

Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi

Yrd. Doç. Dr. Songül Tümkiye

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme durumu, öğrenci sayısı ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine bağlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek, ayrıca sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışma, Adana içindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çeşitli ilköğretim okullarının I. Kademesinde görev yapan toplam 331 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Anketi" ile Seidman ve Zager tarafından (1986-87) geliştirilen "Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklerden; çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme, öğrenci sayısı ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin sınıf içi disiplin anlayışı ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Sınıf disiplini, Sınıf yönetimi, Tükenmişlik.

Eğitim sistemi, çocukların büyük bir çoğunluğunun büyüme çağlarında katıldıkları ve zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri tek kurumdur. Çocuğa yönelik kötü muameleyi saptama ve yardım sağlamada öncelikli bir yeri olan bu kurumların ne yazık ki bazen kendileri, psikolojik kötü muamele veya duygusal istismara neden olan kurumlar olmaktadır (Çınar, 1999; Erkman, 1991; Tan, 1990, 1991).

Eğitim ortamına birçok olumsuz etkileri de beraberinde getiren öğretmenlerdeki tükenmişliğin, en önemli etkilerinden birisi de öğrencileri disipline etmede kullandıkları davranış biçimleridir. Öğretmen ve öğrenciler yetişen nesillerin şekillenmesi için bir araya getirilirler. Öğretmen, öğrencilerine bilgi vermenin yanı sıra, onlara istedik davranışlar kazandırır. Bunun için de örnek davranış göstermeleri ve iyi iletişim sağlamaları gerekir (Hargreaves ve Woods, 1984).

Öğretmenlerin sınıftaki önemli rollerinden biri sınıf disiplinini sağlamak ve bunu devam ettirmektir. Sınıf yönetimini etkileyen çeşitli değişkenler içerisinde en belirleyici değişken, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan öğretmendir (Aydın, 1998; Başar,1997; Burden,1995; Edwards, 1993; Erden, 1998). Eğitimde öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sahip oldukları hakları nasıl kullandıklarına toplum tarafından hiç dikkat edilmemekte ve okulun çocuk için her zaman en güvenli, sevgi dolu bir ortam olduğuna inanılmaktadır. Oysa pek çok öğretmen disiplin maskesi altında bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilere eziyet etmekte, acı çektirmekte ve çocuğun fiziksel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek sağlıklı bireyler yetiştirilmesine neden olabilmektedirler.

Öğretmenlerin liderlik tarzı, onun ne tür disiplin yaklaşımını belirlediğinin bir göstergesidir. Bazı disiplin modelleri, öğretmenlerin sınıfta otoriter olması gerektiğini, ödül ve cezanın davranış değişikliği yaratmada etkili olduğunu, yani disiplinin dışsal yaptırımlarla gerçekleşebileceğini savunurken, bazı modeller öğrenciye yol gösterme, onlarla iyi ilişkiler kurma ve öğrenciyi merkeze alma gibi yollarla içsel bir disiplin anlayışının geliştirileceğini savunmaktadır (Harris, 1991; Akt: Başar, 1997).

Öğrencilerin kendi disiplinlerini geliştirmeleri esasına dayalı olan olumlu disiplin modellerden biri Dreikurs ve ark. (1982) ile Nelson'un (1987) önerdiği "mantıksal sonuçlar" modelidir. Bu modelde okullar, çocukların ideallerinin gerçekleştirildiği ve demokratik davranış kapasitelerinin geliştirildiği laboratuvarlar olarak görülmektedirler. Bu yaklaşım, çocukların ait olma, eşitlik ve karşılıklı saygı duygularını geliştirmelerini engelleyen

herhangi bir disiplin modeline karşı olmayı içerir. Öğrenciler sorun davranış gösterdiklerinde, öğretmen öğrencilerden bu davranışlarını düzeltmelerini demokratik, serbest ve baskıcı davranışlardan birisini göstererek isteyebilir. Baskıcı öğretmen, öğrencilerini kendi isteklerini gerçekleştirmeye zorlar. Kural dışına çıkmayı önleyen ve reddetmeyi engelleyen bir kontrol sağlar. Öğrencileri çalışmaya güdülemeden çok, zorlar ve reddettiklerinde öğrencileri cezalandırır. Serbest öğretmenler, öğrenci çalışırken etkisidirler. Sınıfta kritik kuralların nasıl uygulanacağı konusunda başarısızdırlar. Öğrencilerin kendi kendilerini disipline etme alışkanlıklarının geliştirilmesinde yetersiz kalırlar. Demokratik davranışa sahip öğretmenler sınıfta öğrenciler üzerinde güven verici bir etki yaratırlar. Öğrencilere çalıştıkları konulardaki kararlara katılma olanağı verirler (Charles, 1992; Edwards, 1997). Mantıksal sonuçlar modelinde de öğrencinin, ait olma duygusunu kazanmasında ve ideallerini gerçekleştirmesinde öğretmenlerin demokratik, serbest ve baskıcı davranış türlerinden hangisi seçeceği önem taşır. Öğretmenin seçtiği davranış biçimi onun sınıf içi disiplin anlayışını oluşturur ve mantıksal sonuçlar modelindeki hedeflere ulaşmayı etkiler.

Sınıf içi disiplini oluşturma, ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik gösterdiği için öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları önde gelen bir sorundur. Ancak öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin, öğrencilere bakış açısı ve çocukla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır. Disiplin, sınıf içindeki denge ve düzenin oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. Ancak çoğu öğretmenlerce "cezalandırma" ile eş anlamda değerlendirilmektedir. Oysa disiplin, çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmeyi, kendi kendini denetleme ya da iç denetim olan ahlak gelişimini sağlamayı amaçlayan bir yetiştirme anlayışıdır. Bu anlayışın temelinde "öğreticilik" yer almaktadır. Amaç, çocukta oto kontrolü geliştirme yanında, sorumluluk duygusunun kazandırılması olmalıdır (Adams, 2000; Edwards, 1993; Evertson, Emmer ve Anderson, 1980; Evertson ve Emmer, 1982; Evertson ve Harris, 1992; Merreet ve Wheldall, 1988; Özyürek, 1996; Tulley ve Chiu, 1995; Veenman, 1984; Veenman ve Raemamakers, 1995).

Öğretmenlerin yeterlik duygusu, öğrenci kontrol yönelimi ve öğrenci hakkındaki inancının da birbiri ile ilintili olduğu saptanmıştır (Enochs, Schamann ve Biggs, 1995). Öğrencileri disipline olmamış sorumsuz bireyler olarak algılayan öğretmenlerin, daha fazla sıkı disipline ağırlık verdikleri, insancıl denetime sahip öğretmenlerin öğrenme ortamını işbirliğine ve yaşayarak öğrenmeye dayandırdığı ve öğrencilerinin kapasitelerine güvenen

bir anlayışa sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Hoy ve Woolfolk, 1990). Ayrıca retmenlerin düşük beklenti geliştirdikleri rencilere karşı daha katı, yüksek beklenti geliştirdikleri rencilere karşı daha serbest davranış gösterdikleri belirlenmiştir (Poctor, 1984).

Olumsuz disiplin davranışları, daha çok sınıf içi problemlerle başa çıkma becerisi olmayan, aile sorunları yaşayan ve mesleki anlamda tükenmiş retmenlerin sınıflarında göze apmaktadır. Tükenmişlik, alışan kişilerin hizmet verdikleri insanlara ilgisinin kaybolmasını içerir (Maslach,1981). Yavaş ve sinsice başlar. Ortaya ıkışı ne kadar ani olsa da tükenme, sürekli gelişen bir durumdur (Freudenberder ve Richelson, 1994). retmenlerde tükenmişlikle ilişkili başlıca belirtiler, fizyolojik düzeyde (baş ağrısı, ülser, migren), psikolojik düzeyde (depresyon, kaygı, uykusuzluk, yorgunluk), davranışsal düzeyde (sigara ve alkol kullanma, sağlıksız beslenme alışkanlıkları, işe devamsızlık, iş performansında gerileme) görülmektedir (Friedman, 1991; Guglielmi ve Tatrow, 1998; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987). Tükenmişliğin yarattığı bu durum, retmenlerin iş performansında azalmaya, dikkat sorunları sonucu hatalarda artışa, anlayış ve hoşgrde azalmaya, bireyler arası ilişkilerde çatışmalara, duyarsızlığa, suçluluğa, hastalanma sıklığında artışa ve işi erken terk etmeye yol açmaktadır (Friedman, 1993; Motowidlo, Packard ve Manning, 1986). Tükenmişlikle birlikte insanı tanımlama anlayışında da bir değişiklik gözlenir. Böyle bir durumda insan, bir obje nesne gibi görülmeye başlanır. Bazılarında insan anlayışı “biçare” ya da “onlar büsbütün hayvan” şeklinde küçültücü olabilir (Beemsterber ve Baum, 1984). Böyle bir anlayış bireyleri hizmet verdikleri gruba karşı daha katı ve duyarsız bir şekilde davranmaya iter. retmenler yöneticilerinden destek grmediklerinde, işe bağlı stresle başa çıkma yetersiz kaldıklarında ve iş doyumları azaldığında daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

retmenlerin, kendilerinden beklenen görevleri iyi bir biçimde yerine getirmeleri, öncelikle işlerini sevmeleri ile iyi bir yaşam ve çalışma koşullarına sahip olmalarıyla mümkündür. Oysa yapılan çeşitli araştırmalar, retmenlerimizin önemli bir kısmının iş doyumunu, motivasyonu ve performansının düşük, kaygı, işe devamsızlık, stres ve tükenmişliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında çok çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Bunlar arasında retmenlerin sahip oldukları kişisel ve örgütsel koşullar, işlerini gereği gibi yapmalarını engelleyen önemli özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Öğretmenlerin istenmedik davranışlarda bulunması sınıfın iklimini bozar. Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların çoğu olumlu bir sosyal iklimin öğrencilerin öz saygılarını ve akademik başarılarını kuvvetlendirmektedir. Rekabet, düşmanlık ve uzaklaşma iklimine sahip sınıflar kaygı ve huzursuzluğa neden olur ve birçok öğrencinin entelektüel gelişmesini kolaylaştırmaz. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini destekledikleri sınıflar, öğrencilerin kendilerini beğenme duygularının gelişmesini kolaylaştırır. Öğrencilerin arkadaşlarında hissettikleri kişiler arası güç veya öğrencilerin kendilerinde gördükleri kabiliyet ve yeterlik seviyeleri de okul konusunda olumlu duyguların ortaya çıkmasına ve öğrencilerin sınıf içi çalışmalara katılmalarında artışa sebep olur.

Bu araştırmanın temel amacı; bazı değişkenlerle, öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek, ayrıca sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada sırasıyla aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile cinsiyet, medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme durumu, öğrenci sayısı ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2-Öğretmenlerin, sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeğinin” alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın çalışma evrenini, Adana ilindeki ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Okullar, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey olarak, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bilirkişi tarafından yapılan sınıflamadan yararlanılarak belirlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeyi özel okullar temsil etmiştir. Her düzeyi temsil edebilecek olan yedişer okul basit yansız örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu seçim sonucunda, 2004–2005 öğretim yılının ikinci döneminde görev yapan, alt SED’deki okullardan 114, orta SED’deki okullardan 120, üst SED’deki okullardan 97, olmak üzere toplam 331 öğretmene ulaşılmıştır. İstatistiksel analizler ise alt ve üst %25’lik grubu oluşturan 166 öğretmenin verileriyle yapılmıştır.

Öncelikle 331 öğretmenin doldurduğu anketteki maddelerin gösterdiği dağılımı belirlemek için, çarpıklık ve basıklık puanları hesaplanmıştır. İstatistikler, dağılımın sola çarpık ve sivri olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlardan örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğunun alınabilecek en yüksek puana yakın bir ortalamaya sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu durumdan dolayı alt %25 ile üst %25'lik grupta kalanlar belirlenmiş ve veriler bu gruplarda yer alan toplam 166 öğretmenin aldıkları puanlara göre hesaplanmıştır. Verilerin analizinde X^2 ve t-testi analizi kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda öğretmenlere, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme durumu ve öğrenci sayısı sorulmuştur.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Anketi: Anket, öğretmenlerin sınıf içindeki demokratik ve katı disiplin anlayışlarını temsil ettiği düşünülen, olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmuş 29 maddelik bir form olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Maddeler hazırlanırken Dreikurs (1982) tarafından geliştirilen “mantıksal sonuçlar” disiplin modelinin temel esasları dikkate alınmıştır. Bu nedenle anket formu, modeli destekleyen demokratik öğretmen davranışı ile modele ters düşen katı öğretmen davranışı biçimlerini belirleyecek bir yapıda oluşturulmuştur.

Hazırlanan formun toplam madde korelasyonlarına bakılmış ve yalnızca korelasyon değerleri. 20'nin üstündeki maddeler alınmıştır. Anket formunda yer alan maddeler “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum” ve “Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Anketin iç tutarlılık katsayısı; .83 olarak bulunmuştur. Puanlama, seçenek sırasına göre olumlu maddelerde; 1, 2, 3 olumsuz maddelerde; 3, 2, 1 olarak yapılmaktadır. Ankette dört madde ters çevrilerek puanlanmaktadır. Düşük puan öğretmenlerin katı, yüksek puan öğretmenlerin demokratik bir disiplin anlayışına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (ÖTÖ): Araştırmada tükenmişliği belirlemek için Seidman ve Zager tarafından (1986-87) geliştirilen “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (ÖTÖ)” kullanılmıştır (Seidman, Zager, 1991). ÖTÖ 20 maddeden oluşan 6 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin adaptasyonu ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tümkaya (1996) tarafından yapılmıştır. ÖTÖ'nün dört alt ölçeği bulunmaktadır. Bu alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla şu şekildedir; Görülen İdari Destek (GİD) .70; İşe Bağlı Stresle Başa Çıkma (İBSBÇ) .66; İş Doyumu (İD) .67; Öğrencilere Yönelik Tutumlar (ÖYT) .76' dır. Toplam test / tekrar - test güvenilirlik katsayısı. 75' dir. ÖTÖ için yapılan geçerlik çalışmasında

öncelikle yapı geçerliği ele alınmıştır. Bu amaçla yapılan faktör analizi, adaptasyon çalışması yapılan ölçekteki, faktör sayısının orijinali ile aynı olduğunu göstermiştir. ÖTÖ'nün geçerliğine ilişkin ikinci analizde benzer ölçekler geçerliğine bakılmıştır. Bunun için Ergin (1994) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Maslach Tükenmişlik Envanteri"nden (MBI) yararlanılmıştır. MBI'nın, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı olmak üzere üç alt ölçeği bulunmaktadır. ÖTÖ ve MBI'nın alt ölçekleri arasındaki korelasyon şu şekilde bulunmuştur: İşe Bağlı Stresle Başa Çıkma ile Duygusal Tükenme. 66; İş Doyumu ile Kişisel Başarı. 29; Öğrencilere Yönelik Tutumlar ile Duyarsızlaşma. 07. ÖTÖ'nün Görülen İdari Destek alt ölçeği, MBI'de yerini tutacak bir alt ölçek olmadığından karşılaştırılamamıştır. Bu ölçekten bileşik ya da toplam bir puan elde edilmemektedir. Her alt ölçeğin puanı o alt ölçeğe ait maddelerden alınan dereceler (1 ile 6) matematiksel biçimde toplanarak elde edilmektedir. Yüksek puan tükenmişliğin yüksekliğini, düşük puan ise düşüklüğünü yansıtır.

Bulgular

Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları

Tablo 1'de öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($X^2 = 3.76$; $p > .05$).

TABLO 1.

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
Kadın	47	44.3	59	55.7
Erkek	36	60.0	24	40.0
Toplam	83	50.0	83	50.0

$$X^2_{(1)} = 3.76, p = .053$$

Tablo 2'de öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının medeni duruma göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

TABLO 2.

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durum	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
Evli	75	50.7	73	49.3
Bekar	8	44.4	10	55.6
Toplam	83	50.0	83	50.0

$$X^2_{(1)} = .25, p = .61$$

Tablo 2’de öğretmenlerin medeni durumları ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($X^2 = .25$; $p > .05$).

Tablo 3’de öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3’de öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($X^2 = 15.40$; $p < .01$). Katı disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranı çocuksuz olanlarda %88,9 iken, iki çocuğa sahip olanlarda %41,3’e düştüğü ancak, dört ve daha fazla çocuğa sahip olanlarda %66.7’ye ulaştığı görülmektedir. Demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranı, iki çocuklularda %58, üç çocuklularda ise %56 iken, bu oran dört ve daha fazla çocuğa sahip

TABLO 3

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
Çocuksuz	16	88.9	2	11.1
1	13	56.5	10	43.5
2	33	41.3	47	58.8
3	11	44.0	14	56.0
4+	3	66.7	1	33.3
Toplam	76	50.7	74	49.3

$$X^2_{(5)} = 15.40, p = .009$$

olan öğretmenlerde %33.3 olarak belirlenmiştir. Buna göre katı disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranının çocuksuzlarda, demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranının ise iki çocuklu öğretmenlerde arttığı söylenebilir.

Tablo 4’de öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının çalışma yıllarına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

TABLO 4
Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

Çalışma Yılları	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
1–5 yıl	26	73.7	10	26.3
6–10 yıl	14	72.2	5	27.8
11–15 yıl	7	43.8	9	56.3
16–20 yıl	5	38.5	8	61.5
21+	31	37.8	51	62.2
Toplam	83	50.0	83	50.0

$X^2_{(4)}=17.19, p=.002$

Tablo 4’de öğretmenlerin çalışma yılları ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($X^2=17.19; p<.01$). Katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı 1–5 yıl arasında çalışanlarda %73,7 iken, 21 ve daha fazla yıl çalışanlarda ise %37,8’e düşmektedir. Demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin ise oranı 1–5 yıl arasında çalışanlarda %26,3’e düşerken, 21 ve daha fazla yıl çalışanlarda ise % 62,2’ye yükselmektedir. Çalışma yılı arttıkça katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı azalmakta, demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranı ise artmaktadır.

Tablo 5’de öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının işini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 5’de öğretmenlerin işini isteyerek seçip seçmemeleri ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($X^2 = 19.48; p<.000$). Katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı işini isteyerek seçenlerde %43 iken, istemeden seçenlerde ise %91,7’dir. Demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı işini isteyerek seçenlerde ise %57 iken, istemeden seçenlerde sadece %8,3’dür.

TABLO 5.
Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının İşi İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Dağılımı

İşi isteyerek seçme	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
Evet	61	43.0	81	57.0
Hayır	22	91.7	2	8.3
Toplam	83	50.0	83	50.0

$$X^2_{(1)} = 19.48, p = .000$$

Tablo 6'da öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 6'dan sınıftaki öğrenci sayısı ile öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($X^2=9.80$; $p<.05$). Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının arttığı, demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının ise azaldığı görülmüştür. Katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı 20–35 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerde % 34 iken, 66–80 kişilik sınıflarda görev yapanlarda %73,3'e yükselmektedir. Demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı ise 20–35 kişilik sınıflarda %66 iken, 66–80 kişilik sınıflarda %26,7'ye düşmektedir.

TABLO 6.
Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Öğrenci Sayısı	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
20–35	18	34.0	35	66.0
36–50	33	54.1	28	45.9
51–65	21	56.8	16	43.2
66–80	11	73.3	4	26.7
Toplam	83	50.0	83	50.0

$$X^2_{(3)} = 9.80, p = .020$$

Tablo 7'de öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarının görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

TABLO 7.

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Görev Yaptıkları Okulun SED'ine Göre Dağılımı

Okulun SED'i	Katı		Demokratik	
	f	%	f	%
Alt	51	75.0	17	25.0
Orta	21	38.2	34	61.8
Üst	11	25.6	32	74.4
Toplam	83	50.0	83	50.0

$X^2_{(2)}=30.33, p= .000$

Tablo 7'de görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($X^2=30.33; p<.000$). Katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda görev yapanlarda %75 iken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapanlarda %25,6'dır. Demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranı ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda görev yapanlarda %25'e düşerken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapanlarda %74,4'e yükselmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranı artmakta, katı disiplin anlayışına sahip öğretmenlerin oranında ise bir azalma olmaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışlarının Tükenmişlikle İlişkisi

Öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile ÖTÖ'nün alt ölçek puanları arasındaki ilişkiye t-testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8'den öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ile öğretmen tükenmişliği ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklar olduğu anlaşılmaktadır ($p<.0001$).

Sınıf içi disiplin anlayışı ile “Görülen İdari Destek” (İD), “İşe Bağlı Stresle Başa Çıkma” (İBSB), “İş Doyumu” (İD) ve “Öğrencilere Yönelik Tutumlar” (ÖYT) alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, aritmetik ortalamalardan her dört alt ölçekte de “katı” bir disiplin anlayışına sahip

TABLO 8

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf İçi Disiplin Anlayışları İle T'nn Alt lek Puanları Arasındaki İlişki

Disiplin anlayışları		N	\bar{X}	S	t	p
GİD	Katı	83	26.65	8.19	5.31	.000
	Demokratik	83	20.32	7.13		
İBSB	Katı	83	16.85	5.83	8.64	.000
	Demokratik	83	10.52	3.27		
İD	Katı	83	16.51	6.72	8.94	.000
	Demokratik	83	9.12	3.40		
YT	Katı	83	6.13	2.55	4.52	.000
	Demokratik	83	4.43	2.28		

olan ğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin demokratik disiplin anlayışına sahip olanlardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkararak, öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin, onların katı bir sınıf disiplin anlayışını benimsemelerine yol açtığı söylenebilir. Farklı bir ifadeyle, tükenmişliğin azalması, sınıf içinde demokratik bir disiplin anlayışının da artmasına neden olmaktadır denilebilir.

Tartışma ve Yorum

Araştırma verileri incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklerden; ocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme, ğrenci sayısı, okulların sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenler ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve medeni durum ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında ise önemli bir ilişki bulunmamıştır. Benzer bir şekilde, Güven (1998) de araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ve medeni durumları ile sınıf yönetimi ve disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

ocuk sayısı ile sınıf içi disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bu çalışmada, çocuksuz öğretmenlerin aleyhine bir sonuç çıkması dikkat çekicidir. Toplumumuzda çiftlerin bir ocuk sahibi olmaları beklenen ve önem verilen bir durumdur. Diğer meslektaşlarına göre, daha katı bir disiplin anlayışına sahip olan çocuksuz öğretmenler de, belki de “ocuksuzluğu” bir sorun olarak görüp, bu sorunun yarattığı streslerin

etkisiyle de öğrencilerine daha katı davranmakta olabilirler. Ayrıca, çocuk sahibi olmadıkları için öğrencileriyle empati kurabilme becerileri de zayıf olabilir. Bu sonuç, örneklemdaki çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sayısının azlığının sonuca etki edebileceği de göz ardı edilmemek şartıyla, çocuk sahibi olmanın, öğretmenin öğrencilerini adeta çocuklarıyla özdeşleştirerek, daha insancıl, duyarlı olmasını sağlamasının yanı sıra, yine öğretmenin evdeki iletişim deneyimlerini okula yansıtmasını kolaylaştıracağı, evde yaşanan sorumluluk duygusunun ve aile olarak verilen desteğin öğretmeni daha dayanıklı yapacağı gibi bir düşünceye götürebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen önemli bir sonuç da öğretmenlerin çalışma yılları ile sınıf içi disiplin anlayışları arasındaki ilişkidir. Bu araştırmada, meslek yaşantılarının henüz başında olan öğretmenlerin, bir başka deyişle işe yeni başlayanların, hizmet yılı fazla olan öğretmenlere göre daha katı bir disipline sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça, disiplin anlayışlarında demokratikleşmenin arttığı söylenebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, deneyimsizlik nedeniyle sorunları gidermede ve sınıf içi etkinliklerde başarısızlık yaşayabilirler. Buna deneyimli meslektaşlarının, yeterince yardımcı olmamaları ve yönetimin hatalı tutumu da eşlik ediyorsa bu öğretmenlerin ilk yıllardan itibaren hayal kırıklığı yaşamaları doğal karşılanabilir.

Öğretmenlerin yaptıkları işi, isteyerek seçmiş olmalarının, sınıf içi disiplin anlayışlarının demokratikleşmesi, açısından, olumlu bir etki yarattığı görülmüştür. Muhtemelen istekli öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurma ve daha verimli olma çabası içine girecekler ve bunu yaparken de demokratik bir disiplin anlayışını benimseme yolunu seçeceklerdir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ortaya çıkan dikkat çekici bir durum da sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, buna paralel olarak, katı disiplin anlayışını benimseyen öğretmen oranının da artmasıdır. Öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışlarını doğrudan olumsuz yönde etkileyen bir değişken olarak, katılaşmaya yol açmaktadır. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmen, onları tanıma, ilgilenme, iletişim kurma, kontrol etme ve onlara rehber olma açısından bir takım zorluklar yaşayacaktır. Bu nedenlerden dolayı, bir bakıma engellenen öğretmen, sorunlarını uygun yollarla çözmede yetersiz kalarak, otoritesini kabul ettirmek için etkisini daha kısa sürede görebileceği sert, katı bir disiplin anlayışını benimseme yoluna gidebilir. Böyle bir anlayışın çözüm olmadığını bilse de farklı bir problem çözme becerisine sahip olmadığından,

sürdürmeye devam eder. Sonuçta da umutsuzluk, mutsuzluk ve başarısızlık duygularını da içeren tükenmişlikle karşı karşıya kalır.

Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu ile sınıf içi disiplin anlayışı arasında önemli bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, diğerlerine göre daha katı oldukları gözlenmiştir. Bu durumda, çalışılan okulun sosyo ekonomik düzeyi arttıa, demokratik ğretmen davranışlarının da attığını söylenbilir. İyi olanaklara sahip okullarda çalışan ğretmen okula daha istekli gidecek, dersini daha iyi planlayabilecek ve daha rahat olacaktır. Bu rahatlığı da doğal olarak iş ile ilgili doyumunu ve başa çıkma becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Kısıtlı olanaklarla hizmet vermeye çalışan öğretmenler ise hedeflerini gerekleştirmemenin, koşulları değiştirmemenin ve hayal kırıklığının da etkisiyle, bıkkınlık, çaresizlik ve güvensizlik duygularıyla ie kapanacak böylece de öğrencilerine karşı duyarsızlaşıp, katılaşacaktır ve tükenecektir. Öğretmenlerin, sınıf içi disiplin anlayışları ile “ğretmen Tükenmişliği leği”nin dört alt leği arasındaki ilişkiye bakıldığında, tüm alt ölçeklerde “katı” bir disiplin anlayışına sahip olan grubun en çok tükenen grup olduğu anlaşılmıştır. Bu iki değişken birbirini paralel olarak etkilemektedir. Yani, tükenmişlik arttıa katı disiplin artmakta, azaldıkça da katı disiplin anlayışı da azalmaktadır. Değişkenler arasındaki bu gcl ilişki katı disiplin anlayışını ortadan kaldırma veya azaltmada, öncelikle ğretmenlerdeki tükenmişliği azaltmak için gerekli önlemlerin alınması zorunluluğunu da ortaya koymaktadır. Bu önlemlerin bir kısmı; öğretmenlik mesleğini sevdirmek ve daha cazip hale getirmek, öğretmenlere ilerleme olanağı tanımak, sınıflardaki ğrenci sayısını azaltmak, okulların fiziksel koşullarını iyileştirmek, işe yeni başlayan öğretmenlere sınıf içi problemleriyle baş edebilmeleri için sürekli hizmet içi eğitim vermek ve meslektaş desteği sağlamak, mümkünse deneyimsiz öğretmenlere başlangıçta fazla problemlili sınıfları vermemek olabilir.

Classroom Discipline Approaches and Its Relation with Teacher Burnout

Songül Tümkaya

ukurova University

The purpose of this study is to determine if there is a significant difference between teachers perceptions of discipline approaches in the classroom and the grade they teach, their gender, marital status, the number of children they have, the years they have, their preference to teaching, number of students, and socio-economic level of the school they work. Besides, it is also to reveal the relationship between classroom discipline a approaches and their burnout level. This study is carried out with 331 teachers selected from the first level of various primary schools at lower, medium, and upper socio-economic levels. In this study, "The teachers perceptions of discipline approaches in the classroom, questionnaire" prepared by the researcher and "Teacher Burnout Scale" developed by Seidman and Zager (1986-87) has been utilized. Findings illustrated that teachers variables such as number of children, they have educational experience, preference to teaching, number of students and socio- economic level of school are important variables at determining teachers discipline approaches in the classroom.

Key Words: *Primary school, Classroom discipline, Burnout*

Summary

The education system is the only institution in which the majority of children participate and spend most of their time in their growth period. Unfortunately, these institutions, which have prior obligations in providing help and determining bad treatments, they sometimes cause bad psychological treatments emotional crisis. The burnout in teachers bring a lot of negative effects together with them into the education systems, one of the biggest effect is in the behavioral attitudes they use in student discipline. The burnout includes loss of interest to people they serve (Maslach, 1981). It starts slow and insidiously. Even though it happens suddenly, the burnout is a continual progress (Freudenberger and Richelson, 1994).

Beside of providing knowledge, the teacher acquires students' desired behaviors. For this reason they have to demonstrate sample behavior and provide good communication (Hargreaves and Woods, 1984). Possessing good ordered and creative discipline intelligence is one of the characteristics a successful educator must have. Educators must obtain some personal characteristics in order to overcome this hard duty. As an effective classroom manager the teacher is expected to, prepare the class for education, determine manner and teach classroom rules, organize and ensure education and acquire students in providing conformable behaviors. The purpose of this study is to determine if there is a significant difference between teachers' perceptions of discipline approaches in the classroom and the grade they teach, their gender, marital status, the number of children they have, the years they have, their preference to teaching, number of students, and socio-economic level of the school they work. Besides, it is also to reveal the relationship between classroom discipline approaches and their burnout level.

This study is carried out with 331 teachers selected from the first level of various primary schools at lower, medium, and upper socio-economic levels. However, statically procedures were done by the data which were collected from 166 teachers.

In the research it was determined that there was a reasonable relation between the teachers perceptions of discipline approaches and the number of children, the years they have, their preference to teaching, number of students, and socio-economic level of the school. The results show that the proportion of teachers with strict discipline approaches were higher than those; without children, working between 1-5 years, choosing the job unwillingly, working in crowded classes with 66-80 students and in sub social

economic leveled schools. In spite of this, it was realized that the proportion of teachers with democratic discipline approaches were higher than those possessing two children, working more than 21 years, choosing the job willingly, working in classer with 20-35 students and working in upper social economic leveled schools.

Perceptions of discipline approaches with perceived administrative support, coping with job-related stress, career satisfaction and attitudes towards students, when the sub scale points are compared it is realized that the arithmetic average of each four sub scales reveal that burnout levels of teachers with strict perceptions of discipline are higher than those with democratic perceptions. The strong relation between the variables put for word the prior necessity to reduce the burnout of teachers and to reduce or elevate strict discipline approaches. Some of the precautions are, to reduce the number of students in classes, improve working conditions and not giving responsibility of classes which are hard to control to inexperienced teachers.

Kaynakça

- Adams, A.T. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals of American Academy of Political & Social Science*, 567, 140-157.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Beemsterber, J. and Baum,B.H. (1984). Burnout: definitions and health care management. *Social Working Healt Care*, 10(1).
- Brissie, J, Hoover-Dempsey, K. & Bassler, O. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82 (2), 106-112.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*, Londra:Longman.
- Çınar, İ. (1999). Eğitim ve Şiddet, *Çağdaş Eğitim*, 24(254), 42-46.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. and Pepper, F. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. NY: Harper Row.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom Discipline and Management*, NY: Macmillan

- Enochs, I.G., Schamann, L.C. and Biggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Teacher Education*, 79 (1), 63-75.
- Erden, M.(1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin,C. (1994). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. R.Bayraktar, İ.Dağ (Ed), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* Ankara: Meteksan A.Ş. 143-154.
- Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. *Çocuk İstismarı ve İhmali*. E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Eğemen (Ed). Ankara: Gözde Repro Ofset, 163-169.
- Evertson, C. M. and Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 24 (4), 485-498.
- Evertson, C. M.and Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 19 (7), 71-78.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. and Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the begining of the school year. *The Elementary School Journal*, 80 (7), 219-231.
- Freudenberger,N.J. and Richelson,G. (1994). Tükenmeye rağmen nasıl yaşanabilir? N.Hisli Şahin (Ed.), *Stresle Başa Çıkma*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları: 2, 64-67.
- Friedman, I.A. (1991). High- and low- burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- Friedman, I.A. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique core meaning. *Educational & Psychological Measurement*, 53 (4), 1035-1044.
- Guglielmi, R.S. and Tatro K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*,. 68 (1), 61-99.
- Güven, S. (1998). “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları”. *Öğretmen Dünyası*, 226, 26-28
- Hargreaves, A. and Woods, P. (1984). *Classrooms and Stafirooms*. Open University.

- Hoy, W.K. and Woolfolk, A.E. (1993). Teachers sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 355-372.
- Maslach, C. (1981). Burnout: A social psychological analysis. *The Burnout Syndrome*. J.W. Jones(Ed). Pask Ridge I: London House Press.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1998). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 10 (2), 87-92.
- Motowidlo, S.J., Packard, J.S. and Manning M.R. (1986). Occupational stress: Its causes and consequences for job performance. *Journal of Applied Psychology*, 7 (4), 618-629.
- Nelson, L. (1987). *Positive discipline*. New York: Ballantine Books.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi, Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Poctor, P. (1984). Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal*, 84 (4), 469-481.
- Russell, D.W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 7 (2), 269-274.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. & Schuler, R.S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71 (4), 630-640.
- Seidman, S.A. and Zager, J. (1991). A study of coping behaviors and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- Tan, M. (1990). Eğitimde bedensel ceza. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 545-556.
- Tan, M. (1991). Öğretmen dayağı, E. Konanç, İ. Gürkaynak, A. Egemen (Ed.) *Çocuk İstismarı ve İhmali*, Ankara:Gözde Repro Ofset, 55-64.
- Tulley, M. and Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88 (3), 164-171.
- Tümekaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Songül Tmkaya

Veeman, S. and Reamaekers, J. (1995). Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes. *Educational Studies*, 21 (2), 167-184.

İletişim/Adress:

Yrd. Doç. Dr. Songül Tmkaya
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlkğretim Blm Balcalı/ADANA
E-posta: stumkaya@cu.edu.tr