgi Ofset, İzmir
- GÜNDOĞAR, D., S.S. GÜL, E. USKUN, S. DEMİRCİ, D. KEÇECİ, (2007), “Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi”, **Klinik Psikiyatri**, sayı:10, s:14-27
- GÜNDÜZ, H., (2006), **Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır
- GÜRSÖZLÜ, S., (2003), **Örgütsel Yaratıcılık Modelinin Oluşmasında Bireysel Yaratıcılığın ve Örgüt İkliminin Etkisi: Reklam Ajanslarında Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- KAÇMAZ, N., (2005), “Tükenmişlik (Burnout) Sendromu”, **İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi**, cilt:68 , sayı:1.
- KARA HARP OKULU BİLGİ BANKASI, **Eğitimde Yaratıcı Düşünme-Tasarım Ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi**, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kho2.htm>.
07.11.07
- KARAKUŞ, G., (2008), **Özel İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- KAZANCI, O., (1989), **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**, Kazancı Hukuk Yayınları, Ankara
- KESER, A., (2005), **İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama**, Çalışma ve Toplum, sayı:4, s:77-96
- KIRILMAZ, A.Y., Ü. Çelen, N. Sarp, (2003), **İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- KÜÇÜKAHMET, L., (2000), **Ulusal Kalkınma ve Yenileşmede Atatürk'ün Öğretmenleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB, (2005), **İlköğretim Matematik Sınıflar Öğretim Programı Kitabı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, Ankara
- MERT, İ.S., (1997), **Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- OĞUZKAN, F., (1974), **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s.207
- OKUTAN, M., (2009), **Öğretmenlik Sanatı**, Ra Kitapevi Yayınları, Trabzon
- ÖRMEN, U., (1993), **Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- ÖNCÜ, T., (1989), **Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖNSARI, H., (2004), **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri**, Yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- ÖZDEVECİOĞLU, .M., (2003), “İş Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, **11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi**, 22-24 Mayıs 2003, Afyon, s.69
- ÖZDEN, Y., (2003), **Öğrenme ve Öğretme**, Pe-gema Yayıncılık, Ankara
- ÖZER, R., (1998), **Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- ÖZER, M., (2001), **Huzurevinde ve Aile Ortamında Yaşayan Yaşlıların Öz Bakım Gücü ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- ÖZER, M., Ö.Ö. KARABULUT, (2003), “Yaşlılarda Yaşam Doyumu”, **Geriatri**, Turkish Journal of Geriatrics, cilt: 6, sayı:2; s:72-74
- ÖZKAYA, H., (2006), **Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması**, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- ÖZMEN, H., (2001), **Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZİPEK, A., (2006), **Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Ve Nedenleri**, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne

- ÖZTUNÇ, M., (1999), **Yaratıcı Düşünme Üzerine ailenin Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- ÖZTÜRK, A., (2006), **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- RAWLİNSON, J.G., (1995), **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**, Rota Yayıncılık, İstanbul
- RIZA, E.T., (1996), “Eğitim Teknolojisi ve Yaratıcılık”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu**, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- TAŞĞIN, Ö. (2004): **Gençlik ve Spor genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgütü Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş doyumu Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya
- TEZCİ, E., GÜROL, A., (2003), “Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık”, **TOJET Ocak 2006, Vol2**, <http://www.tojet.net/articles/218.htm> 27.03. 2008
- TORUN, A., (1995), **Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TUZCUOĞLU, N., (1994), “Çocukta Yaratıcılık”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı no: 33 (mart-nisan), s.25
- TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ, (2009), **Öğretmen Yeterlikleri**, Adım Okan Matbaacılık, Ankara
- TÜMKAYA, S., (1996), **Öğretmenlerde Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- SABAN, A., (2004), **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

- SAHRANÇ, Ü., (2007), **Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlilik, Durumluk Kaygı Ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SAN, İ., (1985), **Sanat ve Eğitim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 2.Basım, No:151 , Ankara
- SARI, H., (1998), **Lise Yöneticilerinin Sorun Çözme Yaratıcılığı**, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kocaeli.
- SEFEROĞLU, S., (2004). “Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim”, **Eğitim Dergisi**, 58: 40-41.
- SELÇUKOĞLU, Z., (2001), **Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- SEGMENLİ, S., (2001), **Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SUCUOĞLU, B. ve N. Kuloğlu, (1996), “Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 10(36), s.44-60, Ankara.
- SUNGUR, N., (1997), **Yaratıcı Düşünce**, Evrim Yayınları, 2. Baskı, İstanbul
- SÜZEN, D., (1987), **İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara
- ŞAHİN, Ç., (2003), **Değişen Dünyada Sınıf Öğretmenlerinin Değişen Toplumsal Ve Yaratıcılık Rollerini**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:1, Ankara

- ŞAHİN, Ş., (2008), **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri**, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- ŞAŞAN, H., (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı : 74-75, Sayfa: 49-52
- URFALI AKSOY, Ş., (2007), **Eskişehir İli Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerden Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- UZMAN, E., (2003), **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- UZUNÇARŞILI, Ü., (1994), “Eğitimde Yaratıcılık Ve Marmara Üniversitesi 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Potansiyellerinin Değerlendirilmesi Üzerine Görüşler”, **1. Ulusal Eğitim Kongresi**, Adana
- ÜLGEN, G., (1990), “Yaratıcılık ve Eğitim”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, sayı:13, Ekim-Kasım-Aralık
- VAROĞLU, A.K., (1993), **Problem Çözme Yöntemleri**, Kara Harp Okulu Yayınları, Ankara
- YALIN, H.İ., L. HEDGES, ve S. ÖZDEMİR, (1996), **Her Yönüyle Öğretmen Olabilme**, MEB Yayınları, Ankara
- YAPICI, M., (2005), “Yaratıcı Düşünme Becerisi”, **Eğitim Politikaları Online Eğitim Dergisi**, sayı:5, <http://dusuncekahvesi.blogspot.com/2005/09/yaratici-dusunme-becerisi.html>. 07.11.07
- YAŞAR, Ş., (1998), “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 8 No:2
- YANPAR, T., (2005), “Sosyal Bilimler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt 13 No: 2

- YAVUZER, H., (1989), **Yaratıcılık**, İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Basımevi, İstanbul
- YILDIRIM, B., (2006), **Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeyinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- YILDIRIM, R., (1998), **Yaratıcılık ve Yenilik**, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- YİĞİT, A., (2007), **Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik Ve Ruh Sağlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- YURDAKUL, B., (2005), **Yapılandırmacılık**, (ED: Ö. Demirel) **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- WEİSS, D.H., (1997), **Problem Çözümünde Yaratıcılık**, çev: Doğan Şahiner, Rota Yayın Yapım, İstanbul

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Araştırmanın yapılabilmesi için sizlerin katkılarınıza başvurulmuştur. Elde edilen verilerden ve sonuçlardan yalnızca araştırma amaçlı yararlanılacak, her ne sebeple olursa olsun başka amaçlar için kullanılmayacaktır.

Verileri toplamak için sizlere 6 sorudan oluşan "Kişisel Bilgi Formu", 5 sorudan oluşan "Yaşam Doyumu Ölçeği", 22 sorudan oluşan "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve 50 sorudan oluşan "Ne Kadar Yaratıcısınız? Testi" olmak üzere dört ayrı döküm sunulmuştur. Bu dört ekte verilen ifadelere bağlı olarak seçtiğiniz seçenekleri işaretleyiniz ve lütfen soruları boş bırakmayınız. Kimliğinizi belirtmeden, en doğru bilgiyi vermeniz araştırmanın bilimselliği açısından önem taşımaktadır.

İçten vereceğiniz yanıtlarla yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim, çalışma hayatınızda başarılar dilerim.

Esra ŞAHİN

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen, aşağıda size uygun olan seçeneklerden sadece bir tanesine x işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz : () Bay () Bayan

2. Branşınız : () Sınıf Öğretmenliği () Fen ve Teknoloji
() Matematik () Türkçe
() Sosyal Bilgiler () İngilizce
() Güzel sanatlar
Diğer(lütfen belirtiniz).....

3. Mesleki Kıdeminiz : () 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl
() 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4. Medeni Durumunuz: () Evli () Bekar

5. Eşinizin Mesleği : () Aynı () Farklı

6. Algıladığınız Sosyal Ekonomik Durum :

() Düşük () Orta () Yüksek



EK-2: Yaşam Doyumu Ölçeği

YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Verilen ifadeye ne kadar katıldığınızı, ilgili cümlelerin yanındaki derecelendirmelerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

[1 = bu ifade bana kesinlikle uygun değil]

[5= bu ifade bana tümüyle uygun]

1	Yaşamım birçok açıdan idealimdekine yakın.	1	2	3	4	5
2	Yaşam koşullarım mükemmel.	1	2	3	4	5
3	Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5
4	Şuana kadar, yaşamdan istediğim önemli şeyleri elde ettim.	1	2	3	4	5
5	Eğer yaşamımı yeni baştan yaşayabilseydim, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5



Ek-3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

MASLACH TÜKENİMLİK ENVANTERİ

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine x koyarak içtenlikle cevaplayınız.

		Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19	Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					



Ek-4: “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Ölçeği

Ne Kadar Yaratıcısınız?

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine X koyarak içtenlikle cevaplayınız

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Belirli bir sorunu çözerken her zaman doğru işlemleri takip ettiğim konusunda büyük ölçüde emin olarak çalışırım.					
2	Cevabını alamayacağımı umduğum soruları sormak boş yere vakit kaybıdır.					
3	Sorun çözmede adım adım mantıklı aşamaların en iyi yöntem olduğuna inanırım.					
4	Zaman zaman topluluk içinde bazı insanları şaşırtacak kadar değişik fikirler ortaya atarım.					
5	Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri konusunda oldukça fazla kaça yorarım.					
6	İnsanlık için özel şeyler yapabileceğime inanıyorum.					
7	Benim için doğru olanları yapmak, başkalarının onayını kazanmaktan daha önemlidir.					
8	Olaylar karşısında emin davranmayan kişilere saygımı yitiririm.					
9	Güç problemlerin çözümü ile bir süre uğraşabilirim.					
10	Sırasında bazı konulara kendimi fazlası ile kaptırırım.					
11	Çoğunlukla en iyi fikirler özellikle bir şeyle meşgul olmadığım zaman aklıma gelir.					
12	Bir sorunun çözümüne yaklaştığımda önsezilerime ve doğruluk veya yanlışlık hislerime güvenirim.					
13	Sorun çözdüğüm zamanlar, sorunun analiz aşamasında daha hızlı; elde ettiğim bilgiyi sentezleme aşamasında ise daha yavaş çalışırım.					
14	Bir şeyler biriktirme ile ilgili uğraşları severim.					
15	Hayal aleminde dalmak, birçok önemli projenin ortaya çıkmasını sağlar.					
16	Eğer şimdiki mesleğimin dışında başka iki meslek arasında seçim yapmam istenseydi, bir kaşif yerine bir tıp doktoru olmayı tercih ederdim.					
17	Aynı toplumsal sınıf ve aynı meslek grubundan olan kişilerle daha kolay anlaşabilirim.					
18	İleri düzeyde estetik duyarlılığa sahibim.					
19	Sorun çözümünde önseziler güvenilir rehberdir.					
20	Başkalarına düşüncelerimi beğendirmekten ziyade, yeni fikirler ortaya çıkarmayı severim.					
21	Kendimi yetersiz gördüğüm anlardan kaçmaya çalışırım.					
22	Bana göre bilginin kaynağı içeriğinden daha önemlidir.					
23	"Eğlenceden önce iş" kuralını uygulayan insanlardan hoşlanırım.					

24	Başkalarının gösterdiği saygıdan çok, insanın kendisine olan saygısı daha önemlidir.					
25	Kusursuzluk peşinde koşan kişilerin, pek akıllı olmadığı düşüncesindeyim.					
26	Başkalarını etkilemeyi gerektiren işleri severim.					
27	Her şeye bir yer bulunması ve her şeyin yerli yerinde olması benim için önemlidir.					
28	Fazlası ile ilginç fikirler üretmek isteyen kişiler pratik değillerdir.					
29	Hiç bir çıkış yolu olmasa da yeni düşüncelerle dolu olmayı severim.					
30	Bir soruna belirli bir yaklaşımın yarar sağlamayacağını anladığımda yöntemimi rahatlıkla değiştirebilirim.					
31	Cevabı olmayan sorular sormaktan hoşlanırım.					
32	İlgilerim uğruna mesleğimi değiştirme yerine, mesleğim uğruna ilgilerimi değiştiririm.					
33	Bir sorunu çözmek, zaman zaman yanlış soruların sorulması yüzündendir.					
34	Zaman zaman sorulara şipşak çözümler bulabilirim.					
35	Kişinin yanlışlarını analiz etmesi boşuna zaman kaybıdır.					
36	Yalnızca düzensiz bir şekilde düşünenler benzetme ve analizlere başvururlar.					
37	Yakalanmadığı sürece, her zaman bir dolandırıcının zekasına hayran kalmışım.					
38	Sık sık pek anlayamadığım ve henüz açıklayamadığım bir sorun üzerinde çalışmaya başladım.					
39	Sık sık insanların, yolların ve küçük şehirlerin isimlerini unuturum.					
40	Başarının yolunun çok çalışmaktan geçtiği inancındayım.					
41	İyi bir grup üyesi olarak kabul edilmek benim için önemlidir.					
42	İçimden geçenleri kontrol altında tutmasını bilirim.					
43	Sorumluluk duygusuna sahip bütünüyle güvenilir bir kişiyim.					
44	Kesin olmayan ve sezilmesi güç konulardan hoşlanmam.					
45	Grup ile çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.					
46	Bir çok kişinin sorunu; olay ve olguları çok ciddiye almalarından kaynaklanır.					
47	Sorunları bir kenara atmaya çalışarak, sık sık onların üzerinde çalışırım.					
48	Ulaşmayı tasarladığım hedeflerim uğruna çabuk elde edebileceğim bir kazancı ya da rahatlığı kolaylıkla bir kenara atabilirim.					
49	Bir üniversite profesörü olsaydım teoriye dayalı dersler yerine uygulamalı ders vermeyi tercih ederdim.					
50	Yaşamın gizemi ilgimi çeker.					

Ek-5: İzin Ve Uygulama Yönergesi

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.01.01.375/
KONU : Anket

7137

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

İLGİ : "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ŞAHİN;

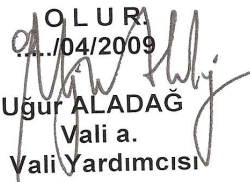
"İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık, Yaşam Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu anket çalışması nedeniyle;

İlimizde görev yapan Adapazarı İlçesindeki İlköğretim Okulu Öğretmenlerine yönelik anket uygulaması yapmak istediğini, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 30.03.2009 tarih ve 318 sayılı yazılarıyla belirtmektedirler.

Anket soruları komisyonumuzca incelenmiş olup, yasal yükümlülüğün ilgili okul müdürlüklerince yerine getirilmesi ve dersleri aksatmamak kaydıyla 2008-2009 eğitim öğretim yılında yönergede belirtilen tarihler doğrultusunda; anket uygulamasının yapılması, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


Murat YAZICI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01.04/2009

Uğur ALADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Sakarya' da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Adapazarı ilçesinde tamamladı. 2001 yılında Sakarya Anadolu Lisesinden mezun oldu. Aynı yıl Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünü kazandı ve 2005 yılında mezun oldu.

2005 yılında Sakarya ilinin Geyve ilçesine atandı. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı alanında yüksek lisansa başladı. Halen Karaçam Şehit Recep Demir İlköğretim Okulunda görevini sürdürmektedir.