

T.C.
GAZ ANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
EĞİTİMCİLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
EMPATİK EĞİTİM VE BAZI DEĞERLERLE OLAN
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MENE YALÇIN

GAZ ANTEP
TEMMUZ 2011

T.C.
GAZ ANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
EĞİTİMCİLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
EMPATİK EĞİTİM VE BAZI DEĞERLERLE OLAN
İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MENE YALÇIN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

GAZ ANTEP
TEMMUZ 2011

T.C.
GAZ ANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Tükenmişlik Düzeylerinin
Empatik Eğitim ve Bazı Değişkenler ile Olan İlişkisi.

MENE YALÇIN

Tez Savunma Tarihi: 13.07.2011

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı:

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ARI
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası:

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Celal PEKDOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Fevzi KARADEMİR

ÖZET

ÖZEL E İTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN E İTİMCİLERİN TÜKENMİ LİK DÜZEYLERİNİN EMPATİK E İLİM VE BAZI DE İKENLER İLE OLAN İLİŞKİSİ

YALÇIN, Mine

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Temmuz 2011, 167+x Sayfa

Bu araştırmanın amacı; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet (resmi) özel eğitim okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlarda çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin, empatik eğitim ve bazı de ikenler ile olan ilişkisini incelemektir. Betimsel yöntemle yapılan araştırmada survey (tarama) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 resmi özel eğitim okulunda ve 42 özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumda çalışan 259 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin kişisel bilgilerini betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Maslach Tükenmişlik Ölçeği' ve empatik eğitim düzeylerini belirlemek amacıyla da Dökmen (1988) tarafından geliştirilen 'Empatik Eğitim Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.00 programından yararlanılmıştır. Eğitimcilerin empatik eğitim ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon'u kullanılmıştır. Empatik eğitim ve bazı de ikenler açısından tükenmişlik düzeyini incelemek amacıyla ki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla da Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları empatik eğitim ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ve eğitim düzeyi de ikenlerinin temel etkisi ve empatik eğitimin sırasıyla cinsiyet, medeni durum, görev süresi de ikenleri ile olan etkileşimi tükenmişlik üzerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Araştırma sonuçları benzer araştırmalardan elde edilen bulgular kapsamında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Tükenmişlik, Empatik Eğitim.

ABSTRACT**THE RELATION OF BURNOUT LEVEL OF THE EDUCATORS WORKING
IN SPECIAL EDUCATION WITH EMPHATIC TENDENCIES AND SOME
VARIANCES**

YALÇIN, Mine

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet MURAT

July 2011, 167+x Pages

The aim of this study is to monitor the burnout level of the educators who are working in special education schools bound to national ministry of education and educators who are working in special education and rehabilitation centers bound to national ministry of education, in 2009-1010 academic year in Gaziantep and its districts from the point of emphatic tendency and some variances. In the study carried with descriptive method, survey model is used. 259 educators working in 6 formal special education schools bound to national ministry of education and in 42 special education and rehabilitation centers which are in Gaziantep Province and its districts; in 2009-2010 academic year consist the sample of the study. In order to determine the knowledge of the educators taking part in the survey, "Personal Information Form" prepared by the surveyor; to determine the burnout level "Maslach Burnout Inventory" prepared by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin(1992), and to determine the emphatic tendency level "Emphatic Tendency Scale" prepared by Dökmen(1988) were used. I made use of SPSS 16.00 program in the analysis of the gathered data. In order to determine the emphatic tendency and the burnout level of the educators Pearson Moment correlation coefficient was used. To analyze the emphatic tendency and some variances, Two Way ANOVA and to determine the group by which the difference causes Tukey HSD test were used. The results of the study show that the relation between emphatic tendency and burnout is meaningful. Basic impact of gender and education level variances and emphatic tendency creates meaningful difference on burnout with the association with gender, marital status, period of office in turn. Results of the study are discussed and interpreted from the aspect of data gathered from similar previous studies. Suggestions based on research findings were developed.

Key Words: Special Education, Burnout, Emphatic Tendency.

ÖNSÖZ

Bu ara tırmada özel e itim alanında çalı an e itimcilerin tükenmi lik düzeyleri empatik e ilim ve bazı de i kenlerle ili kilendirilerek betimlenmi tir. Ara tırma, e itimcilerin empatik e iliminin ya amı oldukları tükenmi lik üzerindeki etkisini göstermektedir.

Ara tırmanın gerçekte tirilmesinde yol gösteren tez danı manım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT'a te ekkürlerimi sunarım. statistiksel analizlerin yapılmasında eme i geçen Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇET N'e te ekkür ederim.

Tezimin yazımı a amasında yardımcı olan sevgili karde im Ar . Gör. Yasin YALÇIN'a, yüksek lisans e itimim süresince benden deste ini esirgemeyen aileme ve anketlerin da ıtımında yardımcı olan, anketlere cevap veren tüm e itimci arkadaş larıma te ekkür ederim.

Temmuz, 2011

Mine YALÇIN

Ç NDEK LER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
Ç NDEK LER	iv
TABLolar L STES	vii
KISALTMALAR	x
G R	1
1.1. G R	1
1.2. ARA TIRMANIN PROBLEM	8
1.3. ARA TIRMANIN ALT PROBLEMLER	8
1.4. ARA TIRMANIN AMACI.....	9
1.5. ARA TIRMANIN ÖNEM	9
1.6. SAYILTIAR	12
1.7. SINIRLILIKLAR	12
1.8. TANIMLAR.....	12
KAYNAK ÖZETLER	14
2.1. ÖZEL E T M.....	14
2.1.1. Özel E itim Gerektiren Birey.....	16
2.1.2. Bir Müdahale Biçimi Olarak Özel E itim.....	18
2.1.3. Bir Ö retim Biçimi Olarak Özel E itim	18
2.1.4. Özel E itimin Amaçları.....	21
2.1.5. Özel E itimin Temel İlkeleri.....	21
2.1.6. Özel E itimin Tarihçesi.....	25
2.1.7. Özel E itim Okul ve Kurumları	26
2.2. EMPAT	28
2.2.1. Empatinin Tarihçesi	31
2.2.2. Empati ile Karı tırılan Kavramlar	32
2.2.3. Empatinin Bile enleri:.....	34
2.2.4. Empatinin Sınıflandırılması	35
2.2.5. Empatinin Ki ilerarası li kilerdeki Yeri ve Önemi.....	37
2.2.6. Empatinin Ölçülmesi.....	38
2.2.7. Empati Süreci	40
2.2.8. Empati Ö retilebilir mi?.....	41
2.2.9. Empati Davranı nın Evreleri	42
2.3. TÜKENM L K.....	43
2.3.1. Tükenmi li in Tanımı	43
2.3.2. Tükenmi lik Modelleri	44
2.3.2.1. Freudenberg'er'in tükenmi lik modeli	44
2.3.2.2. Maslach'ın tükenmi lik modeli	44

2.3.2.3. Perlman ve Hartman'ın tükenmişlik modeli.....	46
2.3.2.4. Meier'in tükenmişlik modeli	47
2.3.2.5. Suran ve Sheridan'ın tükenmişlik modeli	49
2.3.2.6. Cherniss'in tükenmişlik modeli.....	51
2.3.2.7. Pines'in tükenmişlik modeli	52
2.3.2.8. Edelwich ve Brodsky'in tükenmişlik modeli	53
2.3.3. Tükenmişlik'in Nedenleri.....	54
2.3.4. Tükenmişlik'in Belirtileri	57
2.3.5. Tükenmişlik'in Sonuçları	60
2.3.6. Tükenmişlik'i Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma.....	62
2.3.7. Özetmenlerde Tükenmişlik.....	64
2.4. LG L YAYIN VE ARA TIRMALAR	67
2.4.1. Tükenmişlik ile İlgili Yurt çinde Yapılan Ara tirmalar.....	67
2.4.2. Empati ile İlgili Yurt çinde Yapılan Ara tirmalar.....	78
2.4.3. Tükenmişlik ile İlgili Yurt Dı nda Yapılan Ara tirmalar	84
2.4.4. Empati ile İlgili Yurt Dı nda Yapılan Ara tirmalar	87
MATERYAL VE YÖNTEM.....	90
3.1. ARA TIRMANIN MODEL	90
3.2. ARA TIRMA GRUBU	90
3.3. VER TOPLAMA ARAÇLARI.....	92
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	92
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ).....	92
3.3.3. Empatik Etilim Ölçeği (EEÖ):	95
3.4. VER LERİN TOPLANMASI.....	96
3.5. VER LERİN ANALİZ	97
BULGULAR VE TARTI MA.....	99
4.1. PROBLEM VE ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR	99
4.1.1. Özel Etilim Alanında Çalışan Etilimcilerin Empatik Etilim Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasında Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	99
4.1.2. Özel Etilim Alanında Çalışan Etilimcilerin Empatik Etilim Düzeyleri ve Cinsiyete Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	100
4.1.3. Özel Etilim Alanında Çalışan Etilimcilerin Empatik Etilim Düzeyleri ve Medeni Duruma Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106
4.1.4.Özel Etilim Alanında Çalışan Etilimcilerin Empatik Etilim Düzeyleri ve Kurum Türüne Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	112
4.1.5. Özel Etilim Alanında Çalışan Etilimcilerin Empatik Etilim Düzeyleri ve Görev Süresine Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	117
4.1.6. Özel Etilim Alanında Çalışan Etilimcilerin Empatik Etilim ve Etilim Düzeylerine Göre Duygusal Tükenme,	

Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	123
4.1.7. Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Etilim ve Gelir Düzeylerine Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	129
4.2. TARTIŞMA	134
4.3. SONUÇ VE ÖNERİLER	140
4.3.1. Sonuçlar	140
4.3.2. Öneriler	143
KAYNAKLAR	145
EKLER	155
EK A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	156
EK B. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ	159
EK C. EMPATİK EĞİLİM ÖLÇESİ	161
EK D. RESMİ ZARFI YAZISI	163
EK E. ÖZGEÇMİŞ	166

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 2000-2010 Yılları Arası Özel Eğitimde Sayısal Gelişmeler	27
Tablo 3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Frekans Dağılımları	91
Tablo 3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Güvenilirlik Sonuçları	95
Tablo 3.3. Empatik Eğitim Gruplarının Puan Aralığı, Frekans ve Yüzdeleri	98
Tablo 4.1. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve cinsiyete göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	101
Tablo 4.2. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve cinsiyete göre duygusal tükenmenin araştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları	101
Tablo 4.3. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve cinsiyete göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	103
Tablo 4.4. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve cinsiyete göre duyarsızlaşmanın karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları	104
Tablo 4.5. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve cinsiyete göre kişisel başarı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	105
Tablo 4.6. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve cinsiyete göre kişisel başarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları	106
Tablo 4.7. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve medeni duruma göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	107
Tablo 4.8. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve medeni duruma göre duygusal tükenmenin karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları	108
Tablo 4.9. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve medeni duruma göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	109
Tablo 4.10. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve medeni duruma göre duyarsızlaşmanın karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları	110

Tablo 4.11. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve medeni duruma göre ki isel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	111
Tablo 4.12. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve medeni duruma göre ki isel ba arının kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	112
Tablo 4.13. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve kurum türüne göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	113
Tablo 4.14. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve kurum türüne duygusal tükenmenin kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	114
Tablo 4.15. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve kurum türüne göre duyarsızla ma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	115
Tablo 4.16. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve kurum türüne göre duyarsızla manın kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	115
Tablo 4.17. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve kurum türüne göre ki isel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	116
Tablo 4.18. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve kurum türüne göre ki isel ba arı kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	117
Tablo 4.19. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve görev sürelerine göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	118
Tablo 4.20. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve görev süresine göre duygusal tükenme kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları	119
Tablo 4.21. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve görev sürelerine göre duyarsızla ma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	120
Tablo 4.22. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve görev süresine göre duyarsızla ma kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	121
Tablo 4.23. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve görev sürelerine göre ki isel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	122
Tablo 4.24. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve görev süresine göre ki isel ba arı kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	122
Tablo 4.25. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeylerine göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	124
Tablo 4.26. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeyine göre duygusal tükenme kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları	125

Tablo 4.27. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeylerine göre duyarsızla ma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	126
Tablo 4.28. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeyine göre duyarsızla ma kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	127
Tablo 4.29. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeyleri göre ki isel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri	128
Tablo 4.30. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeyine göre ki isel ba arı kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	129
Tablo 4.31. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve gelir düzeylerine göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	130
Tablo 4.32. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve gelir düzeyine göre duygusal tükenme kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	131
Tablo 4.33. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve gelir düzeylerine göre duyarsızla ma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	132
Tablo 4.34. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve gelir düzeyine göre duyarsızla manın kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	132
Tablo 4.35. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve gelir düzeylerine göre ki isel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri.....	133
Tablo 4.36. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve gelir düzeyine göre ki isel ba arı kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	134

KISALTMALAR

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
MTÖ	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği
EEÖ	: Empatik Etilim Ölçeği

B R NC BÖLÜM G R

1.1. G R

Günümüzde bilim ve teknoloji dünyasında meydana gelen gelişmeler, toplumlarda önemli değişimlere yol açmaktadır. Pek çok yeni meslek ortaya çıkmakta, insanlara bakım ve yardım hizmetleri sunan kurumların sayısı hızla artmaktadır. Birçok kişi de insanlara yardım hizmeti sunan kurumlarda çalışmaktadır.

Toplum, kurumlardan oluşur ve toplumu oluşturan en önemli kurumlardan birisi de eğitim kurumudur. Toplumsal kurumlar kendilerini belli toplumsal birimler yoluyla gerçekleştirirler. Bir toplumsal kurum olan eğitimin yarattığı toplumsal birime “eğitim sistemi” denir (Hesapçio lu, 1988: 23). Eğitim sistemi okullar aracılığıyla amacına ulaşır. Okulların da belirlenen amaçlara ulaşabilmesi okulda verilen eğitimin niteliği ile ilgilidir. Okulda verilen eğitimin nitelikli olmasını etkileyen en önemli öğe öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitimlerinde gösterecekleri performans, eğitim sistemini dolayısıyla da toplumu etkilemektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak eğitim sisteminin en önemli unsurlarıdır. “Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye rehberlik eden birey” olarak tanımlanan öğretmenlerin temel görevi okullarda öğrencilere etkili öğrenme-öğretme ortamları hazırlayarak öğrencilerin istedikleri davranışlara ulaşmalarını sağlamaktır (Tutul ve Çelik, 2002: 2). Klasik tanımlara bakıldığında zaman öğretmenin görevi öğretmektir. Oysa günümüzde değişen yaşam şartları öğretmenin rolünü de farklılaştırmıştır. Bu farklılaşma madan kaynaklı öğretmenin beklentileri ile eğitim ortamının koşulları örtüşmediği zaman öğretmenlerde stres yaratmaktadır. Bu durumun devam etmesi halinde stresin bir üst basamağı olarak öğretmenlerde tükenmişlik görülmektedir.

Tükenmişlik, işinin odağında “insan” olan her meslek grubunda görülebilir. Doktorlar, hemşireler, psikologlar, bankacılar, öğretmenler bunlardan bazılarıdır. İnsanlarla çalışılan ve onlarla daha fazla ilgi ve yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde çalışanların hissettikleri sorumluluk artmakta ve yıpranma daha fazla yaşanmaktadır. Değişen çalışma koşulları ve çalışma ortamları da bireylerdeki tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır.

İnsanlarla ilgili olarak çalışılan mesleklerde; duygusal süreçlerin yoğunluğu, sürekli insanlarla ilişki ve etkileşimin gerekliliği, kişilik özelliklerinin çalışmaları etkilemesi stresin daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır (Ergin, 1992: 152). Eğitim alanı insanlarla etkileşimin yoğun olduğu alanlardan biridir ve duygusal etkileşim içerir. Duygusal etkileşim içermesinden dolayı insanlara karşı duyulan sorumluluk, nesnelere karşı duyulan sorumluluktan çok daha fazla streslidir ve bu mesleklerde çalışanlar, tükenmişliğe karşı açıktır (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999: 30). Bu nedenle de öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları olasıdır ve oldukça yüksektir.

Son yıllarda çeşitli yardım mesleklerinde çalışan bireylerde sıklıkla gözlenen tükenmişlik hakkında birçok çalışma yapılmış, tükenmişlik kavramı nedenleri ve sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer kişilerle yüz yüze çalışan, hizmet veren ve yardım eden meslek gruplarının tükenmişlik açısından risk olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenler ise bu meslek grupları arasında en önemlilerinden birini oluşturmaktadır (Akçamete ve ark. 2001:1).

Bilim ve teknolojiye de erişim meydana geldikçe çözümlenmesi zor meslekte olduğu gibi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında da değişim, çeşitlenme ve artma söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinde terfilerinin güç olması, öğretmenlik mesleğiyle ilgili kendilerini yeterince geliştirememeleri, olumsuz çalışma koşulları öğretmenlerin ihtiyaçlarını azaltmakta, işlerinde isteksizliğe sebep olmaktadır. Bunlara bağlı olarak da birçok öğretmenin göreve başladığından bir süre sonra öğretmenlik mesleğinden ayrılmak istediği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bu duruma yol açan nedenlerden birinin tükenmişlik olduğu belirlenmiştir (Özmen, 2001: 17). Değişen yaşam koşulları öğretmenlerin yaşadığı stresi dolayısıyla da tükenmişliği artırmaktadır.

Öğretmenlerin kendileri hakkındaki yetenekleri ve başarabileceklerine olan inancı öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Ancak öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları ve başlamak zorunda oldukları birçok

problem öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamalarına ve mesleğin stresinden dolayı ortaya çıkan tükenmişlik duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır. Tükenmişlik, insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen tükenme hissiyle kendini ortaya koyan bir durumdur (Türül ve Çelik, 2002: 2-3).

Öğretmenlerin, genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıkları kabul edilmektedir. Çünkü eğitim öğretim hizmetlerinde öğrenci-öğretmen, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplum desteğinin az olması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar mevcuttur. Bu sorunlar stres, kaygı ve tükenmişliğin ortaya çıkmasına yol açmakta, düşük iş performansı, işe yönelik olumsuz tutumlar, sıkça tekrarlanan iş devamsızlıkları, işten ayrılmak isteme ve hatta fiziksel, ruhsal sağlıkta bozulma gibi sonuçlara yol açarak gerek eğitim ortamına, gerek öğrencilere, ailelere ve tüm topluma olumsuz yansımaktadır (Çokluk, 1999: 17-28). Öğretmenin yaşamı olduğu tükenmişlik kendisini etkilediği gibi toplumu da olumsuz yönde etkilemektedir.

Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlik, sağlıklı tehlikeye sokan ve günlük yaşam sorunlarıyla başa çıkmayı zorlaştıran yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak değerlendirilmektedir (Balta ve Batla, 1998).

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberg (1974)'in "Journal of Social Issues" dergisinde yayınlanan makalesi ile literatüre girmiştir. Freudenberg'e göre tükenmişlik; enerji ve güç kaynaklarından aşırı isteklerde bulunulması sonucu yaşanan aşınma, bitkinlik ve başarısızlık durumudur (Freudenberg, 1974: 159). Araştırmacılar tarafından farklı ekollerde tanımlanan tükenmişlik, birçok araştırmacının da konusu olmuştur. Birçok araştırmacı tükenmişliğin beklentiler, güdüler ve duygular içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan içsel psikolojik bir deneyim olduğu konusunda fikir birliğine varmıştır (Çokluk, 1999).

Tükenmişlik konusunda kabul gören en önemli kuramlardan biri Maslach ve Jackson'un üç boyutlu tükenmişlik modelidir. Maslach ve Jackson tükenmişliği

duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Duygusal tükenme, bireyde yaşam enerjisinin azalması ve bireyin duygusal kaynaklarının tükenmesi duygusuna kapılması olarak tanımlanmaktadır. *Duyarsızlaşma*, bireyin hizmet verdiği kişiler insan gibi değil de bir nesne gibi görmesi ve bu şekilde davranması olarak tanımlanabilir. *Kişisel başarısızlık ise*, iş gereği kurulan kişisel ilişkilerde yeterlilik ve başarı duygusunun azalması olarak kendini gösterir (Ekerbiçer, Çelik, Aral ve Buldu, 2001, Akt: Oruç, 2007: 2-3).

Maslach (1981) tükenmişliği; kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramının gelişmesi, yaşam ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumlarla belirginleşen fiziksel, zihinsel ve duygusal bir tükenme hali olarak tarif etmiştir. Bir çeşit stresi olarak da tanımlanan tükenmişlik, duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın artması, başarı duygusunun azalması ile ortaya çıkmaktadır (Izgar, 2001: 8).

Tükenmişliğin üç boyutu birbiriyle ilişkilidir. Öğretmenin öğrencisine karşı duyarsızlaşması, kendini geri çekmesi, öğrenciden uzaklaşması daha fazla duygusal tükenmeye ve daha alt düzeyde kişisel başarıya yol açmaktadır (Starnaman ve Miller, 1992: 42). Tükenmişliğin alt boyutları arasında bir etkileşim söz konusudur.

Öğretmenlik en stresli mesleklerden biridir. Mesleğin stresinden kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmişlik ve tükenmişlikle birlikte ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik sorunlar öğretmenliğin niteliğini zayıflatmaktadır. Öğretmenlerde gözlenen tükenmişlik duygusal, dününcesel ve fizyolojik boyutlarda hissedilen tükenmişlikle kendini göstermektedir. Yüksek stresi bireylerde işe karşı olan doyumun azalmasına, iş devamsızlığının artmasına ve işten ayrılma gibi sonuçlara yol açmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin stresi ile bireylerde psikolojik (anksiyete ve depresyon), fizyolojik (yüksek tansiyon, taikardi, baş ağrıları) ve/veya davranışsal (alkol ve sigara alımı, uyku problemleri) problemler görülmektedir (Tutul ve Çelik, 2002: 2-3).

En stresli meslekler arasında yer alan öğretmenlik mesleği engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir. Özellikle öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin diğer

ö retmenlere oranla tükenmişlik duygusunu ya amaya daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Weiskopf, 1980: 18-23).

Özel eğitim için tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) "özel eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğittir". Özel eğitime ihtiyacı olan birey ise, "...çocuk için nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar ve kavramlar günümüzde resmi olarak kullanılan en yeni ve yaygın tanımlardır.

Özel eğitim alanı, son yıllarda Türkiye'de hızla yaygınlaşan bir sektör haline gelmiştir. Bu kurumlarda üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan bireylere olanakları sunulmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çocuk engelli gruplarına göre bireylere eğitim verilmektedir. Özel eğitim alanı, yapılan işin niteliği ve niceliği göz önüne alındığında çalışma koşulları açısından kolay bir alan değildir. Yapılan işin odağında engelli bireyler ve ailelerinin beklentileri vardır. Durum böyle olunca özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorumluluğu daha fazla olmaktadır. Sorumluluğun fazla olması öğretmenlerde stres yaratmaktadır. Stresin yoğunlaşması tükenmişliğe sebep olmaktadır. Eğitimin bireysel özelliklerinin yanı sıra kurum içindeki yapının ve örgütsel faktörlerin de tükenmişlik yaşanmasında etkisi vardır. Bu nedenle farklı eğitim ortamlarında, de ik özür gruplarıyla çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Özel eğitimde çalışan eğitimcilerin tükenmişlikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda; engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerle, normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmış, özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişliğe yol açan faktörler ve stres kaynakları araştırılarak bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak için neler yapılabileceği tartışılmıştır. Engellenmiş hissetme, zihinsel olarak yorulma, endişelenme, kaygılanma, depresif hissetme, baskı hissetme stresin duygusal göstergeleri olarak açıklanmakta ve engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğretim yaptıkları ortam nedeniyle tükenmişliğe دچار

ö retmenlerden daha çok ve daha çabuk maruz kaldıklarını belirtilmektedir (Çokluk, 1999; Baaran, 1999; Özmen, 2001). Ara tırmalarda da görüldü ü gibi özel e itim gerektiren çocuklarla çalı an ö retmenlerin, normal çocuklarla çalı an ö retmenlere göre tükenmi lik ya ama durumları daha fazladır.

Engelli çocukların, normal akranlarına göre bakım ve e itiminin daha fazla sabır ve özveri gerektirdi i ve daha fazla zorlayıcı olabildi i bilinmektedir (Çokluk, 1999). Engelli çocukların e itimi söz konusu oldu unda bu alanda görev yapan ö retmenlerin de en az aileler kadar sabır ve özveri göstermeleri gerekmektedir. Özel e itim gerektiren çocuklara e itim verirken ö retmenin çocukla kurdu u ileti im de e itimin niteli i açısından önemlidir.

E itim bir ileti im sürecidir. leti im, bir dü üncenin, bir duygunun yüzle anlatımı, el, kol, ba hareketleri ve konu ma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden ba ka bir kimseye iletimidir (O uzkan, 1984: 22). Sa lıklı ki ilerarası ili ki kurabilme bilgi ve becerilerine sahip olmamak, ki ilerarasında ileti im eksikli ine ya da ileti im kopuklu una neden olmaktadır. nsanın kar ısındakilerle sa lıklı bir ileti im kurabilmesi ise gerekli ileti im becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Bu nedenlerle ileti im konusuyla ilgilenen bilim adamları bireylerin kendilerini anlatabilmelerine ve ba kalarını anlayabilmelerine, dolayısıyla sa lıklı ki ilerarası ili kiler kurmalarına yardımcı olan çe itli ileti im becerilerini belirlemi lerdir. Yaptıkları çalı malarda, ileti im becerileri arasında, kar ısındakine saygılı, saydam, somut ve empatik olma becerilerinin sa lıklı ki ilerarası ili kiler için önemli oldu u görülmü tür. Ki ilerarası ili kilerde özellikle empatik beceri genel ileti im becerisinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. (Barnett, 1990; Cücelo lu, 1994; Dökmen, 1995; Voltan- Acar, 1994). Ki ilerarası ileti imin kalitesi ya amın her alanında oldu u gibi e itim sürecinde de önemli bir durumdur. Empati de ileti imin sa lıklı kurulmasını sa layan ö elerden biridir.

Günlük ya amda oldukça önemli bir yeri olan empati kavramı, ileti im kurmada önemli bir unsurdur. leti im kurmak insan var oldu undan beri olagelmi , daima gereksinilmi , kar ılıklı bir süreçtir. Çünkü insano lu sürekli olarak yalnızlıktan kaçmaya, di er insanlarla birlikte olmaya, sorununu payla maya çalı mı , anla ılamadı ı ya da yanlı anla ıldı ında ise sıkıntıya girmi tir. Bu durum insanı sosyal yapan en önemli etkenlerden bir tanesidir. Empati kavramı da ileti imin

çok önemli parçası ve hatta ba langıç unsuru olması nedeniyle günümüzde üzerinde durulan ve önemi vurgulanan bir kavram haline gelmiştir (Pi mi o lu, 1997:15). Empati, insan ili kilerindeki önemi sebebiyle birçok ara tırmanın konusu olmu tur.

nsanların temel sorunlarından biri, belki de en önemlisi ba kaları tarafından iyi anla ılmamaktır. Anla ıldı mı hissedilen birey rahatlar, huzur duyar. Ça da dünyanın getirdi i ileti im sorunlarına, yalnızlı a ve yabancıla maya kar ı en etkili yol insanların birbirlerini anlamaya çalı malarıdır. Bu anlamayı sa layan en etkili yol ise ki inin kendisini kar ısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve dü üncelerini anlamaya çalı arak, yani empati kurarak anlamasıdır. Günlük ya amın hemen her kesiminde empatik anlayı , insanları birbirine yakla tırma, ileti imi kolayla tırma özelli ine sahiptir. nsanlar, kendileriyle empati kuruldu unda, anla ıldıklarını ve kendilerine önem verildi ini hissederler. Di er insanlar tarafından anla ılmak ve önem verilmek ise, ki iyi rahatlatır (Dökmen, 1988; 158-159, Okvuran, 1993; 8, Alisinao lu ve Köksal, 2000; 11, Dökmen, 2002; 136). Bireylere iyi bir e itim vermenin yolu iyi bir ileti im kurmaktan geçer. yi bir ileti im önemli ö elerinden biri de belirtildi i gibi empatidir.

Empati, ki inin kendisini kar ısındaki ki inin yerine koyarak olaylara onun bakı açısıyla bakması, o ki inin duygularını ve dü üncelerini do ru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002: 135).

Empatik ilkelere dikkat edilerek kurulan ileti imin sa lıklı olaca ı söylenebilir. Empati ile ileti im arasında pozitif bir ili kiden söz edilirse empatik yönden geli mi bir bireyin aynı zamanda ki iler arası ileti imde de ba arılı, empatik yönü zayıf bir bireyin ki iler arası ileti imde de ba arısız olması beklenir. E itimin de bir ileti im süreci oldu u dü ünülürse e itimcinin empati becerisinin yüksek olması beklenir.

Empatik beceriye sahip olan bir e itimci, çocuk ve gençlerin özel dünyasına girerek onları daha iyi anlayabilir ve onlara yardımcı olabilir. Empatik becerinin bu özelli i sayesinde özel e itim alanında çalı an bir ö retmen, engelli bireylerle sa lıklı ileti im kurabilir. Ö retmen engelli bireylerin durumunu, kendisini onların yerine koyarak anlayabilir. Bu açıdan bakıldı ında empatik beceri ö retmenin verdi i e itimden verim alabilmesi için gerekli ve önemlidir.

1.2. ARA TIRMANIN PROBLEM

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile empatik iletişim ve bazı demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ARA TIRMANIN ALT PROBLEMLER

Ara tırmanın genel amaçlarına bağlı olarak aşağıda ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişim ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişiminin ve cinsiyetin temel etkisi ile bunların ortak etkisi:
 - a. Duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - b. Duyarsızlaşma eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - c. Kişisel başarı eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
3. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişiminin ve medeni durumun temel etkisi ile bunların ortak etkisi:
 - a. Duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - b. Duyarsızlaşma eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - c. Kişisel başarı eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
4. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişiminin ve çalıştıkları kurum türünün temel etkisi ile bunların ortak etkisi:
 - a. Duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - b. Duyarsızlaşma eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - c. Kişisel başarı eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
5. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişiminin ve görev süresinin temel etkisi ile bunların ortak etkisi:
 - a. Duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - b. Duyarsızlaşma eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - c. Kişisel başarı eklemindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?

6. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim iliminin ve eğitim düzeylerinin temel etkisi ile bunların ortak etkisi:
 - a. Duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - b. Duyarsızlaşma ekleindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - c. Kişisel başarı ekleindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
7. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim iliminin ve elde ettikleri gelirin temel etkisi ile bunların ortak etkisi:
 - a. Duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - b. Duyarsızlaşma ekleindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?
 - c. Kişisel başarı ekleindeki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı mıdır?

1.4. ARA TIRMANIN AMACI

Ara tırmanın genel amacı özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin (psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimcileri, rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlar) tükenmişlik düzeylerini empatik eğitim ve çeşitli deikenler açısından incelemektir. Buna göre şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ile tükenmişlik alt ölçekleri (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ara tırmak.
2. Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve çeşitli deikenlerin temel etkisi ve bunların etkileiminin tükenmişlik alt ölçekleri (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) üzerinde etkisinin bulunup bulunmadığını ara tırmak.

1.5. ARA TIRMANIN ÖNEM

Özel eğitim alanı, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Engelli bireylerin sayısı nüfusun yaklaşık % 10'unu oluşturmaktadır. Bu sayı dikkate alınması gereken bir çözümlüdür. Engelli birey sayısının fazla olması ve engelli bireylerin eğitime duyulan ihtiyaç sebebiyle son yıllarda Türkiye'de özel eğitim hizmeti veren kurumların sayısı hızla artmaktadır. Ancak özel eğitim alanında çalışan

donanımlı personel sayısı azdır. Üniversitelerde bu alanda eğitim veren bölüm sayısı yetersizdir. Bu nedenle özel eğitimde, alandan kaynaklı personel çalışmaktadır. Akçamete, Kaner ve Sucuo lu (2001)'na göre alandan kaynaklı öğretmenler, özelliklerini yeterince tanımadıkları çocuklarla çalışmak zorunda kalmakta, kurumlardaki araç-gereç yetersizliği, programların sınırlılığı, var olan programların uygulamaya konulamaması gibi problemlerle baş etmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca özel eğitim kurumlarında öğretmenlere bilgi ve beceri yönünden destek verecek uzmanların bulunmaması, uygulamaya ilişkin birçok sorunu kendilerinin çözmek zorunda kalmaları öğretmenlerin çalışmasını güçletmektedir. Var olan bu sorunlara ek olarak birçok öğretmenin özel eğitim alanında yeti memesi, hatta konuyla ilgili kurs görmemelerine karşın farklı özellikteki çocukların gereksinimlerini karşılamak zorunda kalmaları, öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu açıklamalar dikkate alındığında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, çalışmaları için nasıl etkilendiklerinin araştırılması gerektiği düşünülmüştür.

Türkiye'nin çou büyük şehrinde, özel eğitim hizmeti veren kurumların sayısı hızla artmaktadır. Gaziantep de bu şehirlerden biridir. Gaziantep'te özel eğitim çalışanları üzerinde bir araştırma yapılmamış olması bir eksiklik olarak görülmüştür.

Engelli çocukların normal akranlarına göre bakım ve eğitiminin daha fazla sabır ve özveri gerektirdiği düşünüldüğünde bu alanda görev yapan eğitimcilerin de en az aileler kadar sabır ve özveri göstermeleri gerekmektedir. Bu durum ise engelli bireylerin eğitimi alanında görev yapan eğitimcilerin, kişinin niteliğindeki stresiyle birleştirildiğinde eğitimcilere oranla tükenmişliğe daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Weiskopf, 1980: 18-23). Tükenmişlik özel eğitimde çalışan öğretmenler için önemli bir problem alanıdır. Durum böyle olunca bu konuda birçok araştırma yapılmıştır.

Sabır ve özveri özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde bulunması gereken kişilik özellikleridir. Bunun yanı sıra önemli olan bir özellik de empati yeteneğidir. Empatinin kişiler arası iletişimde çok önemli bir yeri ve önemi vardır. Engelli bireylerle kurulan iletişim sağlıklı olmasını destekleyecek en önemli özellik empatidir. Bu bakımdan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empati becerisinin yüksek olması beklenir. Literatür incelendiğinde empati becerisini ölçmeye yönelik yapılan araştırmaların çoğunlukla sağlık sektöründe çalışanlar

üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim ve özel eğitim alanında ise empati ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle özel eğitimde çalışan öğretmenlerin empatik eğitim düzeylerinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

Bu araştırmada özel eğitim alanında daha önceden incelenmemiş tükenmişlik ve empatik eğitim kavramlarının çeyrek yüzyıllık değişimler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’de böyle bir araştırmanın yapılması, bu alanla ilgili araştırma eksiklerinin giderilmesine katkı sağlayacağı gibi bundan sonra yapılacak yeni araştırmalara da ışık tutacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların özellikle;

1. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve bunun oluşturan nedenleri betimleyerek, tükenmişliği önleyici tedbirlerin alınması açısından,
2. Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların dikkate alınmasında etkili olup özel eğitimin kalitesinin artırılması açısından,
3. Öğretmenlerin empati becerisinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemesi açısından,
4. Özel eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisinde empatinin önemini belirtmesi açısından,
5. Öğretmenlerin empati becerilerini artırıcı hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasına dikkat çekmesi açısından,
6. Özel eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarında, öğretmen adaylarının iletişim ve empatik becerilerini geliştirecek eğitim programlarının hazırlanmasında önem verilmesi açısından,
7. Hızla değişen ve gelişen, özel eğitimin de hızla geliştiği bir şehir olan Gaziantep’te özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin genel durumunu betimlemesi açısından,

literatüre katkı sağlayacak önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilerin yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.6. SAYILTILAR

1. Ara tırmada kullanılan ölçme araçları ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Ölçme araçlarına verilen cevaplarda katılımcıların içten ve samimi davrandıkları varsayılmı tır.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Bu ara tırma bulguları, 2009-2010 e itim-ö retim yılı Gaziantep ili ve ilçelerindeki Milli E itim Bakanlığı ı'na ba lı özel e itim veren devlet okulları ile Milli E itim Bakanlığı ı'na ba lı özel e itim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan e itimcilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Ara tırmadan elde edilen veriler 'Maslach Tükenmi lik Ölçe i' ve 'Empatik E ilim Ölçe i'nin ölçtükleri nitelikler ile sınırlıdır. Ayrıca cinsiyet, ya , medeni durum, çalı ılan kurum türü, görev süresi, mezun olunan alan, çalı makta olunan alan, e itim düzeyi ve i ten elde edilen gelir de i kenlerine yönelik verilen bilgiler ise 'Ki isel Bilgi Formu'na verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Ara tırmada yer alan temel kavramların tanımları a a ıda verilmi tir.

Tükenmi lik: nsanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptı ı i e, hayata ve di er insanlara kar ı gösterdi i olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Duygusal Tükenme: Çalı anların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini a ırı yıpranmı hissetmeleri gibi duygulardaki artı tır (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Duyarsızla ma: Ki inin bakım ve hizmet verdiklerine kar ı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranı lar sergilemesidir (Maslach ve Jackson 1981: 99).

Ki isel Ba arı: Ki inin kendini olumsuz de erlendirmesi ve ki isel ba arı eksikli idir (Maslach ve Jackson 1981: 99).

Özel E itim: Özel e itime ihtiyacı olan bireylerin e itim ve sosyal ihtiyaçlarını kar ılamak için özel olarak yeti tirilmi personel, geli tirilmi e itim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm geli im alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen e itimidir (Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli i: 3).

Özel E itime htiyacı Olan Birey: Çe itli nedenlerle bireysel ve geli im özellikleri ile e itim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir (Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli i: 3).

Özel E itim Okul ve Kurumları: Özel e itime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yeti tirilmi personelin bulundu u, geli tirilmi e itim programları ve yöntemlerin uygulandı ı, Bakanlı a ba lı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumlarıdır (Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli i: 3).

leti im: Bir dü üncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, ba hareketleri ve konu ma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildiri im araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden ba ka bir kimseye iletimidir (O uzkan, 1984: 27).

Empati: Bir ki inin kendisini kar ısındaki ki inin yerine koyarak olaylara onun bakı açısıyla bakabilmesi, duygu ve dü üncelerini do ru olarak anlaması, hissetmesi ve bunu iletme sürecidir (Dökmen, 2002: 135).

Empatik E ilim: Do u tan getirildi i ve ya antılar yoluyla bir miktar geli tirilebildi i kabul edilen, ki ili in bir parçası olup; ki ilerin günlük davranı ları içerisinde empatik davranı ta bulunma potansiyelidir (Ceyhan, 1993: 7).

K NC BÖLÜM KAYNAK ÖZETLER

Bu bölümde literatüre dayalı olarak özel e itim, empati ve tükenmi lik ile ilgili kuramsal bilgiler ve yurt içi yurt dı ı ara tırma sonuçlarına yer verilmi tir.

2.1. ÖZEL E T M

Okullar e itim-ö retim hizmetlerini verildi i yerlerdir. Mecburi ilkö retim ya ma gelen her çocuk e itim-ö retim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Zihinsel, bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan ya ıtlarından geride olan çocukların ise özel e itime ihtiyacı vardır. Özel e itime ihtiyacı olan çocuklara özel e itim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde e itim verilmektedir.

Türkiye’de her 6 ya ını dolduran çocu a e itimden ve sosyal destekli programlardan faydalanması için imkanlar sunulmaktadır. Ancak yetersizliklerden etkilenmi olan çocukların, bazı özelliklerindeki yetersizliklerin belirgin olması nedeniyle normal okul olarak adlandırılan okullardan yararlanamadıkları görülmektedir (Kurtlar, 2009: 23). Yetersizlikten etkilenmi çocukların e itimden yarar görebilmeleri için yetersizliklerine yönelik e itim veren kurumlarda bulunmaları gerekmektedir. Bu çocuklar ço u zaman özürlü, engelli, ayrıcalıklı, özel e itim gereksinimli veya yetersizlikten etkilenmi olanlar olarak adlandırılmaktadır. Ayrıcalıklı sözcü ü di er ö rencilerden daha zeki ve yetenekli ö renciler için kullanılırken, engelli ya da özürlü sözcü ü akranları kadar iyi göremeyen, i itemeyen, konu amayan ve rahat hareket edemeyen çocuklar için kullanılmaktadır. Ayrıca genel bir tanımlama kapsamında sakat ve özel e itime muhtaç kavramlarının da sıkça kullanıldı ı görülmektedir.

Tüm ö rencilik ya amı boyunca çevremizde gözleri görmeyen, i itemeyen, yürüyemeyen veya tekerlekli sandalye kullanan, konu urken kekeleyen, bazı derslerde güçlükleri olan veya herkesten farklı bir ilgi alanı olup çevresindekileri

sorularıyla bunaltan veya 3 ya ında kendi kendine okuma yazma ö renen ya da fen, satranç vb. alanlarda yeti kinler düzeyinde bilgi sahibi olan çocuklarla kar ıla mı olabiliriz. Bu çocuklara standart program uygulanamaz, özel e itim uygulanması gerekir (Ataman, 2003: 19). Belirtildi i gibi çocukta meydana gelen yetersizliklerin de görüldü ü alanlar farklı olabilmektedir. Bu farklılı ın niteli ine göre verilen e itim alanı da de i mektedir.

Bazı ara tırmacılara ve yönetmeli e göre özel e itimin tanımları a a ıda belirtilmi tir:

Özel e itim, ço unluktan farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri kapsamında kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sa layan, yetersizli i engelle dönü türmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kayna masını ve ba ımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan e itimdir (Ataman, 2003: 19). Bu tanımda da belirtildi i gibi özel e itim bireyin gereksinim duydu u alana yönelik uygulanmaktadır.

Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli i'ne göre özel e itim, özel e itime ihtiyacı olan bireylerin e itim ve sosyal ihtiyaçlarını kar ılamak için özel olarak yeti tirilmi personel, geli tirilmi e itim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm geli im alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen e itimdir (www.orgm.meb.gov.tr, 14.10.2010).

Beden, zihin, duygusal ve sosyal geli im özellikleri yönünden normal çocukların geli im ve özelliklerinden ayrılan çocukların e itim ve ö retim i lerini kapsayan çalı malar özel e itim olarak tanımlanmaktadır (Yi it, 2007: 12). Bu tanımdan da anla ılaca ı gibi özel e itim, bazı özellikler açısından normal çocuklardan farklılık gösteren çocukların e itimini kapsamaktadır.

573 sayılı Özel E itim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre özel e itim, özel e itim gerektiren bireylerin e itim ihtiyaçlarını kar ılamak için özel olarak yeti tirilmi personel, geli tirilmi e itim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen e itim olarak tanımlanmı tır (www.orgm.meb.gov.tr, 14.10.2010).

Özel e itim, özel gereksinimi olan bireylerin ba ımsız ya ama olasılı ını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak

uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 2005: 8). Bu tanımda da özel eğitimin bireysel olarak planlanmasına dikkat çekilmiştir. Özel eğitimin normal okullarda verilen eğitimden ayrılan önemli bir özelliği bireysel olarak planlanmasıdır.

Özel eğitim, bireyin bazı özelliklerinde meydana gelen zedelenme, normalden sapma, yetersizlik gibi özür ve engelleri sebebiyle genel eğitimden yararlanamayan çocukların, özel olarak geliştirilmi program ve yetiştirilmi personelle özür ve özelliklerine göre uygun bir ortamda sürdürülen eğitim çalışmalarıdır (Can, 2002: 211). Bu tanımda özel eğitimin çocukların eksiklerini gidermeye yönelik bir eğitim olduğu vurgulanmıştır. Can (2002)'a göre Özel eğitime muhtaç çocuklar; bedensel, duyu sal, bili sel, psikososyal ve sa lık özellikleri açısından normal çocuklardan farklıdır ve bu nedenle normal eğitim hizmetinden yeterince yararlanamayan çocuklar olarak tanımlanmaktadır.

Özsoy ve di . (1996) Özel eğitim, yetersizlikten etkilenmi bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere; bu alanda özel olarak yetiştirilmi personel tarafından, geliştirilmi eğitim programları ve özel eğitim yöntem ve teknikleri kullanılarak ve bu çocukların gelişim özelliklerine uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitimdir. Özel eğitimi veren personelin de bu alanda yetiştirilmi personel olması gerekmektedir.

Özel eğitimin birçok tanımı yapılmaktadır. Tanımlarda genelde benzerlik olmasına rağmen dikkat çeken farklı ayrıntılar da vardır. Tanımların benzer olan yönü, özel eğitimin çocuğun özür grubuna göre verilmesi ve eğitimcinin bu alanda yetiştirilmi personel olması gerektiğidir. Her tanımda belirtilmeyen farklı ayrıntı ise özel eğitimin bireysel olarak planlanması gerektiğidir.

2.1.1. Özel Eğitim Gerektiren Birey

Özel gereksinimi olan çocuklar kavramı, öğrenme ya da davranış problemi olan, bedensel veya duyu sal yetersizliği olan, zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli olan çocukları kapsar.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, özel gereksinimi olan çocuklar “özel eğitim gerektiren birey” şeklinde ifade edilmiştir. Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim

yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır (Eripek, 2005: 3).

Ataman (2003)'a göre özel eğitim gerektiren bireylerin kimler oldukları konusunda bir şekilde anlaşılabilmesi için bu terimle birlikte kullanılan zedelenme, yetersizlik, engel ve risk taşıma kavramlarının da açıklanması gerekmektedir.

Zedelenme, bireyin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası oluşan çeşitli nedenlerle organlarının işlevini yerine getirmede ve görevini yapmada etkili olan zorlanım durumudur.

Özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların çoğu, çeşitli yetersizlikler göstermektedir. **Yetersizlik**, bireyin işlevlerini yerine getirememesi durumudur. Birey yetersizlikten dolayı çocuğun işlevi gibi işlevi yapmayabilir, gördüğü gibi görmeyebilir veya öğrenmediği gibi öğrenmeyebilir. Yetersizlikli olan çocuklar kavramı, üstün zekalı veya yetenekli olan çocukları kapsamamaktadır. Bu açıdan özel gereksinimi olan çocuklar kavramına göre daha sınırlı bir anlam taşımaktadır (Eripek, 2005: 3-4). Yetersizlikli olan çocuk kavramının kapsamı daha dardır. Üstün yetenekli çocukların da özel eğitime ihtiyacı vardır.

Engel, yetersizlikli veya özrü olan bireyin çevreyle etkileşiminde karşılaşılan problem olarak tanımlanır. Yetersizlik bazı ortamlarda engelleme yol açarken bazı ortamlarda engelleme yol açmayabilir. Örneğin, bir bacadaki protez olan çocuk sporda problem yaşamayabilirken sınıfta hiçbir problem yaşamayabilir. Bireyin çevresiyle etkileşimde yaşadığı problem bireyin kendisinden kaynaklanabileceği gibi çevreden dolayı da olabilir. Birey yetersizlikten çok bakışlarının olumsuz tutum ve davranışları nedeniyle çeşitli problemler yaşayabilir.

Yetersizlik ile engel arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır ama bu ilişki birebir değildir. Yetersizlik mevcut duruma ve koşullara bağlı olarak engelleme dönüşebilir. Engelin nedeni yetersizlik olabilir ya da olmayabilir.

Risk taşıma, bir yetersizlikli belirlenmeyen ancak ileride yetersizlik gösterme ihtimali normalde beklenenden daha yüksek olan çocukları ifade etmektedir. Bebekler ve okul öncesi çağındaki çocuklar için daha çok kullanılır. Çünkü bu çocukların, doğum koşulları veya ev ortamları nedeniyle ileride gelişimsel sorunlar yaşamaları beklenebilir. Risk kavramı aynı zamanda normal sınıflarda öğrenme sorunu yaşamayan dolayısıyla okulda başarısız olma ya da özel eğitim hizmetlerine konu olma riskini de gösterir (Eripek, 2005: 3-4). Çocuk sağlıklı olarak

dünyaya gelip sonradan geçirdi i bir kaza veya ilerde ortaya çıkan geli imsel bir sorun nedeniyle de özel e itime ihtiyaç duyabilir. Bu açıdan bakılırsa çocuklar risk ta imaktadır.

Rehabilitasyon ve özel e itim, özel gereksinimi olan bireylerin zedelenme, yetersizlik ve engellilik özüyle ortakla a ilgilenir. Rehabilitasyonda a ırlıklı olarak ki inin zedelenme durumu olmak üzere yetersizli i ve engeli üzerinde durulur, ki inin yetersizli inin özellikleri dikkate alınır (Can, 2002: 223). Rehabilitasyon hizmeti bireyin yetersizli ini gidermeyi, engeli dolayısıyla kar ıla tı ı güçlüklerle ba etmeyi ö retmek amacını esas almaktadır.

2.1.2. Bir Müdahale Biçimi Olarak Özel E itim

Eripek (2005)'e göre özel e itim her eyden önce yetersizli i olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir. Ba arılı bir müdahalenin, yetersizli i olan bireyin ö renmesine, topluma katılımını engelleyen durumları ortadan kaldırması, engellerden bireyi koruması veya o engellerin üstesinden gelmesini sa laması gerekir. Üç temel müdahale uygulama biçimi bulunmaktadır.

Önleyici: Olabilecek problemlerin ciddi bir yetersizli e dönü mesinin kontrol altına alınmasıdır. Birçok durumda önleme çalı malarının erken ba laması, hatta bazen do um öncesi dönemde ba laması durumunda oldukça ba arılı sonuçlar elde edilmektedir. Önleme çabalarının tıbbi boyutları oldu u gibi sosyal ve e itim boyutları da vardır.

Yile tirici: Yetersizli in ö retim ya da e itim yoluyla üstesinden gelinmesidir. yile tirici programlar genellikle e itim kurumları ve sosyal hizmet kurulu ları tarafından sa lanmaktadır. E itim, bir davranı de i tirme sürecidir. yile tirme de bir e itim terimidir. Rehabilitasyon terimi daha çok konunun sosyal hizmet boyutuyla ilgilidir. kisinin de amacı aynıdır: Yetersizli i olan bireye ya amını ba ımsız sürdürebilmesi için gerekli olan temel becerileri ö retmek.

Ödünleyici: Bireye yetersizli i ile ba etmesi için yeni yolların sunulmasıdır. Ödünleyici çabalarla bireye yeni beceriler veya araçları kullanması ö retilerek yetersizli i ödünlemesine (telafi etmesine) yardımcı olmak esastır.

2.1.3. Bir Ö retim Biçimi Olarak Özel E itim

Kimi Kapsar:

Özel eğitim, özel gereksinimi olan bu özelliğinden dolayı farklı eğitim gereksinimi ancak bireysel olarak planlanmış öğretim programlarıyla karşılanabilen çocukları kapsamaktadır. Bu çocukların eğitimi ayrı eğitim ortamlarında veya birlikte eğitim ortamlarında gerçekleştirilmektedir (Ataman, 2003: 20). Özel eğitim yöntemlerinden çeşitli özellikler bakımından farklılık gösteren çocukları kapsamaktadır.

Neyi Öğretir:

Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden yani nelerin öğretilmesi yönünden farklılık göstermektedir. Normal çocukların kendiliğinden kazandıkları becerilerin büyük bir kısmını yetersizlikten etkilenmiş özel gereksinimli çocuklara, yoğun ve sistematik bir şekilde öğretmek gerekir. Örneğin giyinme, soyunma, yemek yeme davranışlarını çocuklar yetkinleri gözleyerek, taklit ederek öğrenirler. Ancak yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğa bu becerilerin öğretilmesi gerekir. Ayrıca yetersizliğin engelleyici etkilerini önlemek ya da azaltmak için özel gereksinimli çocuklara belli becerilerin de öğretilmesi gerekir. Görme yetersizliği olan bir çocuğa Braille ile okuma yazmanın öğretilmesine gereksinim duyulur, gören çocukların böyle bir gereksinimi bulunmamaktadır (Ataman, 2003: 21). Özel eğitim çocukların gereksinimleri dikkate alınarak içerik yönünden genel eğitimden birçok yönden farklılıklar gösterir. Çocuğun kendi kendine öğrendiği becerileri yetersizliği olan bir çocuk öğrenemez. Bu nedenle bu çocuklara öncelikli olarak temel yaşam becerileri eğitimi verilmesi önemli olmaktadır.

Genel eğitimden özel eğitimin ayrıldığı bir diğer nokta ise içeriğin düzenlenişidir. Genel eğitimde içerik ortalama çevresindeki çocuklar için merkezi programlarla belirlenirken, özel eğitimde programın içeriğini çocuğun ihtiyaçlarını belirler (www.ozelegitimsitesi.com/kaynak/ozel-egitim-nedir.html, 15.10.2010). Genel eğitimde içerik ortalamaya göre düzenlenirken özel eğitimde çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir.

Nasıl Öğretir:

Özel eğitim, genel eğitimden kullanılan yöntemler, materyaller, programın uyarlanması ve özelleştirme, bireyselleştirme teknikleri yönünden farklılık gösterir. Temel ilkeler açısından, özel eğitim öğretmenin genel eğitimde görev alan öğretmenlerle aynı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmasını söyleyebiliriz (Ataman, 2003: 21). Özel eğitim çocuğun ihtiyaçlarını dikkate alınarak planlanmasında kullanılan yöntemler, materyaller de normal eğitimden farklılık göstermektedir.

Otizmi olan bir çocuğa PECS yöntemini kullanarak eğitim verilmesi örnek olarak gösterilebilir. PECS normal dil ve iletişim gelişimi amaçlarına göre planlanmış Uygulamalı Davranış Analizine dayanan nesnel bir alternatif iletişim sistemidir. (www.ozelegitimsitesi.com/otizm-ve-egitimi/pecs.html, 13.04.2011)

Kim Özetir:

Özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik eğitim hizmeti birbirinden farklı alanlarda yetmiş öğretmen ve uzmanlar tarafından yerine getirilir. Özür grubu farklılıkça eğitim ihtiyaçları da farklılıkta, buna bağlı olarak da her özür grubu için farklı niteliklere sahip öğretmen ve uzmanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Toplam okul çağı çocukları içerisinde çeşitli özür grupları toplamının %12 kadar olduğu saptanmıştır (Can, 2002: 211). Özel eğitimi veren eğitimci çalıştığı özür grubuna uygun olarak eğitim almaktadır.

Nerede Uygulanır:

Özel eğitim yapıldığı ya da uygulandığı yere göre tanımlanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük kısmı normal okullarda yaşıtlarıyla beraber en az kısıtlayıcı kaynaştırma ortamlarında eğitim görmektedirler. Türkiye’de hafif derecede yetersizliği olan çocukların yaşıtlarıyla beraber eğitim gördükleri söylenebilir. Bu çocukların büyük kısmı, durumları eğitsel olarak ortaya konulmadığı için, öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok sorun yaşadığı çocuklar olarak ele alınmaktadır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, hafif ve orta derecede yetersizliği olan çocukların yaşıtlarıyla kaynaştırma ortamında eğitim görmelerine imkân sağladığı için son yıllarda, ülkemizde de birlikte eğitim ortamlarında eğitim gören çocuk sayısı artmıştır. Özel gereksinimli çocukların yetersizliklerine göre eğitim ortamlarının düzenlenmesi farklılık göstermektedir. Bu ortamlar, olağan çocuklarla beraber eğitim aldıkları en az kısıtlayıcı ortamlardan başlayarak yatılı ayrı eğitim kurumlarına kadar gitmektedir (Ataman, 2003: 21). Özel eğitim gerektiren çocukların eğitim aldıkları yerler özür gruplarına göre farklılık göstermektedir. Yetersizlik düzeyi hafif derecede ise normal çocuklarla “kaynaştırma eğitimi” adı altında eğitim-öğretime devam etmektedirler. Çocukların özür gruplarına göre özelleştirilmiş okullar da bulunmaktadır. İşitme engelliler, görme engelliler okulları bunlardan bazılarıdır.

2.1.4. Özel E itimin Amaçları

Türk Milli E itiminin genel amaç ve temel ilkeleri do rultusunda özel e itime ihtiyaç duyan bireylerin;

- a. Toplum içindeki rollerini gerçekle tiren, ba kaları ile iyi ili kiler kuran, i birli i içinde çalı abilen, çevresine uyum sa layabilen, üretici ve mutlu bir vatanda olarak yeti melerini,
- b. Toplum içinde ba ımsız ya amaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel ya am becerilerini geli tirmelerini,
- c. Uygun e itim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; e itim ihtiyaçları ilgileri, yetenekleri ve yeterlilikleri do rultusunda üst ö renime, i ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar. (www.orgm.meb.gov.tr, 15.10.2010)

2.1.5. Özel E itimin Temel İlkeleri

Özel e itimin ba arıya ula ması ve özel e itimdeki amaçlara ula ılabilmesi bazı ilkelerin uygulanması ile mümkündür. Bu ilkelerin uygulanmasında ba ta anayasamız olmak üzere özel e imle ilgili yasal düzenlemeler ve uluslar arası sözleşmeler (insan hakları evrensel bildirgesi, çocuk hakları bildirgesi, özürülü hakları) önemli dayanaklardır. Milli E itim Bakanlığı 1 573 Sayılı Özel E itim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede özel e itimin ilkelerini a a ıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Özel e itim gerektiren tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri do rultusunda ve ölçüsünde özel e itim hizmetinden yararlandırılır. Milli e itim sisteminin genel amaçlarıyla ba lantılı olarak normal geli im gösteren bireyler gibi özel e itim gerektiren bireyler de ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri dikkate alınarak özel e itim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır. Bu bireysel farklılıkların dikkate alınmasının da önemli bir gere didir. Özel e itim gerektiren bireylerin tanılanması ve tanılanmanın çok yönlü disiplinler arası bir ekip tarafından geçekle tirilmesi bireylerin özel e itim hizmetlerinden yararlanmalarının ön ko ulunu olu turmaktadır. Tanılama ise ancak özel e itim gerektiren bireyler için en uygun e itim ortamlarının sa lanmasına yönelik oldu unda anlamlı olacaktır. Dolayısıyla tüm

bireyler ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri do rultusunda ve ölçüsünde özel e itim hizmetlerinden yararlanabileceklerdir.

2. Özel e itim gerektiren bireylerin e itimine erken ya ta ba lanır. 2000’li yılların popüler yakla ımı erken müdahale ve erken özel e itim hizmetlerinin sunulması yönündedir. Yapılan pek çok ara tırma erken e itim hizmetlerinden yaralanan özel e itim gerektiren bireylerin pek çok geli im alanında önemli ilerlemeler kaydetti ini göstermektedir.
3. Özel e itim hizmetleri, özel e itim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün oldu u kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür. Özel e itimin temel amaçlarından biri özel e itim gerektiren bireylerin toplumsal ya ama tam katılımlarının sa lanmasıdır. Bu amaçla çe itli tür ve düzeylerde özel e itim ve destek hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmetlerin bireyin en yakın çevresini olu turan ailesinden, ya am ortamlarından, akranlarından ayrı dü ünülerek sunulması bu bireylerin toplumla bütünle melerinde ve toplumsal ya ama katılımlarının önünde önemli bir engel olu turmaktadır. Bu nedenle özel e itim hizmetleri bireyin ve ailesinin ya am düzeni içerisinde planlanmalı ve yürütülmelidir. Özetle özel e itim gerektiren birey ve/veya ailesi hizmet almak için hizmetin verildi i yere gitmemeli, özel e itim hizmeti bireyin aya ına götürülmelidir.
4. Özel e itim gerektiren bireylerin, e itsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve ö retim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak yetersizli i olmayan akranları ile e itimlerine öncelik verir. E itim sistemi içerisinde tüm bireyler çe itli özellikleri açısından farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bireylerin geli im özelliklerinde, ailesel özelliklerinde, ya am biçimlerinde, ö renme stillerinde olabildi i gibi e itsel performanslarında da olabilecektir. Özel e itim gerektiren bireyin normal geli im gösteren akranlarıyla birlikte e itim alabilmeleri için, akranlarının yapabildikleriyle (performanslarıyla) kar ıla tırılarak de erlendirilmesi de il bireyin kendi içinde de erlendirilmesi gerekir. Bu de erlendirmeden sonra bireyin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanacak programlar yoluyla yetersizli i olmayan akranlarıyla e itimleri gerçekte mi olacaktır.

5. Özel e itim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki e itimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sa layacak kurum ve kurulu larla i birli i yapılır. Özel e itim gerektiren bireylerin özür ve özellikleri nedeniyle pek çok farklı hizmetten yararlanması söz konusudur. Örne in, tıbbi hizmetler, e itim hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri vb. Bu hizmetler ise yine farklı uzmanlık alanlarını bünyesinde barındıran kurumlar tarafından sunulmaktadır. Hastaneler, e itim kurumları, özel ve resmi rehabilitasyon merkezleri, vakıflar, dernekler, üniversiteler ve daha pek çok kurum i birli i yapması gereken kurumlardandır. Özel e itim hizmet-temin sa lıklı olarak yürütülmesinde ortak hareket edilmesi, i birli i ve e güdüm içinde çalı lması hizmetlerinin etkilili ini artıracaktır.
6. Özel e itim gerektiren bireyler için bireyselle tirilmi e itim planı geli tirilir ve e itim programları bireyselle tirilerek uygulanır. Tıpkı erken müdahale ve erken e itim uygulamalarında oldu u gibi artık özel e itim hizmetlerinin sunulmasında vazgeçilmez bir konu, bireyselle tirilmi e itim planları ve e itim programlarının bireyselle tirilmesi konusudur. Milli E itim Bakanlı ı Özel E itim Hizmetleri Yönetmeli inde çok açık olarak tanımlanmı tır, (Madde 62) uygulamaya konmu tur. Buna göre bireyselle tirilmi e itim programı, özel e itim gerektiren birey için geli tirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselle tirilmi e itim programı; bireyin, ailenin, ö retmenin gereksinimleri do rultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek e itim hizmetlerini içeren özel e itim programıdır. Ailelerin özel e itim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve e itimleri sa lanır. Özel e itim ve kayna tırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, özel e itim gerektiren bireyler için, bireyselle tirilmi e itim programının geli tirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve de erlendirilmesi amacıyla bireyselle tirilmi e itim programı geli tirme birimi olu turulur.
7. Ailelerin özel e itim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sa lanması esastır. Anne babaların çocukların e itimine katılıp katılmayacaklarına ili kin tartı malar 1960'lı yıllarda yo unla mı , anne

babalar sadece çocuklarının fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılayan kişiler olarak görülmüştür. 1990'lı yıllarda anne babalar çocuklarının ilk ve daimi öğretmenleri olarak görülmüş ve aile katılımının gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırmalar ailelerin eğitimde katıldıklarında okulların iletişimlerinin arttığını, çocukların okul başarılarına önemli katkılar getirdiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlarla birlikte özel eğitimde anne baba katılımının en önemli dayanağını, 573 sayılı yasanın 5. maddesinde “tanılama ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır” ifadesi olmaktadır.

8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışılır. Türkiye’de özürliyle ilgili pek çok uygulama sivil toplum örgütlerinin itici gücü sayesinde harekete geçmiştir ve uygulamaya konmuştur. Özürli alanında yapılan konseyler, sempozyumlar, kongreler, sempozyum gibi bilimsel toplantılar özürlilik alanında çalışan sivil toplum örgütleriyle işbirliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli katkılar getirmektedir. 2005 yılı itibarıyla Türkiye’de özürli alanında faaliyet gösteren 45’e yakın vakıf, üç konfederasyon, beş federasyon, 350’ye yakın dernek bulunmaktadır.
9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karılıklı uyum sağlamaya sürecini kapsayacak şekilde planlanır. Anayasamızın 42. maddesi uluslararası sözleşmelere uygun olarak “kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesiyle konuya son noktayı koymuştur. Önemli olan hizmetlerin niteliğidir. Dolayısıyla özel eğitim hizmetleri sadece bu bireyleri bir araya getirip eğitmeye çalışmanın ötesinde toplumla etkileşim ve karılıklı uyum sağlamaya sürecini kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Bu, özel eğitim hizmetlerinin var olan hizmetlerinin bir parçası değil, sunulan hizmetlerin kendisi olduğu anlamına gelmektedir.

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin normal akranlarıyla aynı sınıfta ve aynı okulda eğitim görmelerini sağlamak üzere çalışmalar öncelik verilmektedir. Bu noktadan hareketle, durumu uygun olan öğrenciler normal sınıflarda kaynaştırma uygulamalarına alınmaktadır. Durumu normal akranlarıyla aynı sınıfta öğrenim

görmeye uygun olmayan öğrenciler için normal okulların bünyesinde özel eğitim sınıfları açılmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak mevcut ilköğretim programı uygulanmaktadır. Sadece zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için, özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış olan ayrı ilköğretim programı uygulanmaktadır. (<http://www.ozelegitim.org>, 15.10.2010)

2.1.6 Özel Eğitim Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitime 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde eğitim engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile başlanmıştır. Daha sonra bu okula görme engelli çocuklarla ilgili bir bölüm eklenmiş, okul 30 yıl eğitim verdikten sonra kapatılmıştır.

1921 yılında İzmir Sağlık-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerini sürdürmüştür. 1950 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir. 1950 yılından 1980 yılına kadar Özel Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir übe müdürlüğü tarafından yürütülmüştür.

Eğitim sistemimizde rehberlik kavramı II. Dünya Savaşı’ndan sonraki yıllarda gündeme gelmiştir. Bu yıllardaki müfredat programlarında; bireyler arası farklılıklardan, eğitim ve programların bu farklılıklara göre ayarlanması gerektiğinden bahsedilmeye başlanmıştır.

Marshall Planı çerçevesinde Türkiye’ye gelen Amerika’lı uzmanların eğitimimizdeki çeşitli geliştirme ve yenileştirme faaliyetleri sırasında, eğitimde ve özellikle rehberlikte kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na bağlı bir Test-Araştırma Bürosu 1955 yılında kurulmuştur. Bu büro rehberlikte bazı ölçme araçları üzerinde çeşitli çalışmalar yapmış, ancak sonraki yıllarda çeşitli örgütsel düzenlemeler sırasında kapatılmıştır.

06.08.1980 tarihinde 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 27.02.1982 tarihinde Daire Başkanlığına, 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. Aynı yıl çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. Ülke genelinde özel eğitim ve rehberlik alanında ihtiyaçların artması

sonucu, hizmeti daha etkin ve yaygın olarak yürütebilmek amacıyla 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla Özel E itim Rehberlik ve Danı ma Hizmetleri Genel Müdürlü ü kurulmu tur. Ayrıca, 06.06.1997 tarihli mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ili kin özel e itim esasları belirlenmi tir (www.orgm.meb.gov.tr, 15.10.2010).

2.1.7. Özel E itim Okul ve Kurumları

Özel e itim okul ve kurumları, özel e itime gereksinim duyan bireylere hizmet veren, özel olarak yeti tirilmi olan personelin bulundu u, geli tirilmi e itim programları ve yöntemlerin uygulandı 1, Bakanlı a ba lı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmi ve özel okul ve kurumlardır.

Türkiye’de özel e itim hizmetleri, engel gruplarına göre olu turulmu özel e itim okullarında yürütölmektedir. Ayrıca özel e itim gerektiren özel e itim gerektiren ö rencilerin normal okullarda akranlarıyla birlikte e itim görmelerine de önem verilmektedir. “Kayna tırma” olarak tanımlanan bu uygulamanın yaygınla tırılmasına çalı ılmaktadır. Türkiye’de halen; görme, i itme, ortopedik, zihinsel engelliler, süre en hastalı ı olanlar, uyum güçlü ü olanlar, dil ve konu ma güçlü ü olanlar, üstün ve özel yetenekliler olmak üzere sekiz ayrı gruba okul e itim ve kurumlarında kayna tırma uygulamalarında özel e itim tedbirleri alınarak e itim hizmeti verilmektedir. 2916 sayılı Özel E itime Muhtaç Çocuklar Kanunu;özel e itimin genel e itimin ayrılmaz bir parçası oldu u, özel e itim hizmetlerinin çocukların özür ve özellikleri dikkate alınarak mümkün oldu u kadar çocu un yakınına götürülecek ekilde planlanaca ını, durumları ve özellikleri uygun olan özel e itime muhtaç çocukların, normal çocukların e itimi için açılmı olan okul ve e itim kurumlarında normal akranları arasında e itim görmeleri için gerekli tedbirlerin alınaca ını belirtmektedir (www.orgm.meb.gov.tr ,15.10.2010)

Özel E itim Okul ve Kurumları;

- Görme Engelliler Okulu
- itme Engelliler Okulu
- itme Engelliler Çok Programlı Lisesi
- Ortopedik Engelliler İkö retim Okulu
- Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi
- Hastane İkö retim Okulu

- E itim ve Uygulama Okulu (Ö retilebilir Zihin Engelli Çocuklar için)
- Meslek Okulu (E itilebilir Zihin Engelli Çocuklar için)
- Mesleki E itim Merkezi (Yeti kin Zihin Engelliler için)
- Bilim ve Sanat Merkezi (Özel Yetenekliler için)
- Görme Engelliler Basımevi ve Ak am Sanat Okulu
- Özel E itim Sınıflarından oluşmaktadır.

Tablo 2.1. 2000-2010 Yılları Arası Özel E itimde Sayısal Gelişmeler

YILLAR	OKUL- KURUM SAYISI	Ö RENC SAYISI			TOPLAM Ö RENC SAYISI	Ö RETMEN SAYISI
		Özel E itim Okullarında	Özel E itim Sınıflarında	Kayna tırma E itiminde		
2000- 2001	342	15838	6862	23915	51923	2355
2001- 2002	419	17320	6912	29074	53306	2834
2002- 2003	440	17988	6912	31708	56608	3385
2003- 2004	468	19895	7405	35625	63194	3481
2004- 2005	Eylül ayı itibariyle 494	22082	8130	42225	72437	4506
2005- 2006	Ocak ayı itibariyle 508	25238	8921	45532	79691	4680
2006- 2007	538	27439	9201	55096	91736	4979
2007- 2008	561	28252	9252	58504	96008	4852
2008- 2009	670	30671	13015	70685	114371	5695
2009- 2010	ubat ayı itibariyle 700	36599	15712	76204	128515	6408

(Rehberlik ve Ara tırma Merkezleri dahil değildir.)

(www.orgm.meb.gov.tr, 16.10.2010)

“Özel Özel E itim ve Rehabilitasyon Kurumları”; zihinsel, bedensel, sosyal, ruhsal, duygusal, konuşma, görme ve işitsel gibi engelleri nedeniyle normal yaşamın gereklerini yerine getiremeyen bireylerin, fonksiyon kayıplarını gidermek ve toplum içinde kendi kendilerine yeterli olmalarını sağlayıcı beceriler kazandırmak üzere kurulmuş ve bu doğrultuda hizmet veren kurumlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı (Özel Özel E itim İlköğretim Okulları ve Özel Özel E itim Kursları) veya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (Zihinsel, Bedensel ve İtme-Konuşma Özürlüler Rehabilitasyon Merkezleri) bağlı olarak açılmış olan özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarının amacı engelli bireyi toplum içerisinde kendi kendine yeterli hale getirmek ve böylece onların topluma kazandırılmasını sağlamaktır.

Bu kurumlar, engel türlerine göre yapılandırılmakta ve bu alanda eğitim görmüş meslek elemanlarınca yönetilmektedir. Kurumlardaki bireylerin eğitim ve rehabilitasyonu; sosyal hizmet uzmanı, psikolog, psikolojik danışman, fizyoterapist, özel eğitim uzmanı, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, konuşma terapisti, el sanatları ve uğraş terapisti, özel eğitim sınıf öğretmeni gibi meslek elemanlarından oluşan ekip tarafından yürütülmektedir (www.ozelegitimsitesi.com/sizden-gelenler/ozel-egitim-kurumlari-hakkinda.html,16.10.2010).

2.2. EMPAT

İnsan, yaşamın her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak durumundadır. İnsanın ilişkilerinde başarılı olabilmesi kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Bu amaçla geliştirilen çeşitli iletişim becerileri vardır. Bu iletişim becerileri, kişilerarası sağlıklı iletişim kurulmasını sağlar. Kişilerarası sağlıklı iletişim kuran bireyler; kendi duygu, düşünce ve isteklerini karışındakilere tam olarak iletebilir, aynı zamanda karışındaki bireyin duygu, düşünce ve isteklerini tam olarak anlayabilir.

Kimi zaman insanların duygularını anlamak gerçekten zordur. Ne hissettiklerini çoklukla söylemek istemezler, söylemek isteseler de çok kez duygularını kendileri de bilmezler. İnsanların yüz ifadelerine, beden belirtilerine bakılarak o anda nasıl bir duygu içerisinde oldukları anlaşılabilir. Bedensel belirtileri anlamak için bu belirtilere duyarlılık kazanmak gerekir (Cücelolu, 1994). İnsanların söylediklerinin gerisindeki jest, mimik, davranış, ses tonu gibi sözel olmayan ifade

biçimlerine dikkat etmek gerekir. İnsanlara empatik tepki vermenin başlıca iki yolu vardır. Beden dilini kullanarak ve sözlü olarak karıdaki insanın anlamı ifade etmek. Empatik tepki vermenin en etkili yolu ikisini birlikte kullanmaktır (Dökmen, 2005: 137). Sözlü olarak kurulan iletişim kadar beden dili olarak jest, mimikler, davranışlar da önemlidir. Beden dili bazen söylenenin gerisinde karıdaki insana mesajlar vermektedir. İletim, sözlü olarak ve beden dili olarak verilen mesajların bütünüdür.

Kişiler arası sağlıklı iletişim kurmak için belirlenen iletişim becerileri vardır. Bunlar; somutluk, saydamlık, içtenlik, saygılı olmak, empati kurmak gibi beceriler bulunmaktadır. Kişiler arası iletişim becerisinde özellikle empatik beceri genel iletişim becerilerinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Empatik anlayış, günlük yaşamın çoğu kesiminde, insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda kendilerine değer ve önem verildiğini, anlamdıklarını hissederler. Diğer insanlar tarafından önemsenmek ve anlaşılacak ise bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlar.

Empati; son yıllarda yaşamın çoğu alanında adından sıklıkla söz edilen bir kavramdır. Psikoloji ve psikiyatride de sıkça kullanılmaktadır. Psikoloji ve psikiyatrinin çeşitli dallarında özellikle klinik ve sosyal psikolojide, gelişim psikolojisinde, psikolojik danışma, okul ve iletişim psikolojisi alanlarında empati ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır.

Empati denildiğinde akla ilk olarak, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin araştırmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenen Rogers, empati kavramıyla özdeşleşmiştir.

Hümanist yaklaşımın öncüsü ve danışman – merkezli terapinin kurucusu Carl Rogers (1957) empatiyi, kendi terapisinin başlığında “merkez” olarak tanımlamıştır. Rogers empatinin, terapistler danışanlara “koşulsuz olumlu bakışla” baktıkları zaman, onları etkin biçimde dinleyip, bilişsel ve duygusal geri bildirimlerini doğrudan bir şekilde verdikleri zaman ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Sezer, 2005: 78). Empatinin oluşması bazı durumlara bağlıdır. Karıdaki insana olumlu bakışla bakmak, etkin dinlemek ve geri bildirimde bulunmak empatinin oluşumu açısından önemlidir.

Rogers, e itli yıllarda yapmı oldu u ara tırmalarında empatiyi farklı ekillerde tanımlamı tır. 1957 yılındaki ara tırmasında; empati durumu veya empatik olmak, bir ki inin içsel dünyasını do ru olarak algılayarak o ki inin duygusal unsurlarını onun kendisi imi gibi ya amak ve “imi gibi” olma ko ulunu yerine getirmek olarak tanımlanmı tır. Empatik olmak, karma ık, sorumluluk isteyen, güçlü, zorlukla anla ılabilen ve nazik bir varolu eklidir (Akkoyun, 1983: 106-108). 1959 yılındaki bir yazısında ise empatiyi insanların ne duydu unu ve ne yaptı nı onların açısından anlamak, onların kendi dünyalarına girmek ve bunu o insana görüdü ü gibi anlamak eklinde açıklamı tır (Ünal, 1972: 79). Günümüze yakla tıkça Rogers’ın empati tanımı farklıla maktadır. 1970 yılında ula tı ı empati anlayı ı, bugün ço unlu un üzerinde uzla tı ı tanıma dönü mü tür. Empatiyi, bir ki inin kendisini kar ısındaki ki inin yerine koyarak olaylara onun bakı açısıyla bakması, o ki inin duygularını ve dü üncelerini do ru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlamı tır. Buna göre, Rogers’ın empati tanımı üç temel ö eden olu maktadır (Dökmen, 2005: 135-137).

1. Empati kuracak ki i, kendisini kar ısındaki ki inin yerine koymalı, olaylara onun bakı açısıyla bakmalıdır. Her insan dünyaya kendine özgü bir bakı tarzıyla bakar. E er birey kar ısındaki insanı anlamak istiyorsa, dünyaya onun bakı tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve ya amaya çalı malıdır. Bunu gerçekle tirmek için de empati kurmak istenen ki inin rolüne girmeli, onun yerine geçerek olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıdır. Birey kar ısındaki ki inin rolüne girerek empati kurdu unda, o ki inin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerine geçebilmelidir.
2. Empati kurmu sayılabilmek için, kar ıdaki ki inin duygularını ve dü üncelerini do ru olarak anlamak gerekir. Kar ıdaki ki inin yalnızca duygularını ya da yalnızca dü üncelerini anlamı olmak yeterli de ildir. Bu ba lamda empatinin iki bile eni söz konusudur. Bunlar empatinin bili sel ve duygusal bile enleridir. Kar ıdaki rolüne girerek onun ne dü ündü ünü anlamak, bili sel nitelikli bir etkinlik, kar ıdaki hissettiklerinin aynısını hissetmek duygusal nitelikli bir etkinliktir. Bili sel rol alma, duygusal rol almanın ön artı sayılabilir.

3. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karıdaki kişiye iletilmesi davranıştır. Karıdaki kişinin duyguları ve düşünceleri tam olarak anlaşılabilirse bile, eğer anlaşılabilirse ona ifade edilmezse empati kurma süreci tamamlanmış sayılmaz.

Rogers 1976 yılında yaptığı çalışmaya göre empatik olabilmek bir tür sosyal duyarlılığa sahip olabilmek demektir. Sosyal duyarlılık bir kişilik özelliğidir, herkeste bulunmaz. Empatik olan bir kimse çevresindeki insanlarla olan ilişkilerinde onların tepkilerine karşı duyarlıdır; bu ilişkilerdeki olumlu-olumsuz bütünleşmeleri algılayabilir (Akkoyun, 1982: 64). Rogers farklı yıllarda yaptığı çalışmalarda empatiye farklı açılardan yaklaşmıştır. 1983 yılında yaptığı çalışmada ise empatiyi, bir kimsenin bir durumla ilgili olarak karısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bunu ona iletmesi süreci olarak tanımlamıştır (Dökmen, 1987: 184). Empatinin tanımı yıllara göre farklılık göstermektedir.

2.2.1. Empatinin Tarihçesi

Bugün kullanılan ‘empati’ teriminin iki atası vardır; bunlar, Almanca’daki ‘einfühlung’ ve eski Yunanca’daki ‘empathia’ terimleridir. ‘Einfühlung’ kavramını ilk kullananlardan birisi Alman psikologlardan Theodor Lipps olmuştur. 1897 yılında Lipps, “einfühlung” kavramını şöyle tanımlamaktadır: Bir insanın kendisini karısındaki nesneye –örneğin bir sanat eserine- yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak (özümseyerek) anlaması sürecine einfühlung adı verilir (Dökmen, 2005: 339).

1903 yılında Theodor Lipps Einfühlung Kuramını geliştirmiş ve bu terimi, ilk defa insanları anlamada temel unsur kabul edilen, hareketli bir taklitçilik anlamında kullanmıştır (Ünal, 1972: 72). 1909 yılına gelindiğinde ise Titchener, einfühlung terimini eski Yunanca’daki ‘empathia’ teriminden yararlanarak İngilizce’ye ‘empathy’ olarak tercüme etmiştir. Böylece empatinin psikoloji ve psikiyatri literatüründe kullanılmaya başlanmıştır.

Baston ve arkadaşlarının 1987’de yaptıkları çalışmada empatiye ilişkin tanımların yıllar boyunca üç temel aşamadan geçtiğini belirtmişlerdir. Bu aşamalar: Başlangıçtan 1950’lerin sonuna kadar, empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmış, ‘empati ölçümü’ adı altında daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik

özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmü tür. 1960'lı yıllarda ise empatinin bili sel boyutunun yanı sıra duygusal boyutu da vurgulanmı tır; bu yıllarda bir ki inin kar ısındaki ki i gibi hissetmesi, empati olarak kabul edilmi tir. 1970'lerde ise üçüncü a amaya geçilmi tir. Bu dönemde empati, 1960'lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya ba lanmı , bir ki inin belirli bir duygusunu anlamaya ve durumu ona iletmeye 'empati' adı verilmi tir (Dökmen, 2005: 340-341). Günümüzde sıkça kullanılan empati kavramının psikoloji ve psikiyatride ilk defa yer alması 1900'lü yıllara dayanmaktadır. Empati kavramının anlamı da yıllar arasında farklıla mı ve geli me göstermi tir.

Rogers'ın da empati konusunda yaptı ı tanımlar zaman içerisinde de i mektedir. 1960 öncesinde yapmı oldu u tanımı sonraki yayınlarında tekrarlamamı tır. Rogers kesin çizgilerle katı empati tanımları yapmamı , daha çok fonksiyonel tanımlara yönelmi tir. Günümüzde 1970'li yılların empati anlayı mın geçerlili ini sürdürdü ü görülmektedir. Fakat yeni tanımlar da yapılmaktadır (Dökmen, 1988: 157-158). Son yayınlara bakıldı nda empati tanımının Rogers'ın tanımı paralelinde yapıldı ı görülmektedir. Rogers'ın empati kavramının psikolojiye kazandırılmasında ve bugün kullanılan tanımının yapılmasında büyük bir önemi bulunmaktadır.

2.2.2. Empati ile Karı tırılan Kavramlar

Empatinin tanımlı ço u kaynakta açık ve net bir biçimde açıklanmasına ra men bazı kavramlar empati ile karı tırılmaktadır. Bu kavramlara a a ıda yer verilmi tir.

Empati ve Sempati:

Empati ve sempati kavramları genellikle birbirleriyle karı tırılmaktadır. Her iki kavram da insanların duyguları ile yakından ilgilidir. Benzer özellikleri bulunması sebebiyle bazen yanlı kullanılmaktadır.

Eski Yunanca'daki 'sympatheia' teriminden ngilizce'ye 'sympathy' olarak aktarılan terimin kelime anlamı, 'birisiyle birlikte acı çekmek'tir. İlk olarak 18.yüzyılın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından inceleme konusu olmu tur. Bugün psikoterapi/psikolojik danı ma alanında sempati, empati kavramının yanlı anla ılmasını önlemek amacıyla inceleme konusu yapılmaktadır.

Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip oldu u duygu ve dü üncelerin aynısına sahip olmak demektir (Dökmen, 2005: 139). Sempatide kar ıdaki insanın duygularını onunla beraber ya amak varken empatide ise kar ıdaki insanın duygularını anlamak esastır.

Empatide, kar ıdaki ki inin duygusal ya antısına katılmakla beraber o ki iyi anlamak ve onun ya antısındaki çarpıcı bazı noktaları algılamak yer alır. Sempati ise, yalnızca kar ıdaki ki inin duygularına katılma oldu u için empatiye göre daha sınırlı bir ya antıdır, sempatide sempati duyan ki inin ya antıları da yer almaktadır. Örne in, bir ki i di erinin acısını payla abilir, çünkü bu acı onun kendi ya antısında üzüntü duydu u olayları hatırlatabilir. Empatide ise, empati duyan ki i kendi istek, duygu ve yönelimlerinden uzakta kalarak kendini tam olarak o ki iye vermeye çalı ır (Akkoyun, 1982: 66). Empati, kar ıdaki bireyin duygu ve dü üncelerini anlayabilmek, sempati ise kar ıdaki bireyin duygu ve dü üncelerini payla ıp ona hak vermektir.

Empati ve Özde im:

Özde im de empatiyle kar ıtılan bir kavramdır. Oysa birbirlerinden oldukça farklı olan kavramlardır. Özde le me de birey, kendisini kar ıdaki insanın yerine koymaktan çok onu kendisiyle bir sayma e ilimindedir. Empatide ise iki ayrı ki i ve iki ayrı benlik vardır.

Bir kimse ile özde le mede o ki i gibi olma ve onun gibi davranma eylemi vardır. Birinci ki inin benli i silinerek, yerine di er ki inin benli i yerle tirilmektedir. Bu açıdan özde le mede iki ki i aynı benli i payla ırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akkoyun, 1982: 67). Özde le me, empatide oldu u gibi kar ıdaki bireyin duygularını anlamak de il, kar ıdaki bireyle di er birey arasında kuvvetli duygusal bir ba olu turma eylemidir. Dökmen (2005) 'e göre empati kurmak için özde im kurmak gerekli de ildir, hatta özde im kurmak empatik süreci zedelenmektedir.

Empati ve içtenlik:

Empati ve içtenlik kavramları birbiriyle yakından ilgilidir. içtenlik adından da anla ılaca 1 gibi samimi, saydam ve açık olmaktadır.

Empatik anlayı , bir ki inin kar ısındaki ki inin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde ya aması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi ya antısını da algılamak için çaba göstermesidir. çtenlik ve empati, sempati ve empatide oldu u gibi birbirlerini dı lamamakta hatta tamamlamaktadır (Akkoyun, 1982: 67). Empati kurulabilmesi için içtenlik ön artlardan biridir.

Empati ve Sezgi:

Empati ve sezgi birbirinden çok farklı kavramlardır. Sezgi ile birey kar ısındaki ki inin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma e ilimindedir. Sezgi sürecinde birey, kar ıdaki bireyin ya antısını gözlemleyerek de erlendirir ve bir yorumda bulunur. Ancak empatide de erlendirme ve yorumlama söz konusu de ildir.

Sezgi, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yetene i ile ilgilidir. Burada bir kimsenin ya antısına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir ya antıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide her türlü de erlendirmeden kaçınılmaktadır. Sezgide ise bir de erlendirme amaçlanmaktadır (Akkoyun, 1982: 68). Bu açıdan bakıldı nda empati ve sezgi kavramları birbirinin kar ıtıdır.

Empati ve sezgi, çabuk ve derin bir anlayı a ulaşmayı sa lar. Empati, duygu ve dürtüler açısından yakın bir ba lantı kurma yöntemidir. Sezgi ise aynı durumu dü ünceler alanında yapar. Benlik durumları açısından incelendi inde, empati deneyimleyen, sezgi ise gözlemleyen bir benli in i levi olarak ifade edilir (Buie, 1981: 282).

2.2.3. Empatinin Bile enleri:

Empatinin bile enleri üzerine yapılan birçok ara tırmada, empatinin iki bile eninden söz edilmi tir. Bunlar; empatinin bili sel ve duygusal bile enleridir.

Davis (1994) yaptı ı bir çalı masında empatinin kavramsal ve duygusal bile enlerini incelemi tir. Bu çalı mada empati, rahatlıkla ba kasının bireysel tecrübelerine yanıtlar verebilen bir yapının ayarları olarak tanımlanmı tir. Empatinin böyle genel bir tanımla açıklanması Davis' in kendisinin “empatik bölüm” adını verdi i modeli ortaya koymu tur. Bu modelde, çok parçalı empatinin birbirinden farklı olan bile enlerle birbirine ba landı ı gösterilmi tir. Modelde empatiyi ortaya

çıkarıcı olmaları ve sonuçları etkileyen bileşenler empati kavramını açıklamak için kullanılmıştır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003: 215).

Bilişsel yön ile karıdaki kişinin ne hissettiğini anlamak; duygusal yön ile karıdaki kişinin ne hissettiğini hissetmek söz konusudur (Dökmen, 1988: 158). Empatinin kurulabilmesi için her iki bileşenin de bulunması gerekmektedir.

2.2.4. Empatinin Sınıflandırılması

Kişilerin empatik becerilerinin ve özelliklerinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaları genelde, belirli bir empatik tepki sıralamasına dayanır. Söz konusu empatik tepki sıralamaları, çeşitli durumlar karşısında verilebilecek empatik tepkilerin, en kalitesizden en kaliteliye doğru basamaklar şeklinde sıralanmasıyla oluşturulur (Dökmen, 2005: 151).

Dökmen' in 1988 yılında ortaya koyduğu A amallı Empati Sınıflaması' na göre üç temel empati basamağı vardır. Bunlar : Onlar Basamağı, Ben Basamağı, ve Sen Basamağıdır. Bu basamakların her birisi de kendi içerisinde 'düşünce' ve 'duygu' olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır. Dökmen' in 2005 yılında yayınlanan araştırmasında empati sınıflaması şu şekilde açıklanmıştır:

Onlar Basamağı

Bu basamakta tepki veren kişi, karşıdaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilgisiz olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiğini için yakınan bir kişiye "ayamını yorganına göre uzat" diyerek Onlar Basamağı'nda bir empatik tepki verilmiş olur.

Ben Basamağı

Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir; kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine değilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin, Ben Basamağı'na uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında 'üzüldüm, aynı dert bende de var' der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar.

Sen Basama 1

Bu basamakta empatik tepki veren ki i, kendisine sorununu ileten ki inin rolüne girer, olaylara o ki inin bakı açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun kar ısında, toplumun ya da kendisinin dü üncelerini dile getirmez, do rudan do ruya kar ısındaki ki inin duyguları ve dü ünceleri üzerinde odakla arak, o ki inin ne dü ündü ünü ve ne hissetti ini anlamaya çalı ır. Uygun empatik tepki, Sen Basama 1'nda verilen tepkidir.

Bu üç temel empati basama ını kapsayacak ekilde on alt empati basama 1 olu turulmu tur. Bu basamaklar sırasıyla en kalitesiz empati basama ından en kaliteli empati basama ına kadar uzanmaktadır. Bu alt basamaklar ise:

1. *Senin problemin kar ısında ba kaları ne dü ünür, ne hisseder:* Bu basamakta empati kurmaya çalı an ki i birtakım genellemeler yapar, felsefi görüşlere atasözlerine ba vurabilir, dinledi i soruna ili kin olarak genelde toplumun neler hissedebilece ini dile getirir. Sorununu anlatan ki iyi genelde toplumun de er yargıları açısından ele tirir.
2. *Ele tiri:* Dinleyen ki i sorununu anlatan ki iyi kendi görüşleri açısından ele tirir, yargılar.
3. *Akıl verme:* Kar ısındaki ki iye akıl verir, ona ne yapması gerekti ini söyler.
4. *Te his:* Kendisine anlatılan soruna ya da sorununu anlatan ki iye te his koyar, 'bu durumun sebebi toplumsal sorunlardır' veya 'sen bunu kendine fazla dert ediyorsun' der.
5. *Bende de var:* Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de oldu unu söyler, 'aynı dert benim de ba ımda' diye söze ba lar ve kendi sorununu anlatır.
6. *Benim duygularım:* Dinledi i sorun kar ısında kendi duygularını sözle ya da davranı la ifade eder; örne in 'üzüldüm' ya da 'sevindim' der.
7. *Destekleme:* Kar ısındaki ki inin sözlerini tekrarlamadan onu anladı ını, onu destekledi ini belirtir.
8. *Soruna e ilme:* Kendisine anlatılan soruna e ilir, sorunu irdeler, soruna ili kin sorular sorar.
9. *Tekrarlama:* Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerekti inde mesaj sahibinin kullandı ı bazı kelimelere de er vererek özetler. Yani

dinledi i mesajı kayna ına yansıtmı olur. Bu arada dinledi i ki inin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttı ı bu mesaja ekler.

10. *Derin duyguları anlama:* Bu basamakta empati kuran ki i, kendisini empati kurdu u ki inin yerine koyarak, onun açıkça ifade etti i ya da etmedi i tüm duygularını, ona e lik eden dü üncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Bu basamaklardan, 1. basamak Onlar Basama ı'na, 2.3.4.5.6. basamaklar Ben Basama ı'na, 7.8.9.10. basamaklar ise Sen Basama ı'na aittir. Empati ile ilgili kuramsal açıklamalardan da anla ılaca ı üzere gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamakta yani sen basama ına ili kin olarak çıkmaktadır. Son dört basamaktan önceki basamaklar, asıl empati kurmaya giden basamaklar olarak dü ünülebilir.

2.2.5. Empatinin Ki ilerarası li kilerdeki Yeri ve Önemi

nsan, ya amın her döneminde ba ka insanlarla ili ki kurmak zorundadır. Kurdu u ili kilerde ba arılı olabilmesi ba kaları ve kendisini anlayabilmesine ve kabul etmesine ba lıdır. Sa lıklı ki ilerarası ili ki kurabilme becerisine sahip olmamak ki ilerarasında ileti im kopuklu una neden olmaktadır. nsanın ba kalarıyla sa lıklı ileti im kurabilmesi gerekli ileti im becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. leti im konusuyla ilgilenen bilim adamları insanların kendilerini anlatabilmelerine ve ba kalarını anlayabilmelerine, yani sa lıklı ileti im kurmalarına yardımcı olan ileti im becerileri belirlemi lerdir. Ki ilerarası ili kilerde empati becerisi genel ileti im becerisinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Empatik anlayı ın günlük ya amanın nerdeyse her kesiminde insanları birbirine yakla tırma ve ileti imi kolayla tırma özelli ini sahiptir. nsanlar kendileriyle empati kuruldu unda anla ıldıklarını ve kendilerine önem verildi ini hissederler. Di er insanlar tarafından anla ılmak ve önemsenmek insanı rahatlatır ve kendini iyi hissetmesini sa lar. Empatik beceri ki ilerarası sa lıklı ileti im kurulmasında önemli bir role sahiptir (Yüksel, 2004: 342-343). nsanlarla sa lıklı ileti im kurmanın ön ko ullarından biri, empati becerisini kullanabilmektir.

nsanlar kar ılarındaki ki iler tarafından anla ılmayı isterler. Bunu gerçekle tirmek için duygu, dü ünçe, istek ve ihtiyaçlarını anlatmak amacıyla sözcüklerden yararlanırlar. Sözcüklerle anlatılmak istenen bilginin dı nda herkesin sözcüklere yansıttı ı duygusal bir içerik vardır. nsanlar sözcüklerle beraber ses tonu,

jest, mimik ve davranışlar e li inde söylediklerinin gerçek anlamını yansıtır. Bu konudaki ba arı di er insanları do ru anlama ve etkili ileti im için son derece önemlidir (Atlı, 2008: 24). Ço u zaman insanları anlamak için sözcüklerin gerisinde kalan beden diline dikkat etmek gerekir. Çünkü insanlar sözcüklerle anlatamadıkları duyguları, beden diliyle anlatabilirler. Sa lıklı ileti im kurabilmek için beden dilini anlamının önemi büyüktür.

Empati kavramı, günlük ya amda önemli bir yere sahiptir. Artık sadece psikoloji ve psikiyatri alanının konusu olmaktan çıkıp hayatın ço u alanında adından söz ettirmeye ba lamı tır. Terapi/danı ma ortamlarının yanı sıra günlük ya amın her kesiminde empatik anlayı , insanları birbirine yakla tırma, ileti imi kolayla tırma özelli ine sahiptir (Dökmen, 2005: 146). nsanın anla ıldı nı hissetmesi bir ihtiyaçtır ve ileti im engellerini ortadan kaldırır, sa lıklı ileti im kurulmasını sa lar.

Empatik anlayı tutumu, tüm insan ili kilerinde sa lıklı ileti imin kurulabilmesinde gerekli ko ullardan birisidir. Bir memurunun sorunlarını anlamaya çalı an bir müdür, mü terisinin a ırı titizli ini anlamaya çalı an bir satıcı, arkada ının ya am sorunlarını dinleyen bir kimse, e inin ve çocuklarının anlattıklarını dinleyen bir anne bilerek veya bilmeyerek empatik anlayı tutumunu gösterdi i zaman kar ısındaki ki inin ki ilik geli imini kolayla tırmaktadır. Empatik anlayı ı benimseyen bir ki i meslek ve özel ya antısında çevresindeki ki ilerle olan etkile iminde onlardaki geli imi kolayla tırıcı bir ö e olabilir (Akkoyun, 1982: 68). Empatik anlayı , gerek aile ya amında gerekse i ortamında kısaca ya amın her alanında sa lıklı ileti im kurmaya yardımcı olmaktadır.

Empatinin ki ilerarası ileti imi kolayla tırıcı özelli i bilindi i için, empatik becerilerini artırmak amacıyla çe itli meslek mensuplarına empati e itimi verilmektedir. Örne in; hekimlere, hekim adaylarına, hem irelere, ticaretle u ra anlara, satı elemanlarına, ö retmenlere, sosyal çalı macılara, psikiyatriklere, psikologlara, danı manlara empati kurma becerilerini artırmak amacıyla e itim verilmektedir (Dökmen, 2005: 147).

2.2.6. Empatinin Ölçülmesi

Ki ilerarası ileti im sırasında gösterilen empatinin ölçülmesi konusunda çe itli yakla ımlar bulunmaktadır. Empatinin ölçülme biçimi tanımı ile yakından

ilgilidir. Ara tırmacıların farklı empati tanımlarından yola çıkarak geli tirdikleri empati ölçümleri üç grupta toplanabilir:

1. Empatinin ölçülmesi konusundaki birinci yakla ımda, Rogers öncesi empati anlay ı hakimdir. Rogers öncesi empati, insanların birbirlerinin ki ilik özelliklerini kestirebilme becerisi olarak tanımlandı ı için empatik becerinin ölçülmesi bir çe it algı ölçümü niteli i ta ımaktadır.
2. Empatinin ölçülmesi konusundaki ikinci yakla ımda empati kurma becerisi ki ili in bir boyutu olarak ele alınmı tır. Ki inin empati kurabilme potansiyeli ara tırılmı tır.
3. Empatinin ölçülmesi konusundaki üçüncü yakla ımda ise Rogers'ın empati tanımı esas alınmı tır. Ölçümlerde bir ki inin, kar ısındaki ki inin duygu ve dü üncelerini ne kadar anlayabildi i ve onun hissettiklerini ne kadar hissedebildi i belirlenmeye çalı ılmaktadır (Dökmen, 1987: 186).

Üçüncü yakla ımda, empatinin günümüzde kullanılan tanımına yönelik ölçüm söz konusudur.

Dökmen (1988) empati ölçeklerini dört ana grupta toplamı tır:

1. *Ki ilerarası algıyı ölçen empati ölçekleri:* 1960'lı yıllarda empati, insanların birbirlerinin ki isel özelliklerini tahmin etme becerisi olarak tanımlandı ı için empatinin ölçülmesi de insanların birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesidir.
2. *Empati kurma becerisini ki ili in bir boyutu olarak ele alan empati ölçekleri:* bu gruba giren ölçekler, günlük ya amda empati kurma e ilimi yüksek, empatik duyarlılı ı olan ki ilerinin ki ilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmı tır. Daha çok duygusal empatiyi ölçen bu ölçekler ki ilik ölçe i özelli i ta ımaktadır.
3. *Bir ba kasının rolünü alma, onu do ru olarak anlama becerisini ölçen empati ölçekleri:* Bili sel nitelikte ölçümler söz konusudur. Ki inin kendisine söylenen sözleri ne düzeyde anladı ını ölçmek amaçlanmaktadır.
4. *Belli uyarıcılar kar ısındaki empatik tepkileri ölçen empati ölçekleri:* Empatik becerisi ölçülecek ki ilere çe itli uyarıcılar verilerek (duygusal

yüz ifadeleri göstermek, film veya video izletmek, küçük olaylar anlatmak) gösterdikleri empati tepkileri ölçülmektedir.

Empatinin ölçülmesi konusunda çe itli ölçekler vardır. Empatinin tanımı konusunda ya anan zorluklar, geli tirilen ölçeklerin de güvenilirlik açısından incelenmesine sebep olmu tur. Layton ve Wykle (1990) empatinin ölçümü konusunda kullanılan ölçeklerin geçerlili i üzerine yaptıkları çalı mada, “E duyum Testi” , Carkhhuf’un “Ki iler Arası Süreçlerde E duyumlu Anlayı Ölçe i” , LaMonica’nın “E duyumlu Yapı De erlendirme Ölçe i” ve Barret-Lennard’ın “ li ki Ölçe i” nin aralarında pozitif yönde ili ki bulundu u varsayımını kısmen do ruladı nı belirtmi tir.

Jarski ve ark. (1985) “Hornblow E duyum Ölçe i” , “Hogan E duyum Ölçe i”, “Carkhhuf- Truax E duyumlu Anlayı Ölçe i” ve “Barret-Lennard li ki Ölçe i” ile kar ıla tırmalı olarak yaptıkları çalı mada, gözlemcinin de erlendirmesine ba lı olarak yapılan empati ölçümlerinin birbiriyle ili kili oldu unu; fakat empatinin kendini de erlendirme yöntemiyle elde edilen sonuçları ile gözlemcinin de erlendirmesine dayalı sonuçları arasında anlamlı bir ili ki bulunmadı nı belirtmi lerdir. Bu durum, empatinin i leyi i ve ölçümü konusunda cevaplanmayı bekleyen bir sorun olarak durmaktadır.

Davis (1983), ölçek düzeyinde empatinin sosyal i levsellik, benlik saygısı, duygusal olma ve di er ki ilere duyarlılık gibi farklı boyutlarının oldu unu belirtmi tir. Ki iler arası tepkiselli i de erlendirdi i bir çalı masında bu görü ü destekleyen bulgulara ula tı nı ifade etmi tir (Akt: Sezer, 2005).

Türkiye’de ise empatinin ölçümü ile ilgili olarak Dökmen tarafından geli tirilen “Empatik Beceri Ölçe i” ve “Empatik E ilim Ölçe i” bulunmaktadır. Her iki ölçe in de geçerli i ve güvenilirli i kanıtlanmı tır (Gülseren, 2001: 141). Bu ara tırmada da e itimcilerin empatik e ilim düzeyini ölçmek amacıyla “Empatik E ilim Ölçe i” kullanılmı tır.

2.2.7. Empati Süreci

Davis (1982), fizyoterapistlerle yapmı oldu u bir ara tırma sonucunda, empati süreciyle ilgili u üç a amaya ula mı tır:

1. Kar ıdaki ki iyi anlamak için bili sel bir çaba ve bir çe it dinleme ya da yer de i tirme.

2. Duygusal bir derinleşme, bir tür 'köprü kurma' veya diyalogla ilişkiyi karışık bir olma, ancak bu daha çok özdeşleşmeye benzemektedir.
3. Karşıdaki kişiyle güçlü bir duygusal birlikteliği ve onunla aynı şeyi hissetmedir.

Empati süreci karşıdaki kişiyle etkin bir şekilde dinlemekle başlayıp onunla aynı şeyi hissetmeyle sonuçlanmaktadır.

2.2.8. Empati Örgütilebilir mi?

Empatinin ilk ve üçüncü amaçları -yerde imleme ve sempati- başarılarına örgütilebilir ve onlarda gelişmesi sağlanabilir, çünkü insan bunu bilişsel olarak yaratır. Öte yandan, empatinin ikinci amacının -köprü kurma- gerçekleştirilmesi için;

1. Bireyin kendinden emin olması, kendisi dışından gelen ya da antılara açık olması,
2. Piaget'in (1972) tanımladığı şekilde ön ergenlik süresince görülen bilişsel gelişimin somut işlemler ve soyut düşünce basamağında (başka birinin yerinde olma ya da antisında olduğu gibi) bulunması gerekmektedir.

Davis (1968) empatinin oluşmasına yardım edilebilirken, davranışın kendisinin bir yetenek olarak doğrudan örgütlemeyeceğini savunmuştur. Örgütmenler öğrencilerin kendi kendilerinin farkında olmalarını arttırarak, dinleme becerileri kazandırarak, insanların çeşitli topluluklardan oluşmasının farkına vardırarak, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme ile ilgili ya da antılar sunarak onlarda empati davranışının gelişimine yardımcı olabilirler (Sezer, 2005: 84-86). Empati bir kişilik özelliği olabilirdi gibi çeşitli eğitimler verilerek de bireye kazandırılabilir.

Literatürde empatik becerinin eğitimle geliştirilebileceğini savunan birçok araştırmacı vardır. Çok sayıda araştırmacı empati eğitimi ile iletişim eğitimi kesin çizgilerle ayırmamıştır. Araştırmacılar empatik beceriyi, genel iletişim becerisinin bir parçası olarak ele almaktadır. Empati-iletim eğitiminin herkese yararlı olacaktır ancak bazı meslek grupları için daha önemli olduğu ifade edilmiştir. Bunlar; tıp öğrencileri, ticaret sektöründe çalışanlar, örgütmenler, sosyal çalışmacılar, psikologlar, psikiyatristler gibi meslek gruplarıdır (Dökmen, 1988: 166). Bu meslek gruplarında kişilerarası iletişim daha önemli olduğundan çalışanların empati

konusunda empati alanı insanlarla kurulan iletişimin kalitesini artırmak açısından önemlidir.

Dökmen (1988)'e göre empati alanında, empati becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan teknikler dört gruba ayrılmaktadır:

1. *Didaktik Yaklaşım*: Bir uzman, empati alan kişilere teorik bilgiler verir.
2. *Ya Antısal Yaklaşım*: Empati alan kişilerin başkalarıyla iletişimi uzman tarafından izlenerek geliştirilir.
3. *Rol Oynama Yaklaşımı*: Empati alan kişiler bazen kendisi bazen de karısındaki kişinin rolüne girerek iletişimi kurar.
4. *Modelden Öğrenme Yaklaşımı*: Empati alan kişiler uzmanın diğer kişilerle iletişimini doğrudan gözleyerek veya videodan izleyerek empati kurmayı öğrenir. Empati alan kişiler uzmanı model alır.

2.2.9. Empati Davranışının Evreleri

Filiz (2009)'e göre empati becerisinin olgunluk düzeyine ulaşması için üç aşama gereklidir. İlk aşamada birey karısındaki kendinden tamamen farklı görür. Karısındaki bireyin davranışları, duygu ve düşünceleri empati kurmanın aklına uygun gerekçelerle açıklanabilir durumlar olmalıdır, empati somut algılarla gerçekleşir.

İkinci aşamada empati kurulan kişi, karısındaki kişinin davranışlarındaki mantığı, herkes için geçerli olan durumlar olarak kabul eder. Bu aşamada, empati kurulan kişinin davranışlarıyla karısındaki kişinin davranışları uyum sağlanarak empati gerçekleşir.

Üçüncü aşamada ise karısındaki kişinin ya adıklarından sorumlu olma durumu dikkate alınmadan insan olma durumu öncelik sayılarak empati yapılır.

Ünal (1972)'a göre ise, empati bir farkına varma süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreci açıklayan üç farklı görüşleri özetleyebiliriz:

Çıkarısama Kuramı: Bu görüşe göre, bir insanı anlamanın yolu onun ifade ettiği fiziki durumların yorumlanmasıyla mümkündür. Fiziki ifadeler, iç durumumuzun bir yansıması olarak yorumlanıp anlam kazanmaktadır. Bu kuram aynı zamanda empatiyi bir yansıtma olarak ele almaktadır. Bir kimsenin kendi duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi biçiminde açıklanmaktadır. Empati bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtmadır.

Rol Oynama Kuramı: Bu görüşe göre empati, çevredeki insanları taklit ederek ve kendimizi onların yerine koyarak, bakışlarının görüş açılarını kavramak, onların davranışlarıyla ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanmaktadır. Bu kuram, gözlenebilen niteliklerin fiziki davranışları olduğunu kabul eder ve bunların nasıl yorumlandığını araştırır. Fiziki davranışların gözlenerek buna anlam yüklendiğini belirtir.

Heyecan Yayılması: Bu görüş, karımızdaki kişinin heyecanını yakalayıp kendimizde ifade ettiğimiz zaman onunla empati kurduğumuzu açıklar.

2.3. TÜKENMİ LİK

2.3.1. Tükenmişliğin Tanımı

Tükenmişlik kavramı incelendiğinde, araştırmacıların ortak bir tanıma ulaştıkları ancak tükenmişliğin psikolojik bir olgu olduğu konusunda ortak bir fikre ulaştıkları görülmektedir. Tükenmişlik, insanlarla yüz yüze mesleklerde çalışılarda daha fazla görülen olumsuz bir durumdur.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger'e göre tükenmişlik; enerji ve güç kaynaklarından aşırı isteklerde bulunulması sonucu yaşanan yavaşlama, bitkinlik ve başarısızlık durumudur (Freudenberger, 1974: 159).

Tükenmişliğin farklı tanımları bulunmaktadır. Baysal (1995)'a göre tükenmişlik; bazen fiziksel rahatsızlıklarla ortaya çıkan, derin meden kalan, ilgili stres durumlarından sonra gelişen fiziksel ve ruhsal enerji azalmasıdır.

Edelwich (1980) tükenmişliği; bakışlarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan kişilerde kişiliklerine bağlı olarak enerjinin ve amacın giderek azalması durumu olarak tanımlamıştır. Cherniss (1980) ise aşırı strese ve doyumsuzluğa karşı ikten geri çekilme olarak tanımlamıştır. Cardinell (1981)'e göre tükenmişlik; insan hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi, orta yaş krizi olarak tanımlanmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık Raporu'nda tükenmişliği; fazla çalışmaya ile ortaya çıkan aşırı duygusal yorgunluk ve bunun sonucunda iş ve sorumluluklarını yerine getirememesi durumu olarak tanımlamıştır.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları olumsuz benlik kavramı, hayata, iş ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları zihinsel, fiziksel ve duygusal bir sendrom olarak tanımlamıştır. Sendrom, sıkıntı stres ve işlev bozukluğu gibi olumsuz durumlara yol açan yarıntıdır. Maslach ve arkadaşlarının yaptıkları tükenmişlik tanımında, tükenmişlik üç boyutlu olarak ele alınmıştır ve günümüzde en yaygın olarak bu tanım kullanılmaktadır. Bu tanımda tükenmişlik; insanlarla yüz yüze mesleklere çalışırken sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu sendrom olarak ifade edilmektedir. Bu üç boyut ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak adlandırılmıştır.

2.3.2. Tükenmişlik Modelleri

2.3.2.1. Freudenberg'in tükenmişlik modeli

Freudenberg'in (1974) "Journal of Social Issues" da yayınladığı makalesinde, tükenmişlik kelimesi psikoloji literatüründe ilk olarak kullanılmaya başlanmıştır. Freudenberg tükenmişliğin fiziksel ve davranışsal belirtilerini göstermeye çalışmıştır. Freudenberg'e göre tükenmenin fiziksel belirtileri; yorgunluk hissi ve bitkinlik, baş ağrıları, mide ve bağırsak rahatsızlıkları, solunum güçlükleri gibi belirtilerdir. Davranışsal belirtileri ise çabuk öfkelenme, kızgınlık, engellenme duygusuna kapılma en belirgin olanlarıdır. Güvensizlik, derin tahammül edememe ve paranoya durumları ise ilerleyen aşamalarda görülmektedir (Perlman ve Hartman, 1982: 283). Freudenberg (1974) tükenme belirtilerini ücretsiz kliniklerde çalışan bireyler üzerinde gözlemlemiştir.

2.3.2.2. Maslach'ın tükenmişlik modeli

Maslach ve Jackson (1985) yaptıkları çalışmada, insanlarla yüz yüze çalışırken sıklıkla ortaya çıkan tükenmişliğin üç boyutlu bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık eklindedir.

Duygusal Tükenme: Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yüz yüze ilişkilerin olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981: 99). Bireylerde tükenmişlik, duygusal tükenmede bir artış olduğu zaman

ortaya çıkmaktadır. Çalı anlarda i lerine eskisi gibi kendilerini verememe, gerginlik ve engellenme hissetme durumları olu maktadır. En genel belirtisi ise, ertesi gün i e gitmeme iste i olarak belirtilmektedir (Ba aran, 1999: 24). Duygusal tükenme ya ayan bireyde, gittikçe i inden uzakla ma ve i i gere i yerine getirmesi gereken sorumlulukları aksatma ba lamaktadır.

Duygusal tükenme, tükenmi li in ba langıcıdır. Duygusal olarak yo un bir çalı ma içerisinde olan birey kendini zorlamakta ve di er insanların duygusal istekleri kar ısında ezilmektedir. Duygusal tükenme bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenme, çalı anların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini a ırı yıpranmı hissetmeleri olarak tanımlanmı tır (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Duyarsızla ma: Maslach tükenmi lik modelinin ikinci bile eni; duyarsızla madır. Duyarsızla ma, ki inin bakım ve hizmet verdiklerine kar ı duygudan yoksun biçimde tutum ve davranı lar sergilemesidir. Bu davranı lar katı, so uk ve ilgisiz ekillerde kendini gösterir. Duygusal tükenme ya ayan ki i, kendisini di er insanların sorunlarını çözmek için güçsüz hisseder ve duyarsızla mayı bir kaçı yolu olarak kullanır. nsanlarla olan ili kilerini i in yapılabilmesi için en az düzeye indirir (Maslach ve Jackson, 1981: 99). Duyarsızla ma, çalı anların kendilerini yorgun ve duygusal yönden a ırı yıpranmı hissetmeleridir.

Duyarsızla ma, Maslach tarafından hizmet verilen ki ilere kar ı uzakla mı , katı hatta insancıl olmayan bir yanıt olarak tanımlamı tır. Uzakla manın artmasıyla di erlerinin gereksinimlerine aldırı etmeyen bir tutum ve duygularına aldırmayan bir durum meydana gelmektedir (Garden, 1987: 545).

Maslach'a göre duyarsızla ma alt boyutu, tükenmi li in en problemlili boyutu olarak görülmektedir. Duyarsızla ma, bireyleri kendinden uzakla tıracak ekilde davranma, di erlerine ilgi göstermeme, reddetme, dü manca davranma ve olumsuz tepkiler verme gibi belirtilerle karakterize olan bir boyuttur (Sılı , 2003: 22).

Ki isel Ba arısızlık: Ki isel ba arı; sorunun üstesinden ba arı ile gelme ve kendisini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Ki isel ba arısızlık ise, ki inin kendisini olumsuz de erlendirmesi, i inde kendini yetersiz ve ba arısız olarak

algılamasıdır. Birey, ba kaları için geli tirdi i olumsuz dü ünceler sonucunda kendisi hakkında da olumsuz dü ünceler geli tirir. Suçluluk, sevilme hissi ve ba arısızlık duyguları ki inin kendisine olan saygısını azaltarak depresyona girmesine neden olabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Ki isel ba arısızlık di er bir anlamda, i yerinde ba arının ve üretkenli in azalmasıdır. Ki i bunun sonucunda yetersizlik duygusu hissetmektedir. Bu yetersizlik duygusu ile depresyon ve i ile ba a çıkma arasında ili ki vardır (Maslach, 1998: 64). Ki inin sosyal destek alamaması da kendisi hakkında hissetti i olumsuz duyguların artmasına neden olur.

Maslach, tükenmi lik olgusunu üç bile enli bir sendrom olarak kavramla tırımı ve üç düzeyde ifade etmi tir (Çam, 1991).

- a. Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi,
- b. ve hizmet verilenlerden so uma,
- c. Kendi kendinden üphelenmeye varan ruhsal yorgunluk.

Maslach'ın ifade etti i bu üç düzey; duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı alt boyutlarına denk gelmektedir.

2.3.2.3. Perlman ve Hartman'ın tükenmi lik modeli

Perlman ve Hartman (1982) 'a göre tükenmi lik; kronik duygusal strese verilen ve üç bile enden olu an bir yanıttır. Bu bile enler; duygusal ve fiziksel tükenme, dü ük i üretimi ve ba kalarına kar ı duyarsızla mayı içeren davranı boyutundaki tepkilerdir. Perlman ve Hartman'ın tükenmi lik modeli, ki isel de i kenler ve bireyin çevresini yorumlayan bili sel/algısal bir oda a sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır (Perlman ve Hartman, 1982: 285).

Bunlar:

- a. Fiziksel semptomlar üzerine odakla an fizyoljik boyut (fiziksel tükenme)
- b. Tutum ve duygular üzerine odakla an duygusal/bili sel boyut (duygusal tükenme)
- c. Semptomatik davranı lar üzerine odakla an davranı sal boyuttur. (duyarsızla ma ve dü ük i verimi)

Bu model bireysel özelliklerin ve kuramsal/sosyal çevrenin tükenmenin etkisi ve algılanmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Modelin dört aşaması bulunmaktadır.

- 1. Aşama: Durumun strese götürme derecesi: Hangi durumun strese yol açtığını gösteren bir aşamadır. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Birinci durum bireyin beceri ve yetenekleri, algısal ve gerçek örgütsel istekleri karşılamak için yetersiz olabilir. İkinci bireyin ilgi, istek, ihtiyaç ve değerlerini karşılamayabilir. Buna göre stresin derecesini kişi ile örgüt değerleri arasındaki uyumsuzluğun derecesi belirlemektedir.
- 2. Aşama: Algılanan stres düzeyi: Bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır. Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş, rol ve örgüt değerlerine olduğu kadar, bireyin geçmişi ve kişiliğine de bağlıdır.
- 3. Aşama: Strese verilen tepki: Bu aşama strese verilen üç ana tepki kategorisini içermektedir. Fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerden hangisinin ortaya çıkacağını, kişisel ve örgütsel değerler belirlemektedir.
- 4. Aşama: Strese verilen tepkinin sonucu: Bu aşamada tükenmişlik, kronik duygusal stresin yaşanması ile oluşur. Tükenmişliğin sonucunda ilgi doyumu ya da ilgi düzeyinde bir değişim olabilir. Psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bir bozulma meydana gelebilir. Bireyi ten ayrılabilir.

2.3.2.4. Meier'in tükenmişlik modeli

Meier'in (1983) kuramı, Bandura'nın (1977) çalışmasını temel alarak tükenmişlik kavramında iki boyutlar içeren yeni bir model önermektedir. Tükenmişlik, bireylerin ellerinden bekledikleri anlamlı pekiştiricinin, kontrol edilebilir ya antının veya bireysel yeterliliğinin az olmasından dolayı, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Bu yaklaşımda tükenmişlik deneyimlerinin tekrarı ile sonuçlanan durum olarak ele alınmış ve üç aşamada açıklanmıştır. Bireyin;

- a. İle ilgili olumlu peki tireç davranı ı beklentisinin dü ük ve ceza beklentisinin yüksek olması,
- b. Var olan peki tireçleri kontrol etme ile ilgili beklentisinin yüksek olması,
- c. Peki tireçleri kontrol etmek için gerekli davranı ları göstermede, öz yeterlik beklentisinin dü ük olması.

Böyle dü ük seviyelerde beklentisi olan bireyler sıklıkla korku ve anksiyete gibi olumsuz duygular ya amaktadırlar.

Bu modelin dört boyutu bulunmaktadır (Meier, 1983: 899). Bunlar;

1. **Peki tirme Beklentileri:** Peki tirme beklentileri, belli i ya antılarının ki inin gizli ya da açık amaçlarını kar ılayıp kar ılayamayaca ı ile ilgili beklentilerdir. ya antısı sonuçları, bireyin atfetti i de er ve anlama göre bireyden bireye de i ir. Örne in, bir ö retmen sınıfta sürekli soru soran ö rencilerle çalı mak isterken di er bir ö retmen sessizce dinleyen ö rencileri tercih edip bu ekilde doyum sa layabilir. Her ikisi de bu ekilde i lerinden memnuniyet duyarken, tam tersi bir durum her ikisi için de doyumsuzluk yaratabilir.
2. **Sonuç Beklentileri:** Belli sonuçlara yol açan davranı lar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Peki tirme beklentileri, belli sonuçların istenen amaçları kar ılayıp kar ılamadı nı tanımlarken, sonuç beklentileri hangi davranı ların o sonuçları elde etmede gerekli oldu unu tanımlamaktadır. Örne in; bir ö retmen “Ö renciler bu konuyu ö renemezler” ekindeki beklentisini destekleyen ya antıları nedeniyle bitkinlik ya ayabilir.
3. **Yeterli Olma Beklentileri:** Verimli davranı ı yapmada ki isel yeterlik beklentisine i aret eder. Bandura, (1977) yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentileri arasındaki farka dikkat çekmi tir. Bu, bilme (sonuç beklentisi) ve yapma (yeterlik beklentisi) arasındaki farktır. Yeterlik beklentisi, bireyin sonuçlar üretmede gerekli davranı ları ba arılı bir ekilde yapma kabiliyetidir. Örne in ö retmen, ö renciler materyali ö renmedi i için tükenmi lik ya ayabilir (sonuç beklentisi) ya da ö retmek için ki isel yeterlikten yoksun oldu unu hissedebilir (yeterlik beklentisi).

4. **Ba lamsal leme Süreci:** Bu süreç, tükenmi lik yakla ımının en geni kategorisidir. Çünkü bu kategoride insanın beklentileri nasıl ö rendi i, sürdürdü ü ve de i tirdi i ile ilgili açıklama yapılmaktadır. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, ö renme tarzı ve ki isel inançlar buna örnek olarak gösterilebilir. Bu kavram Bandura'nın (1977) yeterli olma beklentilerini bili sel süreçlere ba lamasıyla ilgilidir.

2.3.2.5. Suran ve Sheridan'ın tükenmi lik modeli

Suran ve Sheridan'ın (1985) modeli gözlem ve deneyimlere dayanmaktadır. Erken ve orta yeti kinlik süresince geli imsel açıdan benzer özellikler gösteren dört basama ın, detaylı olarak incelenmesi konusunda giri imde bulunan modeldeki basamaklar unlardır;

- 1. Basamak; kimlik, rol karma ası,
- 2. Basamak; yeterlilik, yetersizlik,
- 3. Basamak; verimlilik, durgunluk,
- 4. Basamak; yeniden olu turma, hayal kırıklı ı.

Her bir basamak, tükenmi li in olu umunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan (1985)'a göre tükenmi lik, her basamakta ya anma ihtimali bulunan çatı maların doyumsuz kalması ile ortaya çıkmaktadır. Model, Erikson'un ki ilik geli imi kuramını temel almaktadır. Gözleme ve tecrübeye dayalı olarak geli tirilen bu model, yeti kinli in ba langıcında ve ortasında var olan, mesleki geli ime uygun psikolojik adımları ayrıntılı olarak işlemeye çalı maktadır.

1. Basamak; kimlik, rol karma ası: Erikson (1968), kimlik kazanmayı kimli e yönelik olumlu bir duyum olarak tanımlamakta ve psikososyal olarak, ki inin kendisini iyi hissetmesi ile açıklamaktadır. Ba ka bir deyi le, kimli ini bulmu ki inin kendisine, kendi bedenine, nerede oldu una ve nereye gitmekte oldu una ili kin bir güven duygusu vardır ve buna ba lı olarak da ki i kendisini iyi hisseder

Geli im ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması, lisenin son sınıfında ve üniversitenin ilk yıllarında ba lamaktadır. Ki isel ve mesleki kimlik rollerinin olu tu u bu zaman dilimi, psikolojik geli im açısından kritik bir dönemdir. Ego kimli i ve rol karma ası arasındaki çatı maların kararlılı ı, mesleki seçim ile profesyonel ve bireysel hedeflerin belirlenmesinde a ırlık kazanmaktadır. Mesleki

gelişimin anlamlı bir şekilde tamamlanamaması, gelecekte bireyi rol karmaşası ile karşı karşıya bırakmaktadır. Kişinin gelişiminde eğitim gereksinimleri dengelenemediği zaman, kişinin benlik kişisel ve mesleki bir bütün olarak tamamlanamaz. Böylece, bireylerin tükenmişlik belirtileri görülmektedir (Suran ve Sheridan, 1985: 743). Yaptıkları işin tüm insanlığı fayda sağlayacağına ve kendilerine anlamlı olduğunu inanan genç insanlar; destekleyici bir çevrede çalıştıkları ölçüde, yüksek performans gösterirler. Bu şekilde bir çalışma ortamı, bireyin sahip olduğu motivasyonu da güçlendirir. Diğer yandan, mesleğe yeni başlayan birey; yoğun stresli ve engelleyici bir örgüt ortamıyla karşılaşırsa, başarısızlık yaşayabilir ve sonuç tükenmişlik olabilir.

2. Basamak; yeterlilik, yetersizlik: Kimlik süreci, bireyin içindeki yeterlilik duygusunu elde etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır. Bu süreçte aday becerilerini geliştirerek başarımlaştırılmaktadır. Deneyim sırasında aday, insanların gözünde profesyonel kimlik geliştirir ve bunu yapmak için duyulan kaygının çoğu azalır. Bundan sonra gelen soru “Yaptığım işte ne kadar iyiyim?” sorusudur. Bu sorunun en tutulan çözümü, kendini diğer düzeydeki profesyonellerle karşılaştırmak ya da birkaç yıl sonraki pozisyonda kendini görmeye çalışmaktır. Kendini başarımlarıyla kıyaslama, “birçok profesyonelin yaptığı kadar ya da onlardan daha iyi olabilirim” hissine yol açmaktadır. Bu dönem yirmili yaşlarında oluşmaktadır. Bu tür bir karşılaştırmaların sonucu olumsuzsa, birey kişisel yetersizlik ve mesleki başarısızlık duygusu ile baş başa kalmaktadır. Meslekle ilgili katı beklentileri olan bireyin tükenme riski olabilir. Yeterlilik ise, kişinin yapmayı seçtiği işte kendini değerli hissetmeyi öğrenme sürecidir (Suran ve Sheridan, 1985: 744). İnsanlar büyüyüp olgunlaştıkça yeterlilik duygusu daha çok bireysel bir standart haline alır.

3. Basamak; verimlilik, durgunluk: Suran ve Sheridan (1985) 'a göre çıraklığın tamamlanmasıyla, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve meslek süreci başlamaktadır. Bu süreç otuzlu yaşlarla başlayan ve otuzlu yaşların sonlarına kadar süren bir süreçtir. Özel ilgi, eğitim ve yetenekler açık hale gelmektedir. Beceriler özelleşmeye başlamakta ve bir tanesi özel yetenek ve ilgi için belirgin hale gelmektedir. Bu noktada profesyonel birey, kariyerinin amacını ilk kez sorgulamaktadır. Kariyer ve kişisel mutluluk ilişkisi incelenir ve belki sorumluluğu seçme ihtiyacı ortaya çıkabilir.

Bu amaçla profesyonelin odaklandığı ve üretici olduğu bir amaçtır. Bireyin hayatını sağlamlaştıran, yeteneklerine olanak verme duygusu, enerjisini i te verimli olma ve yaratıcı bir yaşam tarzı geli tirme üzerine dönü türebilmektedir. Ancak profesyonelin stil ve ilgi geli tirememesi, bir amaçsızlık ve hedefsizlikle sonuçlanmaktadır. Yetenekleri yaratıcı olarak kullanabilecek bir ortam olmayınca, daha önceki başarı lar da anlamlı görünmeyecektir. Ki i ne yapacağını bilemez hale gelmektedir ve tükenmişlik duygusu yaşamaktadır. Verimlilik ise “yaratıcı olmayı, bireyin-kendisini olduğu gibi ifade etmeyi ve öyle davranmayı öğrenme” sürecidir (Suran ve Sheridan, 1985: 745).

4. Basamak; yeniden oluşturma, hayal kırıklığı: Bu dönem orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman bireyin erken seçimlerini sorguladığı bir dönemdir. Stres, gerginlik ve yorgunluk bireyin hayatında baskın duruma geçmektedir. Orta yaşta ortaya çıkan meslekle ilgili hayal kırıklığı duygusu, mesleğin amaçlarını yeniden tanımlayıp, başarı gereksinimlerini yeniden değerlendirilmede olumlu bir uyarıcı rolü de oynayabilir. Yeniden oluşturma ise, kişinin işel ve profesyonel yaşamında olmak istediği için, yeni bir nedene yönelme sürecidir (Suran ve Sheridan, 1985:746).

Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenmişlik durumu ele alınmış, tükenmişliğin daha ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Ancak, bu durum basamak olarak incelenmemiştir.

2.3.2.6. Cherniss’in tükenmişlik modeli

Tükenmişlik literatürüne önemli katkılarda bulunan isimlerden biri olan Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili bir model önermiştir. Cherniss tükenmişlik modelinde tükenmişlik; işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başarı çıkma davranışlarını içeren ve işle psikolojik ilişkiyi kesmeyle sonuçlanan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 1996: 4). Cherniss (1988) tükenmişliğin kökünde stresin olduğunu vurgulayarak; stresin, isteklerin başarı çıkma kaynaklarını aşması sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir.

Tükenmişlik, zaman içerisinde ortaya çıkan bir durumdur. Belirli mesleki özelliklerle ilgili giren birey kendisinden çok daha farklı istekleri bulunan bireylerle etkileşimindedir. Bu etkileşimde yaşanan sorunlar ya da aksaklıklar de i ik derecelerde yaşanan stres kaynaklarına neden olmaktadır. Bireyler bu stres

kaynaklarıyla farklı şekillerde baş etmektedirler. Bazıları sorunu etkin olarak çözme yoluna giderken bazıları da olumsuz tutumlarını derinleştirerek sorunla baş etmeyi tercih etmektedirler. Stresle karşılaşan birey, stresle başa çıkmak için ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçmektedir. Eğer başarılı olmazsa stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlama yoluna gidebilir. Eğer yine birey başarılı olmazsa, bu kez duygusal yükünü azaltmak için, ilgili olan psikolojik ilişkiyi kesmektedir. Stresle başa çıkma teknikleri olumsuz durumun iyileşmesinde etkili olmuştukça, bireyde olumlu davranış değişikliği ortaya çıkar. Bu teknikler etkili olmamışsa, olumsuz tutum değişiklikleri görülmektedir (Richardsen ve Burke, 1995: 32-33). Belirtilen birey gibi birey stresle başa çıkma teknikleri kullanmaktadır, bu teknikler stresle başa çıkmada etkili olmadıkça zaman tükenmişlik yaşamaktadır.

Cherniss'in tükenmişlik modelinde; iş yükü, müddetiyle yüz yüze ilişki, belirlenmemiş amaçlar, örgüt içi çatışma, olumsuz ilişkileri, destek ve danışmanlık eksikliği gibi örgütsel değişkenlerin, çalışanın kişisel, evlilikten aldığı doyum, kariyer planları gibi kişilikle ilgili değişkenler ile etkileşim içinde olduğu ve tüm bu stres kaynaklarının zamanla tükenmişliğe neden olduğu belirtilmektedir (Sıllı, 2003: 12).

Model, hem tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymak, hem de tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını da ortaya koymaya çalışmıştır.

2.3.2.7. Pines'in tükenmişlik modeli

Pines'in modelinde tükenmişlik; bireylerin fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan bitkinlik durumu olarak tanımlanmıştır (Pines ve Aronson, 1988: 9). Bu modele göre tükenmişliğin üç boyutundan biri olan fiziksel bitkinlik; enerji azalması, kronik yorgunluk ve güçsüzlük ile ifade edilmektedir. Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duygusal bitkinlik; çaresizlik, umutsuzluk, kapana kısılmış olma, aldanmışlık ve hayal kırıklığı gibi duyguları içermektedir. Modelin üçüncü boyutu olan zihinsel bitkinliğin özellikleri; bireyin kendisine, yaptığı işe, diğer insanlara ve ya amaçları karşı olumsuz tutumlar sergilemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Pines ve Aronson, 1988: 12-13). Pines'in söz ettiği boyutlarda görülen belirtiler bireydeki tükenmişliği gösterir.

Pines (1988)'e göre, tükenmişliğin temel sebebi, bireyi devamlı baskı altında tutan iş ortamlarıdır. Motivasyon düzeyi yüksek olan bireylerin, kendilerini sürekli duygusal baskı altında hissettikleri bir çalışma ortamında tükenmişlik ya amaları söz konusu olmaktadır. Yüksek düzeyde stresli bir iş çevresi, düşük düzeyde destek ve ödüllendirme, motivasyon düzeyi yüksek olan bireyleri, başarılabilecekleri iş ortamlarından veya fırsatlarından uzaklaştırmaktadır. Var olmalarının anlamını başarıda bulan bireyler için ise tükenmişliğe neden olan başarısızlıklar, utanç verici ve yıkıcı olarak algılanırlar. Tükenmişlik, bireyin motivasyon düzeyini giderek azaltarak, işten ayrılmalara, hatta mesleği tamamen terk etmelere bile yol açabilir. Tükenmişlik; fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu şeklinde ifade edilmesinden hareketle, Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden sonra kullanılan en yaygın ikinci ölçek olarak kabul edilmektedir (Pines, 2003: 100).

2.3.2.8. Edelwich ve Brodsky'in tükenmişlik modeli

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliğin birbirini izleyen, belirlenebilir amaçlardan geçerek bir süreç sonunda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu amaçları idealistik çözüme, durgunluk, engellenme ve apati şeklinde ifade etmişlerdir.

a. idealistik Çözüme:

Bu amaç; heves, çözüme ve mesleğe bağlılık olarak adlandırılabilir. Bu amaç çoğunlukla çalışma hayatına yeni başlayan bireylerde görülen fazla enerjiye, yüksek beklentilere ve umutlara, seçilen meslekteki amaçlara ulaşabilmek için yüksek motivasyona sahip olunan bir amaçtır (Sıllı, 2003: 13). Bireyde enerjinin, umudun ve beklentinin yüksek olduğu bir amaçtır. Mesleğin amaçlarına ulaşabilmek için yüksek düzeyde motivasyon vardır. Bu amaçta kişi övgüler beklerken, önyargılı tutumlarla, mesleki ilkeleri ve amaçlarına ulaşmasını engelleyecek durumlarla karşılaşırken, yavaş yavaş durgunluk amaçına girmeye başlar. Bu süreç çoğunlukla çalışmaya başladıktan sonraki bir yıl içinde ortaya çıkar (Çam, 1989: 23).

b. Durgunluk:

Bu amaçta; bireyin birinci amaçta gösterdiği olduğu mevcut enerji düzeyi düşmeye başlar, motivasyonu azalır, işle ilgili beklentilerinde hayal kırıklığı yaşıyor görülür. Bu durum devam ettiğinde birey, işinden soğumaya başlar. Bireyin ilgisi daha fazla para kazanma, daha iyi çalışma ortamı, boz zamanları daha iyi değerlendirme gibi

İşin dışındaki faaliyetlere önem verme yönünde de işidir (Sılı, 2003: 13). Verdiği hizmeti daha fazla sevedemeyeni hissedeni birey; arkadaşları, spor, boş zaman aktiviteleri, aile gibi işin dışındaki ilgilere yoğunlaşmaktadır.

c. Engellenme:

Birey zaman geçtikçe mesleğine ilişkin amaçları barabilmek için engellendiğini düşünür. Engellenme iki şekilde ortaya çıkmaktadır; birincisi bireyin hizmet verdiği işin ihtiyaçlarını karşılayamayarak engellenmesidir. İkincisi ise bireyin hizmet verdiği işin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmesinden dolayı engellenmesidir (Çam, 1989: 23). Zaman geçtikçe başarılı olma çabalarının yetersiz kaldığını düşünen birey, bu amaçta, mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceğini sorgulamaya başlar. Bu süreç devam ettiği zaman tükenmişliğin son aşamasına girilir.

d. Apati (Duygusuzlaşma):

Engellenmeye karşı kullanılan doğal bir savunma mekanizmasıdır. Apatinin belirtileri; duygusal kopma, inançların tamamen yitirilmesi, umutsuzluk, işe geç gelme, hizmet verilenlerle görüşmeleri kısa kesme, mekanikleme ve rutinlerin korunması şeklindedir (Baysal, 1995: 29). İşsizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yerine yansır. İşe geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme görülür. Yapılan iş mekanik bir şekilde yapılır. Genel iş doyumsuzluğu, yakınmalar, çekimler, tartışmalar tipik tükenmişlik belirtileridir. Tükenmişlik bir süreç olması ve her dönemin farklı özellikler göstermesi nedeniyle dönemlere ayrı ayrı incelenmektedir. Bireylerin tükenmişlik düzeyleri de değerlendirildiğinde bütünüyle tükenmişlik var ya da yok denilmemekte, her döneme ilişkin de değerlendirmeler ayrı ayrı yapılmaktadır. Bu evreler her zaman kronolojik sırayla art arda yaşanmayabilir (Çam, 1989: 24).

2.3.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğe etki eden faktörler incelendiğinde birçok nedenden söz edildiği görülmüştür. Bu nedenlerin bir kısmı kişisel, bir kısmı da örgütseldir. Bu araştırmada tükenmişliğin bütün nedenlerini incelemek mümkün olmayacağı için tükenmişliği etkileyen bazı kişisel ve örgütsel nedenlere yer verilmiştir.

Çam (1995), tükenmişliğin nedenlerini kişisel ve çevresel nedenler olarak ele almıştır. Yaşam, medeni durum, çocuk sayısı, işe başlama yaşı, kişisel beklentiler,

motivasyon, ki ilik, performans, ki isel ya amdaki stresler, mesleki doyum, informal destek, üstlerinden gördü ü destek gibi birçok ki isel özellik tükenmi likle ilgili ara tırmalarda kar ıla ilan ve tükenmi lik ile ilgili görülen özelliklerin ba nda gelmektedir.

Tükenmi li in nedenleri konusunda yapılan ara tırmalara bakıldı nda, ilk deneysel çalı malar tükenmi li in yalnızca do rudan ki ilikle ilgili oldu u yönüdeyken, son yıllarda yapılan çalı malar genelde örgütsel faktörlerin neden oldu u tükenmi lik üzerine odaklanmaktadır. Bu konuda di er bir görü de hem örgütsel hem de ki isel problemlerin tükenmi li e neden oldu u ve tükenmi li in çok boyutlu karı ık bir yapı oldu u yönüdedir (Kaçmaz, 2005: 30).

Bireyin cinsiyeti, ya ı, medeni durumu, e itim düzeyi, beklentileri, çalı tı ı görev süresi gibi de i kenlerin yanı sıra; i deneyimi, i in birey için ödüllendirici olup olamaması gibi de i kenler tükenmi li e neden olan ki isel nedenler olarak görülmektedir.

Tükenmi li i etkileyen **ki isel nedenler**den bazıları:

Cinsiyet:

Bazı ara tırmacılar erkeklerin tükenmi li i daha yo un ya adı nı ifade ederlerken bazıları kadınların daha yo un ya adıklarını ifade etmektedirler (Örmen, 1992; Murat,2000). Bu görü lerin yanı sıra cinsiyetin tükenmi li i etkileyen bir faktör olmadı ı yönünde de sonuçlar görülmektedir (Sucuo lu ve Kulo lu, 1996; Yıldırım, 1996)

Cinsiyet ile tükenmi li in ili kili bulundu u çalı malarda, genel olarak kadınların duygusal tükenme, erkeklerin ise duyarsızla ma boyutunda daha fazla tükenmi lik ya adıkları ifade edilmektedir (Çokluk, 1999: 16).

Maslach ve Jackson cinsiyet farklılıklarının tükenmi li e nasıl sebep olduklarını ortaya çıkarmak için insan hizmetleri servislerinde çalı an çok sayıda ki i üzerinde bir ara tırma yapmı tır. inceleme sonucunda kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal bitkinlik ya adıklarını ortaya çıkmı tır (Maslach, 1981: 153).

Ya :

Ara tırmalar, bireyin ya ı ile tükenmi lik düzeyi arasında yakın bir ili ki bulundu unu göstermektedir. Tükenmi lik düzeyinin genelde genç çalı anlarda ya lı çalı anlara oranla daha yüksek oldu u ifade edilmektedir (Lee ve Ashforth, 1993: 14). Bu da genç çalı anların beklenti düzeylerinin yüksek olmasından dolayı

ya adıkları hayal kırıklığı ile açıklanmaktadır (Sılı , 2003: 24). Buradan hareketle ya la tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Medeni Durum:

Tükenmişlik ve medeni durum arasında yapılan araştırmalara bakıldığında, anlamlı ilişki olduğu ortaya koyan bulgulara rastlanmaktadır. Genel olarak bekarlarda evlilere oranla daha fazla tükenmişlik görülmektedir (Özer, 1998: 42). Aile sahibi olmanın tükenmişlik açısından olumlu etkisi, bireyin ihtiyacı olan sosyal desteği ailesinden alabilmesi ile açıklanabilir.

Eğitim:

Maslach, eğitim ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, üniversiteyi terk etmiş ya da üniversite okumamış öğrencilerin daha az tükenmişliğe yakalandıklarını, lisans mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarına göre daha çok duyarsızlaşma, daha az kişisel başarı ve daha çok duygusal tükenmeye adıklarını belirtmektedir (Ergin, 1992: 98). Bireyin eğitim düzeyi arttıkça genel olarak tükenmişlikte de artış söylenebilir.

Beklentiler:

Çalışanların meslekleri, çalıştıkları kurum ve kişisel yeterlilikleri ile ilgili gerçekçi olmayan, dolayısıyla karılanması güç olan beklentileri tükenmişlikte artışında önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalara bakıldığında, genç ve tecrübesiz elemanlarda yaşı ve tecrübeli elemanlara göre daha fazla tükenmişlik görülmektedir. Bu durum beklenti düzeylerinin farklılığı ile açıklanmaktadır (Izgar, 2001: 13). Genç çalışanların eğitim ve yeni beklentileri nedeniyle genellikle beklentileri yüksek olmaktadır. Bu durum da tükenmişliğe yol açmaktadır.

Tümekaya (1996), tükenmenin nedenlerini, insanların beklentileriyle ilişkilendirmekte ve tükenmişlikte; gerçek dışı beklentilerle gerçekler arasındaki uyumsuzluğun fazla olmasından kaynaklanan durum olduğunu ve hayatının büyük bölümünü sürekli olarak geçiren, çeşitli sebeplerle yoğun yükü altında çalışan bireylerin tükenme duygusuyla daha fazla karlı karlıya kaldıklarını belirtmiştir.

Murat (2000) ise, ulaşılmaz olan hedeflere sahip olmak, zihni yorgunluk, bireyin kendisini aştığı güdülemeye çalışması, katı kurallar, her şeyi mükemmel yapma isteği, insanlarla sık sık karlı karlıya gelme ve zamanı gelmeden üst makamlara terfi etmek gibi faktörlerin de tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir.

Bu bilgiye dayanarak tükenmişliğin tek bir nedene bağlı olmadığını, tükenmişliğin ortaya çıkmasında birçok faktörün rol aldığı söylenebilmektedir.

Tükenmişliği etkileyen **örgütsel nedenleri** ise aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Kurtlar, 2009: 13-14):

- Aşırı iş yükü ve dinlenme zamanlarının az olması,
- Gereksinimlerinin çeşitli nedenlerden dolayı karşılanamaması,
- Yöneticilerin yetersizliği, denetim yetersizliği,
- Yetersiz uzman eğitimi ve yönlendirme,
- Yaptırımları kontrol etme ya da etkileme duygusundan yoksun olma,
- Çalışanlar arasında destek ve sosyal ilişkilerin olmaması,
- Aşırı zor ve yoğun iş ortamı,
- İş yükü, iş ilişkileri,
- Rol karmaşası, rol belirsizliği,
- Mesleki kıdem,
- Sosyal desteklerin azlığı,
- Mesleğin tanımının açık bir biçimde yapılmamış olması,
- Yönetim ilişkileri sorunları, ekonomik sorunlar,
- İş yerinin fiziksel koşulları (yüksek ses kasetli veya monoton bir görsel düzenleme)
- Çalışma saatlerinin uzunluğu,
- İlerleme fırsatlarının olmaması,
- İş baskısı,
- Yetersiz ücret,
- Örgüt içinde kararlara katılamama,
- Ailesel ve toplumsal nedenler gibi çok sayıda faktör sıralanabilir.

Kişisel ve örgütsel nedenler, ayrı ayrı veya birlikte bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır.

2.3.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya sebep olduğu gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz yönde etkilemektedir. Tükenmişliğin belirtileri araştırıldığında, çok çeşitli belirtilerle karşılanmaktadır. Tükenmişlik sendromu fiziksel, davranışsal ve psikolojik-duygusal belirtiler

göstermektedir. Tükenmişliğin belirtileri üç başlık altında şöyle sıralanabilir. (Çam, 1991; Çam, 1995; Girgin, 1995; Sabuncuoğlu, 1996; Işıksan, 2004; İzgar, 2000; İzgar, 2001; Dursun, 2000; Tümkaya, 1996; Sıllı, 2003; Baysal, 1995; Perlman ve Hartman, 1982)

Fiziksel Belirtiler:

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Uykusuzluk
- Sık sık baş ağrısı
- Uyuşukluk
- Solunum güçlüğü
- Kilo kaybı
- Mide ve bağırsak hastalıkları
- Genel ağrı ve sızılar
- Yüksek kolesterol
- Koroner kalp rahatsızlığı
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve grip
- Enfeksiyonlara karşı direncin azalması
- Hastalıklara sık yakalanma eğilimi
- Deri rahatsızlıkları (Deride kızarıklık ve kabartılar)
- Hafıza problemleri

Davranışsal Belirtiler:

- Çabuk öfkelenme
- İstememe hatta nefret etme
- Alınan olma ve takdir edilmediğini düşünme
- Birçok konuyu ümitsizlikle karşılama
- Doymusuzluk, iştahsızlık ve iştahsızlık
- Alkol, ilaç ve tütün vb. almaya eğilim veya almada artış
- Özsaygı ve özgüvende azalma
- Yakın çevre ile sorunlar yaşamama
- Suçluluk hissi
- Kolayca yorulma, dikkat dağınıklığı, çaresizlik
- Unutkanlık

- Uzaklaşma, içe kapanma, sıkıntılı olma
- Hareketli olmayı
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık
- Yansıtma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı
- Kendi kendine zihinsel olarak içinde olma
- Örgütlemeye yetersizlik
- Çalışmaya yönelmede direnç
- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçma
- Bazı şeyleri erteleme veya sürüncemede bırakma
- Başarısızlık hissi
- Arkadaşlarla ilgili konusunda tartışmadan kaçınma, alaycı olma ve suçlayıcı olma
- Hizmet verilen kişilere tek tip davranma, alay etme, küçümseme ve düşüncede katılık, derinime karşı direnç.

Psikolojik-Duygusal Belirtiler:

- Aile içi sorunlar
- Diğer insanları ele tirme
- İgisizlik
- Özgüvende azalma
- Uyku düzensizlikleri
- Depresyon
- Hayal kırıklığı
- Psikolojik hastalıklar
- Yalnızlık, çaresizlik
- Endişe
- Umutsuzluk
- Yabancılaşma
- Engellenmişlik
- Alınganlık
- İç sıkıntısı
- İntihar

- Tükenmişlikte duygusal ve davranışsal belirtiler daha önce ortaya çıkmakta ve daha kolay tanınmaktadır.

2.3.5. Tükenmişlik Sonuçları

Tükenmişlik sonuçları araştırıldığında tükenmişlik belirtileri olarak ifade edilen çeşitli faktörlerin tükenmişlik sonuçları olarak ifade edildiği de görülmektedir.

Tükenmişlik bireylerde fiziksel, duygusal ve iş yaşamını etkileyen bazı sonuçları olduğu görülmüştür. Tükenmişlik yaşayan insanların çok karmaşık duygular yaşadığı bunun sonucu olarak birçok davranış bozukluğu gösterdiği gözlenmiştir (Dilsiz, 2006). Bu açıdan bakıldığında işi savsaklama, işi bırakma eğilimi ve niyetinde artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor vb. yollarla işi uzatma eğilimi, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk eğilimi, eve ve aile bireylerinden uzaklaşma eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma gibi sonuçlar görülmektedir (Çam, 1991).

Tükenmişlik sendromu yaşayan bireyler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla zararlı maddeler kullanmaya başlamaktadır. Alkol, sigara, uyuşturucu, sakinleştirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedir. İş devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun örgüt ortamının zararlı sonuçlarından (Izgar, 2001: 21).

Tükenmişliğe maruz kalan kişilerde yorgunluk, uykusuzluk, iş tahsizlik, baş ağrıları, sindirim güçlükleri gibi fiziksel sonuçlar ve depresyon, kaygı, çaresizlik, öz saygının azalması, alınganlık gibi duygusal sorunlar sık görülmektedir (Torun, 1995: 6).

Tükenmişlik sonuçlarından bazıları şöyle açıklanabilir (Sılı, 2003):

1. Tükenmişlik in Kişisel Boyutu: Aşırı stres altında çalışan kişilerde duygusal tükenme olabilmektedir. Duygusal anlamda iş yorgunluk, fiziksel yorgunluğu da beraberinde getirmekte, bu kişiler kendilerini yorgun, bitkin, boşlukta, yeni bir güne başlayacak enerjiden yoksun hissetmektedirler. Bu durumdaki kişilerin uyku problemi çekmeye başladıkları gözlenmektedir. Kronik yorgunluk ve gerginlik, işi iyi fiziksel ve psikolojik hastalıklara açık tutmakta, depresyon bıkınlık, dikkatini toplayamama, karar vermede güçlük çekme, unutkanlık gibi tepkiler ortaya

çıkmaktadır. Tükenmişlik yaayan bireylerin kişisel başarı hissinde ve kendine güveninde bir azalma görülmektedir. Bu durumdaki kişinin performansını da düşürmektedir.

2. Hayatına Etkileri: Tükenmişliğin iş ortamındaki sonuçları performans miktarında düşme, çalışanın hizmeti alanlara yetersiz ilgi göstermesi, hizmet verilen kişiye alaya alma, onları suçlamayla gelişmekte ve işe devamsızlık, işinde iştirme isteğinde eklinde ortaya çıkmaktadır. Tükenmişliğin olumsuz sonuçları bireyi olduğu kadar çevresini de etkilemektedir.

Yapılan araştırmalara göre tükenmişlik yaayanlar, işten ayrılmayı arzulayan, sürekli hasta olan, artan miktarda alkol ve ilaç kullanan, aile ve evlilik çatışmaları yaayan insanlar olmaktadır. Tükenmişlik bulaıcı bir hastalık gibi çevredeki diğer kişileri de etkilemektedir. Herhangi bir kurumda depresif kişiler olduğu zaman diğer çalışanlar da huzursuz ve kaygılı olmaktadır. Tükenmişlik yaşayan kişilerde, diğer insanlara bakış açısı da farklılaşmakta ve insanı bir obje, nesne gibi görmeye başlayabilmektedirler (Tümekaya, 1996). Tükenmişlik yaayan birey, hizmet verdiği kişilerin duygularına duyarsız bir şekilde işine devam etmektedir.

3. Davranış Bozuklukları: Çalışan bireyde tükenmişlik sonucu ortaya çıkan ruhsal sıkıntılar davranış bozukluklarına ve kişiler arası anlaşmazlıklara neden olmaktadır. Bakalarının arkasından olumsuz yönde konuşmak, dedikodu yapmak, bakalarını alay etmek, bakalarını aşağılamak, beğenmemek, saldırganca davranmak tükenmişlik yaayan bir kişide görülebilecek davranış bozuklukları arasındadır (Freudenberger, 1974).

Bireylerde tükenmişlik sonucu ortaya çıkan ruhsal sıkıntılar bireyin inanç ve tutumlarını etkiler. Bu gibi durumlarda birey engelleri normal yollarla halletmesi gereken bir sorun olarak değil, zor kullanma ile ortadan kalkacak bir engel olarak görür. Bazı hallerde bu tür davranış bozuklukları bireyin karısına çıkan nesnenin bizzat kendisine yapıldığı gibi olayla hiç ilgili kisi olmayan nesnelere de yöneldiği görülebilir (Eren, 1989: 195). Bireyde meydana gelen davranış sorunları bireyi ve çevresini olumsuz yönde etkiler.

4. Kararsızlık: Yapılması gereken işlerin ertelenmesi, biriktirilmesi çalışanın üzerinde psikolojik baskı ve sıkıntılar yaratarak çalışanın kendisini yetersiz hissetmesini neden olmaktadır. İş ortamındaki rollerdeki belirsizlik, yetki eksikliği, aşırı iş yükü gibi etkenler, bireylerin çabuk ve doğrudan kararlar vermelerini

engellemektedir. Önemli ve zararlı olan kronik kararsızlıktır (Izgar, 2000). Bireylerin kendine güveni olmadığı için ve bir işe nasıl başlayacaklarını bilemedikleri için işi sürekli olarak zamana bırakırlar. Bu durum da çalışan üzerinde psikolojik baskı ve dolayısıyla kararsızlık yaratmaktadır.

2.3.6. Tükenmişlik Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma

Tükenmişlik bireyleri mesleki, kişisel ve örgütsel açıdan gereksinimleri olan canlılıktan alıkoyan bir durumdur. Sadece tükenmişlik yaşayan bireyi değil bireyin hizmet verdiği kişiler, çalıştığı kurumu, aile ve arkadaş çevresini ve de içinde yaşadığı toplumu etkiler. Bu nedenden dolayı tükenmişliğin önlenmesi ve tükenmişlikle baş etme yollarının belirlenmesi ve uygulanması çok önemlidir.

Tükenmişlik sendromu ile mücadele edebilmek için ilk olarak böyle bir problemin varlığını ve önemini kabul etmek gerekmektedir (Baysal, 1995: 48). Tükenmişliğin ortadan kaldırılabilmesi için ise tükenmişliğin arkasında yatan nedenler ortaya çıkarılmalıdır (Tümekaya, 1996).

Tükenmişlikle ilgili kaynaklar incelendiğinde başa çıkabilmek için kullanılacak bireysel ve örgütsel bazı yöntemler bulunmuştur (Izgar, 2001; Aras, 2006; Dilsiz 2006; Güllüce, 2006; Torun, 1995). Bu yöntemler şöyle sıralanabilir:

Bireysel Yöntemler:

Tükenmişlikle başa edebilme yöntemleri oluşturmak ve bunları uygulayabilmek bireysel kontrol gereklidir. Bireysel kontrol imkanının az olduğu yerlerde bireysel baş etme yöntemleri önem kazanmaktadır. Bu baş etme yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Ulaşılabılır, gerçekçi hedefler belirleme,
2. Kendini iyi tanıma,
3. Kendi kendini denetleme,
4. İnsanlarla olumlu ilişkiler geliştirmek,
5. Yaptığı işin zorluklarını ve risklerini bilme,
6. Tükenmişliğin farkında olma,
7. Stres yaratan durumları fark etme,
8. Zaman zaman işe ara verme,
9. Tatil yapma,
10. Gerekli olduğunda yardım ve destek alma,

11. dı ında hobiler geli tirme,
12. Dinlenme aralarını verimli de erlendirme,
13. arkadaş larıyla ili kileri ilerletme,
14. Aile ile vakit geçirme,
15. Hayır demeyi ö renebilme,
16. Kendini geli tirme,
17. Dua ve ibadet etme,
18. Sa lı ına dikkat etme,
19. Ev içerisinde sakinle ip dinlenebilecek bir kö e olu turma,
20. Do ru nefes alıp verme, gev eme egzersizlerini uygulama, meditasyon yapmadır.

Örgütsel Yöntemler:

Ara tırmacılar, tükenmi li in belirtilerini hafifletmek için yöneticilerin çe itli tedbirler alabilece ini belirtmi tir. Bu tedbirler u ekilde sıralanabilir:

1. Çalı anların ihtiyaçları do rultusunda mesleki ve teknolojik geli melerle ilgili hizmet içi e itim faaliyetleri düzenlenmeli,
2. Kurumlar, serbest karar verme ve karara katılma imkanlarını artırmalı,
3. Kurum yöneticilerinin aldıkları ve uyguladıkları kararlarda, çalı anların ihtiyaç ve beklentileri göz ardı edilmemeli,
4. Çalı anların yükselme olanakları ve ödül kaynakları arttırılmalı,
5. Personel seçimine dikkat edilmeli,
6. Kurumların felsefeleri açık ve net olmalı,
7. Yönetim geli tirme programları uygulanmalı,
8. Düzenli ekip toplantıları yapılmalı,
9. Yöneticiler kurum içi ileti im biçimlerini gözden geçirerek ili kilerin kalitelerini artıracak önlemler almalı,
10. Kurum tarafından görev tanımları açık ve net yapılmı olmalı, i e yeni ba layan ki inin oryantasyon programına katılımı sa lanmalı,
11. Çalı anların görev tanımları açık ve net yapılmalı,
12. Performans de erlendirme sistemleri uygulanmalı,
13. Çalı anların gereksinim duydu u sürekli e itim olanakları sa lanmalı,
14. Çalı anlara sosyal destek verilmeli,
15. Strese kar ı e itim verilmeli,

16. Tükenmişlik yaşayan bireyin dinlenmesi için uygun ortam yaratılmalı,
17. Çalışma ortamı zaman zaman denetlenmeli,
18. Çalışanlara mesleki yardım hizmetleri sunulmalı,
19. Ücretler iyileştirilmeli,
20. Yöneticiler çalışanı desteklemeli, çalışanların sıkıntılı bir durumda kendilerinden yardım alabileceklerini hissettirmelidir.

Hoşgörülü, esnek, adaletli, katılımcı bir yönetim anlayışlı ve dinleyen, değer veren bir yönetici, tükenmenin önlenmesi ve giderilmesinde son derece önemlidir.

2.3.7. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Son yıllarda insanlarla yüz yüze iletişim gerektiren mesleklerde çalışanların kariyerde ilerlemelerine engel olan olumsuz durum tükenmişlik olarak açıklanmıştır. Tükenmişlik; stres, mesleki depresyon gibi kavramlarla yakından ilişkili olup onlardan ayrı daha karmaşık bir yapı olmaktadır.

Maslach ve Jackson tükenmişlik; fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, yaşamaya ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve mental bir tükenme sendromu olarak tanımlamışlardır (Özer, 1998: 9).

Tükenmişlik ya da adı belirlenen önemli bir meslek grubu da öğretmenlerdir. Öğretmenlerde oluşan tükenmişlik sadece öğretmenleri değil öğrencileri ve eğitimi veren örgütü de etkileyen önemli bir eğitim sorunudur. Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde önemli etkilere sahiptir ve dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır (Friedman ve Farber, 1992: 28-35). Tükenmişlik öğretmenlerin çalışmalarını yürütmelerinde engel olarak kariyerlerine çıkar. Bir toplumun gelişimi için eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Eğitimi veren kişilerin de tükenmişlik yaşamaması toplumun gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Son yıllarda öğretmen tükenmişliği üzerinde yapılan çalışmalar birey, okul ve sosyal temeldeki nedenleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak; ilköğretimin ikinci kademesinde ya da lisede çalışan, 40 yaşın altında, idealist, olaylardan çabuk etkilenen bekar öğretmenlerin tükenmeye eğilimli öğretmenler olduğu söylenebilir (Oruç, 2007: 29). Farber (2000)'in belirttiğine

göre; ö retmenleri etkileyen stres kaynakları kalabalık sınıflar, kırtasiyecilik ve olumsuz ö renci davranı larıdır. Ö retmenlerde stresle ilgili durumun artmasını sağlayan okul tipleri ise kalabalık sınıflarıyla büyük kent okulları, yönetimle ilgili sorunları olan a ırı bürokratik okullar, ö retmenler ve ö retmen-yönetici arasında deste in olmadığı okullardır. Belirtildi i gibi ö retmenin stres durumunun dolayısıyla da tükenmi li inin artmasına etken olan faktörler çok çe itlidir.

Tükenmi lik bula ıcıdır, bir okulda tükenmi lik ya ayan bir ö retmen varsa di er ö retmenler de ondan etkilenip tükenmi li in sebep oldu u olumsuz duyguları gösterebilirler. Tükenmi lik ya ayan ö retmen, kendini ba arısız hisseder. Ö rencinin ba arılı olması beklenir ancak kendini ba arısız hisseden ö retmen, ö rencilerine de ba arı anlamında katkıda bulunamaz. Tükenmi lik okulun tümünü etkileyecek kadar ciddi boyuta gelebilir.

Ö retmen tükenmi li inin çe itli nedenleri vardır;

Ö retmenlerde tükenmi li i ortaya çıkaran etkenler ki isel ve örgütsel olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Örgütsel etkenleri; örgütten kaynaklanan baskı, idari deste in eksikli i, ö rencinin ilgisizli i, tembelli i veya olumsuz davranı ları, bazı meslekta ların olumsuz tutumları, okul aile i birli inin eksikli i, i açısından ilerleme fırsatlarının azlı ı ve ki i ba ina dü en i in fazlalı ıdır. Ki isel etkenler ise; demografik özelliklerin yanı sıra bireyin ki ilik özellikleri (kaygı düzeyi, denetim oda ı, dayanıklılık, gereksinimler, kapasite, vb.), fiziksel sa lık, beceri ve deneyim, duygusal durum, sosyal destek, olumlu ve gerçekçi tutumlar olarak sıralanabilir (Ba aran, 1999; Tümkiye,1996).

Pines ve Aranson (1988) 'a göre, ö retmen tükenmi li in bir nedeni de ö retmen ö retmedi i için ö renci ö renemez varsayımdır. Bu durum ö retmen üzerinde baskı yaratmaktadır. Suçluluk, ba arısızlık, hayal kırıklı ı gibi duygulara temel olu turmaktadır (Akt: Çokluk, 2001: 35). Ö retmen hissetti i olumsuz duygular neticesinde tükenmi lik ya amaktadır.

Pines (1993) ö retmen tükenmi li inin nedenlerinin disiplin problemleri, motivasyonu dü ük ilgisiz ö renciler, okul yönetimi, aileler ve yetersiz kaynaklar oldu unu belirtmi tir. Dworkin, (2001) ise tükenmi li in ö retmenli e yeni ba layanlarda daha çok görüldü ünü belirtmi tir. Bunu nedeni olarak da tecrübeli ö retmenlerin sorunlarla ba etmeyi ö rendiklerini öne sürmü tür.

Ö retmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasında, öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin bu için hazır olmaları ile çocukları kontrol etmede güçlüklerin olması tükenmişliğe yol açan etmenlerin arasında gelmektedir (Sucuo lu ve Kulo lu, 1996).

Tükenmişliğin öğretmen davranışlarını etkileyen bazı sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerde öğrencilere karşı olumsuz davranışlar, sınıf içi sorunları hoş görü düzeyinin azalması, derse hazırlıksız girme, iş performansının düşmesi, işe yönelik olumsuz tutumlar geliştirme, işe devamsızlık yapma, işten ayrılmak isteme, fiziksel ve ruhsal sağlığın bozulması ve yaşam kalitesinin düşmesidir. Fiziksel bozukluklar olarak baş ağrısı, ülser gibi sağlıkla ilgili problemler, ruhsal bozukluklar olarak ise depresyon, öfke, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirme bulunmaktadır (Çokluk, 2001: 37). Tükenmişliğin nedenlerinin çok yönlü olduğu gibi birey üzerinde olumsuz etkileri de çok yönlüdür.

Tükenmişlik, özel eğitimde çalışan öğretmenler açısından önemli bir problemdir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerde, öğrencilerin derslerde gösterecekleri gelişimle ilgili gerçekçi olmayan beklentilerinin bulunması, öğretmen olarak kendi beklentilerinde yetersizliğin olması, meslektaşlarından uzak olmaları ve sürekli engelli öğrencilerle çalışmaları sebebiyle kendilerini engellenmiş hissetmektedirler. Bu engellenme öğretmenlerde olumsuz duygular yaratarak tükenmişliğe neden olmaktadır.

Engelli çocukların, normal yaşlılarına göre bakım ve eğitiminin daha fazla sabır ve özveri gerektirdiği ve daha fazla zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. Engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu alanda çalışan öğretmenlerin de en az aileler kadar sabır ve özveri göstermeleri gerekmektedir. En stresli meslekler arasında olan öğretmenlik mesleği, engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda daha stresli hale gelmektedir. Özellikle öğrencilerle doğrudan temasın oranına bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre tükenmişlik yaşamaya daha yatkın oldukları belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar da özel eğitim öğretmenlerinin normal eğitmenlerine oranla daha fazla tükenmişlik yaşamayı göstermektedir (Girgin ve Baysal, 2005; Çokluk, 1999). Ayrıca öğretmenlerin, çalıştıkları çocukların kişisel özellikleri (yaş, davranışlarının olup olmaması, engelli olup olmamaları, engel türü vb.) tükenmişliğin yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Sucuo lu ve Kulo lu, 1996). Özel eğitim alanında çalışan

ö retmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler için bireysel eğitim programı hazırlamaları, belirli özür grubuyla çalışmanın daha fazla çaba gerektirmesi, daha az ödüllendirici olması gibi nedenler de tükenmişliği yakından etkilemektedir.

Tükenmişliğe maruz kalan diğer bir grup ise özel eğitim alanından çalışan yöneticilerdir. Yöneticilerde görülen tükenmişlik nedenleri öğretmenlerde görülen tükenmişlik nedenlerinden çok fazla farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin iş yüküyle ve beklentilerinin uyumsuzluğu, gerçek başarıları ile beklentileri arasında fark bulunması tükenmişlik nedeni olarak görülebilir (Pines ve Aronson, 1988). Sonuç olarak özel eğitim alanında çalışan yönetici ve öğretmenler eğitim verdikleri öğrenci grubu nedeniyle diğer öğretmen gruplarına göre tükenmişliğe daha açık ve yüksek risk altındadır denilebilir.

2.4. LG L YAYIN VE ARA TIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurtdışında tükenmişlik ve empatik eğitim ile ilgili yapılan ara tirmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Tükenmişlik ile ilgili Yurt içinde Yapılan Ara tirmalar

Türkiye’de tükenmişlikle ilgili birçok ara tırma yapılmıştır. Tükenmişlikle ilgili yapılan ara tırma sayısının fazla olması nedeniyle ara tirmalar incelenirken konuyla ilgili olacağı ve yorumlamaya katkıda bulunacağı düşünülen ara tirmalar belirtilmiştir. Özel eğitim ve tükenmişlik ile ilgili olan ara tirmaların çoğuna, diğer ara tirmaların ise bir kaçına yer verilmiştir.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişliklerini inceleyen ara tirmalar aşağıda belirtilmiştir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) ara tirmalarında özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ve normal çocuklarla çalışan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişliklerini karşılaştırmışlardır. Sonuçlar iki grupta bulunan öğretmenlerin toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Ancak kişisel başarı alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre kendilerini daha başarılı hissettikleri bulunmuştur. Tükenmişlik cinsiyet, yaş ve çalışılan süre açısından da değerlendirilmiştir. Cinsiyetin ve yaşın tükenmişlik üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Duygusal tükenme

duyarsızlaşma çalışılan süre açısından farklılaşmaktadır. Ancak kişisel başarı çalışılan süre açısından anlamlı fark göstermektedir. Daha uzun süre çalışan öğretmenlerin kişisel başarılarının daha az süre çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede farklılığı görülmüştür.

Akçamete ve diğerleri (1998) de çalışmalarında özel eğitim öğretmenleri ile normal okul öğretmenlerinin tükenmişliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada özel eğitimde gerektiren çocuklarla çalışan öğretmenler ile normal eğitim verilen çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmaya 261 normal okul öğretmeni ile 153 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmada tükenmişliği belirlenmesi için Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve iş doyumu düzeylerinin belirlenmesi için ise Köse (1985), tarafından geliştirilmiş Doyum Anketi kullanılmıştır. Tükenmişlik ve iş doyumunun cinsiyet, yaş, medeni durum, görev türü ve süresine göre farklılık farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma açısından normal okulda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi özel eğitimde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olarak bulunmuştur. iş doyumu açısından her iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada cinsiyetin tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma, iş doyumu ölçeğinin ise kendini gerçekleştirme boyutlarına temel etkisi olduğu saptanmıştır. Yaş ve cinsiyet de iş kenleri, tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma, iş doyumu ölçeğinin ise toplam puanlarında anlamlı etkileşim etkisine sahiptirler. Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutunda, cinsiyet ve medeni durumun etkileşiminin anlamlı olduğu; görev türünün ise, iş doyumu ölçeğinin kendini gerçekleştirme, kişiler arası ilişkiler ve toplam puanlarda temel etkisi olduğu gözlenmiştir. Görev süresi de iş kenin, iş doyumu ölçeğinin kişiler arası ilişkiler alt boyutunda temel etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Başaran (1999), zihinsel, görme ve iş itme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması ile ilgili araştırmıştır. Okulları üç gruba ayırarak inceleme yapmıştır. Bu okulları şu şekilde gruplamıştır; 1.grup öğretiler çocuklara eğitim veren öğretmenler, 2.grup öğretiler çocuklara eğitim veren öğretmenler, 3.grup iş itme ve görme engellilere eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Sonuç olarak; duygusal tükenmişlik alt boyutunda 1. gruptaki

ö retmenlerin 2 ve 3. gruptaki ö retmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ya adıkları ve a ır zihinsel engellilerle çalışmanın tükenmişlik için bir risk olu turdu u saptanmıştır. Duygusal tükenmişlik alt boyutunda, bran lar, ya , hizmet yılı, ders yükü de i kenlerin etkili oldu u saptanmıştır. Hizmet yılı de i kenin ki isel ba arı alt boyutunda etkiledi i, hizmet yılı fazla olan ö retmenlerin az olan ö retmenlere göre daha fazla ki isel ba arı puanı aldı ı saptanmıştır.

Çokluk (1999) ara tırmasında özel e itim alanında çalış an ö retmen ve okul yöneticilerinin tükenmişliklerini karşı la tırması ve her iki grubun tükenmişlik düzeylerini yordayan de i kenleri incelemi tir. Ara tırmada 104 ö retmen ve 65 yöneticiye Maslach Tükenmişlik Ölçe i uygulanmıştır. Özel e itim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaş ma puanları ö retmenlerin puanından daha yüksek oldu u bulunmu tur. Duyarsızlaş ma boyutunda ise her iki grup arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Ö retmenlerin toplam tükenmişlik puanını yordayan temel de i ken ‘özel e itim okulunda çalış mak isteyip istememe’ dir. Duyarsızlaş ma boyutunun yordayıcısı ö retmenin engellilere yönelik tutumları iken, duygusal tükenme ve ki isel ba arı boyutlarının yordayıcıları ise özel e itim okulunda çalış mayı isteyip istememe olarak bulunmu tur. Okul müdürlerinin tükenmişli inin yordayıcıları medeni durum, engellilere yönelik tutumlar ve okulda çalış tıkları süredir. Duygusal tükenme, medeni durum, engellilere yönelik tutumlar ve toplam çalış ma süresi tarafından yordandırken, ki isel ba arı ise özel e itim okulunda çalış mak isteyip istememe de i kenini tarafından yordanmaktadır.

Özmen (2001) çalış masında görme engelliler okulunda görev yapan ö retmenlerin tükenmişlik düzeylerini çe itli de i kenler açısından incelemi tir. Çalış ma grubu olarak 47 ö retmene Maslach Tükenmişlik Ölçe i uygulanmıştır. Ara tırmada elde edilen sonuçlara göre; duygusal tükenme ve ki isel ba arı ö retmenlerin yaş larından etkilenmezken, duyarsızlaş ma genç yaş grubunda yüksek bulunmu tur. Kadınların erkeklerden daha duygusal tükenme yaş adıkları, duyarsızlaş ma ve ki isel ba arı boyutlarında kadın ve erkekler arasında fark olmadı ı bulunmu tur. Medeni durum da ö retmenlerin tükenmişli i açısından anlamlı fark yaratmamıştır. Ö retmenlerin özel e itim mezunu olmaları veya normal e itim mezunu olmaları tükenmişlik üzerinde anlamlı fark olu turmamıştır. Görev türü de i kenini duygusal tükenme ve ki isel ba arı üzerinde anlamlı fark olu turmazken duyarsızlaş ma üzerinde anlamlı fark olu turmaktadır. Ö retmenlerin görev süresine

göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki fark anlamlı değildir ancak 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissettikleri bulunmuştur.

Vızlı (2005) Üsküdar ilçesinde bulunan görme engelliler ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; yaş, cinsiyet, medeni durum, görev türü, görev süresi, çalıştığı okuldaki görev süresi, mezun olunan program, haftalık ders saati, algılanan ekonomik düzey, mesleki isteyerek seçip seçmeme faktörlerine göre farklılaşma farklılaşma maddeğini araştırmıştır. Görme engelliler okulunda 37, normal ilköğretim okulunda 125 öğretmene Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Her iki okul türü öğretmenlerinin en çok kişisel başarı boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını tespit edilmiştir. Görme engelliler ilköğretim okulunda çalışan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamakta olduğu ve algılanan ekonomik düzey de kendine göre duygusal tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Normal ilköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin yaş de kendine göre duygusal tükenmişlik puanları arasında, ders saati de kendine göre duyarsızlaşma puanları arasında, algılanan ekonomik düzey de kendine göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puanları arasında, mesleki isteyerek seçip seçmeme de kendine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aksoy (2007) araştırmasında Eskişehir ilinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek bazı demografik ve mesleki de kendiler açısından farklılaşma farklılaşma maddeğini incelemiştir. Çalışmaya Eskişehir ili merkez ilçede zihinsel ve fiziksel engelli çocuklara hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 104 öğretmen katılmıştır. Tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik mesleki kendine uygun bulma, çalışmaları ortamdaki memnuniyet, idarecilerin de yaptıkları ile ilgili olarak takdir görme, çalışmaları kurumda ödül ve ceza sisteminin adil olarak verilmesi, mesleki toplumda hak ettiği yeri bulması ve velilerle ilgili sorun yaşamaması; duyarsızlaşma alt boyutunda

cinsiyet, medeni durum, ö retmenlik mesle ini kendine uygun bulma ve isteyerek yapma, çalı tıkları ortamdaki memnun olma, idarecilerin de yaptı ı i le ilgili olarak takdir görme, yakınları arasında özel e itime ihtiyacı olan birinin olması, mesle in toplumda hak etti i yeri bulması, velilerle ilgili sorun ya ama; ki isel ba arı alt boyutunda medeni durum, ö retmenlik mesle ini isteyerek yapma, ö retmenlik mesle ini kendine uygun bulma, sosyo-ekonomik durum çalı ma hayatında i arkada larından destek görme de i kenlerine göre farklılık gösterdi i saptanmı tır.

Oruç (2007) ara tırmasında Adana ilinde çalı an özel e itim ö retmenlerinin tükenmi lik düzeylerini belirleyerek bazı demografik ve mesleki de i kenler açısından farklıla ıp farklıla madı ını incelemi tir. Ara tırmanın çalı ma grubu, Adana ili merkez Seyhan ilçesinde görme, i itme ve zihinsel engelli çocukların e itim aldı ı okullarda görev yapan 68 ö retmen olmaktadır. Veriler Maslach Tükenmi lik Ölçe i ile toplanmı tır. Yapılan analizler sonucunda ara tırmaya katılan özel e itim ö retmenlerinin tükenmi lik düzeyinin duygusal tükenme alt boyutunda görev türü, mesle ini isteyerek seçip seçmeme, ö retmenlik mesle ini kendine uygun bulup bulmama, üstlerinden yaptı ı i le ilgili takdir görüp görmeme; duyarsızla ma alt boyutunda görev türü, ö retmenlik mesle ini isteyerek seçip seçmeme, ö retmenlik mesle ini kendine uygun bulup bulmama; ki isel ba arı alt boyutunda ya , görev yapılan okul türü, görev süresi ve ö retmenlik mesle ini kendine uygun bulup bulmama de i kenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdi i saptanmı tır. Ö retmenlerin cinsiyet, medeni durum, mezun olunan alan, çalı ma hayatında i arkada larından destek görme durumuna göre tükenmi lik düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamı tır.

Yi it (2007) ara tırmasında özel e itim alanında çalı an ö retmenlerin i doyumunu, tükenmi lik ve ruh sa lı ı düzeylerini, bunların demografik özelliklere göre nasıl de i ti ini ve birbirleriyle olan ili kilerini belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırmanın çalı ma grubunu Adana, Afyonkarahisar, Aksaray, Amasya, Ankara, Bitlis, Bursa, Erzurum, stanbul, zmir, Kayseri, Kırıkkale, Kır ehir, Ni de, Sakarya, Samsun, Sivas ve U ak illerin görev yapan özel e itim ö retmenlerinden oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 402 ki iden olu mu tur. Veriler Maslach Tükenmi lik Ölçe i, Doyum Ölçe i ve SCL-90 Anketi ile toplanmı tır. Özel e itim ö retmenlerinin obsesif kompulsif ve genel ruh sa lık semptomlarına sahip oldukları, duygusal tükenme boyutu ve genel tükenmi lik boyutuna sahip oldukları,

İ doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyum erkek öğretmenlerden iyi olduğu, 26–30 yaş grubunda olan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri 46–50 yaş grubunda olan özel eğitim öğretmenlerinden daha olumlu olduğu, orta ekonomik düzeye sahip olan öğretmenlerin tükenmişlikleri yüksek ekonomik düzeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu, görme engelliler okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin genel tükenmişlik boyutları, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu bulunmuştur.

Türe (2008) araştırmasında özel eğitim alanında çalışan psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü ile psikoloji bölümü mezunu bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. İstanbul'un çeşitli ilçelerinde bulunan 131 bireysel eğitimciye Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda, alanda çalışma yılları değişkeni ile bireysel eğitimcilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise erkek ve bayan eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri yönünden herhangi bir anlamlılığa rastlanmadığı bulgulanmıştır. Erkek eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Karahan (2008) yaptığı araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İstanbul ilinde bulunan 13 özel eğitim kurumu, 47 resmi özel eğitim kurumunda çalışan 263 eğitimciye tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve özyeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafında geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Türkçe'ye Diken (2005) tarafından uyarlanan "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasında

anlamli bir farklılık bulunmamı tır. Ayrıca e itimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri tükenmi lik düzeyleri arasında anlamli bir ili ki saptanmı tır.

Arucan (2008) ara tırmasında özel e itim kurumları ve kız meslek liselerinde çalı an çocuk geli imci ve e itimcilerinin tükenmi lik düzeylerini bazı de i kenler açısından incelemi tir. Ankara ili merkez ilçelerinde kız meslek liselerinde çalı an 102 ve özel e itim kurumlarında çalı an 91 çocuk geli imciye Maslach Tükenmi lik Ölçe i uygulanmı tır. Ara tırma sonuçlarına göre duygusal tükenme puanının özel e itim kurumlarında çalı an e itimcilerde daha yüksek oldu u bulunmu tur. Duyarsızla ma ve ki isel ba arı açısından kurumlar arasında anlamli bir farklılı a rastlanmamı tır. Duygusal tükenme puanının 5-10 hizmet yılına sahip e itimcilerde daha yüksek oldu u bulunmu tur. Ya larına göre ise duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı puanları açısından anlamli farklılı a rastlanmamı tır. lerinden ayrılma iste ine göre toplam puanlar de erlendirildi inde duygusal tükenme ve duyarsızla ma puanlarının ayrılmak istemeyenler aleyhine anlamli düzeyde farklılı tı ı saptanmı tır. Özel e itim kurumlarında çalı an e itimcilerden i de i tirmeyi isteyenlerin duygusal tükenme puanı kız meslek lisesinde çalı an e itimcilerden i de i tirmeyi isteyenlerin duyarsızla ma puanı anlamli derecede yüksek görülmektedir. Toplam puanları de erlendirildi inde mesleki ideallerini gerçekte tirme ve kendini çalı tı ı kuruma ait hissetme ile duygusal tükenme ve duyarsızla ma puanları arasında negatif korelasyon, ki isel ba arı ile ise pozitif korelasyon saptanmı tır. E itimcilerin i lerine verdikleri önemle duyarsızla ma alt boyutu arasında da negatif ili ki bulunmu tur.

Özdemir (2008) sınıfında kayna tırma ö rencisi olan ve olmayan ilkö retim ö retmenlerinin tükenmi lik düzeylerini kar ıla tırmı tır. Bu amaç do rultusunda belge taraması yapılmı , sınıflarında kayna tırma ö rencisi olan ve olmayan ö retmenlere uygulanmak üzere ara tırmacı tarafından tükenmi lik düzeyini ölçen anket hazırlanmı tır. Ara tırmacı hazırladı ı anketi U ak ilinden 39 ilkö retim okulunda görev yapan 503 ö retmene uygulamı tır. Ara tırma sonucunda; sınıfında kayna tırma ö rencisi bulunan ö retmenlerin, sınıfında kayna tırma ö rencisi bulunmayan ö retmenlere göre daha fazla tükenmi lik ya adıkları ve ö retmenlerin öz-yeterlik algıları arttıkça tükenmi li in tüm boyutlarında azalma meydana geldi i ortaya konulmu tur.

Kurtlar (2009) ara tırmasında özel e itim okullarında çalı an beden e itimi ö retmenlerinin tükenmi lik düzeylerini incelemi tir. Marmara Bölgesi il ve ilçelerinde bulunan 120 özel e itim okulunda görev yapan 79 beden e itimi ö retmenine Maslach Tükenmi lik Envanteri uygulanmı tır. Maslach Tükenmi lik Envanterinin sonuçları genel olarak de erlendirildi inde, beden e itimi ö retmenlerinin tükenmi li i normal seviyede dü ük ba arı sınırına yakın ya adı ı saptanabilir. Medeni duruma göre bekarların duygusal tükenme ve duyarsızla ma boyutunda tükenmeyi evlilerden daha fazla ya adı ı görölürken, engelli okulunda çalı mayı isteyerek seçenlerin duygusal tükenme ve duyarsızla ma alt boyutlarında engelli okulunda çalı masına ra men isteyerek seçmeyenlere göre daha dü ük tükenmi lik seviyesindedir. Çalı ma ortamından memnun olmayanların duyarsızla ma ve duygusal tükenme alt boyutlarında çalı tı ı ortamdan memnun olanlara göre daha fazla tükenmi lik ya adı ı görölmü tür. Görev yaptıkları kurumların özelli ine bakıldı nda resmi okullarda görev yapan ö retmenlerin özel okullarda görev yapan ö retmenlere göre duygusal tükenme bakımından tükenmi likleri daha dü ük seviyededir. Çalı ma süresi 0-5 yıl olan ö retmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızla mada 11-15 yıl çalı anlara göre ki isel ba arı boyutunda tükenmi li i daha fazla ya adı ı tespit edilmi tir.

Kaya (2010) yaptı ı ara tırmada Isparta ilinde engellilere yönelik hizmet veren kamu ve özel e itim kurumlarında çalı an meslek gruplarında tükenmi lik ve i doyumunu düzeyinin belirlenmesi ve ili kili faktörlerin incelenmesini amaçlamı tır. Bu amaçla e itimcilere Maslach Tükenmi lik Envanteri ve Hackman Doyum Ölçe i uygulanmı tır. Ara tırma sonuçlarına göre bireyin algılanan gelir düzeyi arttıkça i doyumunu artmaktadır. doyumunu, ara tırma grubunun cinsiyeti, medeni durumu ve ö renim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Üstlerinden takdir görmedi ini dü ünenlerde ki isel ba arı, mesle in toplumda hak etti i yeri bulmadı ını dü ünenlerde ise duygusal tükenme ve duyarsızla ma yüksek olarak bulunmu tur. Çalı ılan kurumun fiziki ko ullarından memnun olmayanlarda duygusal tükenme ve duyarsızla ma memnun olanlara göre daha yüksektir. Bireylerin haftalık ders saati süresi arttıkça duygusal tükenme artmaktadır. Bireylerin ya ı arttıkça, kurumdaki di er çalı anlarla ve idarecilerle ili kileri olumlu yönde de i tikçe, gelirinden memnun olma düzeyi arttıkça, meslekle ilgili geli me ve

ilerleme ansının bulundu unu dü ünme düzeyi arttıkça duygusal tükenme azalmaktadır.

Kurt (2010) çalı masında zihinsel engelli çocu a sahip annelerin ya am doyumu, benlik saygısı ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin tükenmi lik düzeylerini ne derece yordadı ının belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırmanın çalı ma grubu zihinsel engelli 300 çocu un annesinden olu maktadır. Zihinsel engelli çocu a sahip annelerin Maslach Tükenmi lik Ölçe i ile saptanan duygusal tükenmi lik ve ki isel ba arı puanlarına Benlik Saygısı Ölçe i, Ya am Doyumu Ölçe i ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçe i alt boyutlarının katkısı a amalı çoklu regresyon analizi ile belirlenmi tir. Ara tırmanın sonuçlarına göre, zihinsel engelli çocu u olan annelerin duygusal tükenmi lik düzeylerini yordayan de i kenlerin sırasıyla benlik saygısı, aile deste i ve ya am doyumu oldu u görülmü tür. Ki isel ba arı düzeylerini yordayan de i kenlerin ise sırasıyla aile deste i, benlik saygısı ve ya am doyumu oldu u belirlenmi tir.

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin tükenmi lik düzeylerine bakıldı ında de i kenlerle ilgili farklı sonuçlara ula ıldı ı görülmektedir. Yurt içinde farklı meslek gruplarında tükenmi li i konu alan bazı tezlere ise a a ıda yer verilmi tir.

Murat (2000) ara tırmasında sınıf ö retmenlerinde tükenmi li in nasıl bir geli im gösterdi ini ve cinsiyet, mezun olunan okul türü, çalı ma süresi, çalı ilan yerle im birimi, müfetti ve okul yöneticilerinden takdir görme durumu, ekonomik durumlarını de erlendirme, mesleki yeterliklerini algılama, ö rencilerle ileti im kurma becerilerini algılama ve meslekta ları ile uyumlarını algılama de i kenlerinin tükenmi lik üzerindeki etkilerini incelmi tir. Çalı ma grubu Diyarbakır ilinde görev yapan 2401 ö retmenden olu maktadır. Ö retmenlere Ki isel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmi lik Ölçe i uygulanmı tır. Tükenmi li in geli imine bakıldı ında duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arısızlı ın mesle in 4. yılında ba ladı ı ve 8. yılda dü mü oldu u görülmektedir. Ö retmenlerde duygusal tükenme ve ki isel ba arısızlık alt boyutlarında cinsiyet, mezun olunan okul, hizmet süresi, çalı ilan yerle im birimi, müfetti ve okul yöneticilerinden takdir görme durumu, ekonomik durumlarını de erlendirme, mesleki yeterliklerini algılama, ö rencilerle ileti im kurma becerilerini algılama ve meslekta ları ile uyumlarını algılama de i kenleri anlamlı fark olu turmaktadır. Duyarsızla ma alt boyutunda ise

mezun olunan okul, müfetti ve okul yöneticilerinden takdir görme durumu, mesleki yeterliklerini algılama, öğrencilerle iletişim kurma becerilerini algılama ve meslektaşları ile uyumlarını algılama değişkenleri anlamlı fark oluşturmuştur.

Başören (2005) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada Zonguldak ilinde görev yapan 115 rehber öğretmene Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan alan ve çalışılan kurum değişkenine göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bekar olan rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi evli olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Yungul (2006) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. İstanbul ili Bahçelievler ilçesi içinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan 267 sınıf öğretmeni çalışmaya dahil olmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem süresi, öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik düzeylerinin ortalaması düşük, duyarsızlaşma düzeylerinin ortalaması normal, kişisel başarı düzeylerinin ortalaması yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında bir fark olduğu 21-30 yaşındaki öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı düzeylerinin öğretmenlerinin yaşları arasında bir fark olduğu ve 21-30 yaşındaki öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Gündüz (2006) çalışmasında yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Diyarbakır il merkezi ve ilçelerindeki 14 yatılı ilköğretim bölge okulunda görev yapan 47 yönetici ve 210 öğretmene Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara göre yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yöneticilerin kendi algılarına Yönetici grubunun duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeylerine göre anlamlı fark saptanmıştır. Fakat duyarsızlaşma boyutu ile eğitim düzeyi arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Yönetici grubunun tüm boyutlara ili kin algıları arasında ise yönetici olarak toplam çalı ma süresi, ya ve cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamı tır. Ö retmen grubunun duyarsızla ma boyutuna ili kin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamı tır. Bununla birlikte cinsiyete göre, ö retmenlerin duygusal tükenme ve ki isel ba arı boyutlarına ili kin algıları arasında anlamlı fark saptanmamı tır. Ö retmen grubunun tüm boyutlara ili kin algıları arasında ise e itim düzeyleri, ö retmen olarak toplam çalı ma süresi, ya , medeni durum ve kademe göre anlamlı fark saptanmamı tır. Genel olarak okul yöneticileri ve ö retmenlerin tükenmi liklerine ili kin algıları arasındaki anlamlı farkın duyarsızla ma ve ki isel ba arı boyutlarında ortaya çıktı ı saptanmamı tır. Duygusal tükenme boyutunda ise okul yöneticileri ve ö retmenlerin tükenmi liklerine ili kin algıları arasında anlamlı fark saptanmamı tır.

Yıldırım (2007) ara tırmasında anaokulu ö retmenlerinin tükenmi lik ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ili kiyi incelemi tir. Çalı ma grubu stanbul ilinde resmi ve özel anaokullarında görev yapan ö retmenlerden olu maktadır. Veriler Maslach Tükenmi lik Envanteri ve Beck Umutsuzluk Ölçe i aracılı ıyla toplanmamı tır. Sonuçlara göre cinsiyet, görev yaptıkları kurum, medeni durum ve kıdem süresi de i kenleri ö retmenlerin tükenmi lik ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde anlamlı fark olu turmamaktadır. Çocuk sayısındaki farklıla ma tükenmi lik üzerinde anlamlı bir fark yaratırken umutsuzluk üzerindeki etkisi anlamlı de ildir.

Öktem (2009) ara tırmasında ilkö retim okullarında görev yapan ö retmenlerin tükenmi lik düzeylerini bazı de i kenler açısından incelemi tir. Çalı ma grubu Afyonkarahisar il Sandıklı merkez ilçesinde ilkö retim okullarında görev yapan 171 ö retmenden olu maktadır. Veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geli tirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Maslach Tükenmi lik Ölçe i ve Hackman ve Oldman (1980) tarafından geli tirilen, Gödelek (1988) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Doyum Ölçe i kullanılmı tır. Ya de i kenı açısından ö retmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızla ma puanları anlamlı iken, ki isel ba arı puanları anlamlı de ildir. Cinsiyet de i kenı ö retmenlerin tükenmi lik düzeyleri üzerinde anlamlı de ildir. Görev süresi açısından ö retmenleri duygusal tükenme ve duyarsızla maları anlamlı bulunmu tur. Çalı ma ortamından memnun olmalarına göre ö retmenlerin duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görölmektedir.

Ö retmenlerin ödül alıp almamaları tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Ö retmenlerin iş doyumuna göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

2.4.2. Empati ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Empati ile ilgili yurt içinde yapılmış olan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok sağlık alanında yoğunlaşmaktadır. Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olan çalışmalara yer verilmiştir.

Kız (2006) araştırmasında Temel Danışmanlık Becerileri Eğitim kursunun psikolojik danışmanların empatik beceri, empatik eğitim ve tükenmişlik düzeylerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 90 psikolojik danışman ile yürütülmüştür. Deney grubunu 48 psikolojik danışman ve kontrol grubunu 42 psikolojik danışman oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğitim Ölçeği, Maslach (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, deneklerin demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada, Temel Danışmanlık Becerileri kursu sonrasında deney grubunun empatik beceri, empatik eğitim ve duygusal tükenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu saptanmıştır. Bu durumda, danışmanlık becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik beceri düzeylerini ve empatik eğitim düzeylerini geliştirdiği saptanmıştır.

Topçu (2007) araştırmasında yöneticilerin empatik eğitimlerini çeşitli de departmanlar açısından incelemiş ve yöneticilerin empatik eğitimleri ile astlarının yöneticilerin empatik eğitimlerini algılayışı arasında farklılık olup olmadığının belirlenmiştir. Araştırmanı çalışmaları grubu Karayolları 14. Bölge Müdürlüğü'nde çalışan üst ve orta kademedeki 83 yönetici ve 192 asttan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin empatik eğitim ortalamaları ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışmaları yıllarında geçirdikleri süreler ve ücret departmanları arasında farklılık bulunamamıştır. Yöneticilerin empatik eğitim ortalamaları 3,53 olarak belirlenmiştir. Astların görüşleri ile cinsiyet ve ücret arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Astların görüşleri ile yaş, çalışmaları süresi ve eğitim düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılık bulunmu tur. Yöneticilerin empatik e ilimleri ile astların bu konudaki görüşleri arasında farklılık bulunmu tur.

Çelik (2008)'in yaptığı çalışmada okul öncesi e itim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik e ilimlerinde; mesleki kıdem, cinsiyet, yaşı, mezun oldukları e itim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayıları, mesleki isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimi de diğer kenleri yönünden anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Konya ilinde, Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 175 okul öncesi e itim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumlarına bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan 79 öğretmen oluşturulan araştırmaya toplam 382 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu ve Empatik E İlim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin empatik e ilim düzeylerinin; mesleki kıdem, yaşı, e itim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın bayanların erkeklere, mesleki isteyerek seçenlerin mesleki istemeyerek seçenlere, mesleki sevenlerin mesleki sevmeyenlere göre empatik e ilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cengiz (2008) yaptığı çalışmada hem irelerin empatik e ilim ve iş doyumu düzeyleri ile bunların birbirleriyle olan ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Çalışma grubu İstanbul'da bir tıp fakültesi hastanesinin genel cerrahi ve iç hastalıkları anabilim dallarına bağlı servis ve poliklinikler ile yoğun bakımların tümünde çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 263 hemireden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu, Dökmen tarafından geliştirilen Empatik E İlim Ölçeği ve Türköz tarafından geliştirilen Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel ve mesleki diğer kenlerin bazılarının iş doyumunu etkilediği saptanmıştır ancak bu diğer kenlerin empatik e ilim düzeyi üzerinde istatistiksel anlamda etkisi bulunmamıştır. Empatik e ilim toplam puanı ile iş doyumunun diğer alt boyut puanları ve iş doyumu toplam puanı arasında hiçbir anlamlı ilişki bulunamamıştır. İş doyumu toplam puanı ile iş doyumu ölçeğinin tüm alt boyutları arasında ve alt boyutların birbirleriyle olan ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı, aynı yönde ve kuvvetli ilişki saptanmıştır.

Manav (2008) ara tırmasında hem irelerin empatik e ilim ve becerilerini de erlendirmi tir. Çukurova Üniversitesi Balcalı E itim ve Ara tırma Hastanesi'nde çalı an 495 hem ire ara tırmanın çalı ma grubunu olu turmaktadır. Veriler Empatik E ilim Ölçe i ve Empatik Beceri Ölçe i ile toplanmı tir. Ara tırmanın sonuçlarına göre hem irelerin empatik e ilim puan ortalamalarını yalnızca, mesleklerinden memnun olup olmamaları ve hastayı anlama konusunda yeterliliklerini de erlendirmeleri etkilerken; di er de i kenler (ya , medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, çocuk sayısı, ö renim durumu, çalı ma süresi, çalı tı ı bölüm, i yerindeki pozisyonu, bulundu u bölümdeki çalı ma süresi, çalı ma saatleri, baktı ı hasta sayısı, çalı ma ortamından memnuniyet ve temel ve hizmet-içi e itimde empati e itimi alıp almama) etkilememektedir. Hem irelerin empatik beceri puan ortalamalarını; çocuk sahibi olup olmama, ö renim durumları, çalı ma süreleri ve temel e itimde empati e itimi alıp almamaları etkiledi i halde); di er de i kenlerin (ya , medeni durum, çocuk sayısı, çalı tı ı bölüm, i yerindeki pozisyonu, bulundu u bölümdeki çalı ma süresi, çalı ma saatleri, baktı ı hasta sayısı, çalı ma ortamından ve mesle inden memnuniyet durumları, hizmet-içi e itimde empati e itimi alıp almama, hastayı anlama konusunda yeterliliklerini de erlendirme) etkilemedi i belirlenmi tir.

Atlı (2008) ara tırmasında çocuk yuvaları ve yeti tirme yurtlarında çalı an personelin empatik e ilim düzeylerini incelemi tir. Ara tırmanın çalı ma grubu Güneydo u Anadolu Bölgesinden Diyarbakır, Adıyaman, Gaziantep ve anlıurfa; Do u Anadolu Bölgesinden Van, Elazı , Bingöl ve Malatya illerinde bulunan 11 çocuk yuvası ve 8 yeti tirme yurdunda çalı an 243 personelden olu mu tur. Ara tırmada çocuk yuvaları ve yeti tirme yurtlarında çalı an personelin empatik e ilim düzeyi Dökmen (1988) tarafından geli tirilen “ Empatik E ilim Ölçe i” ile çe itli ki isel niteliklerine ili kin bilgiler ise “Ki isel Bilgi Formu” ile elde edilmi tir. Ara tırma sonuçlarına göre çocuk yuvaları ve yeti tirme yurtlarında çalı an personelin cinsiyet, e itim düzeyi, kendini algılama biçimi ve aldıkları ücrete göre empatik e ilim düzeylerinde anlamlı fark bulunmu tur. Ayrıca, çocuk yuvaları ve yeti tirme yurtlarında çalı an personelin çalı tıkları kurum, ya , medeni durum ve çocuk sahibi olup-olmamalarına göre empatik e ilim düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamı tir.

Köksal (2009) ara tırmasında hem irelerin empatik e ilim ve tükenmi lik düzeyleri arasındaki ili kiyi incelemi tir. Ara tırmanın çalı ma grubu devlet hastanesinde çalı an 162 hem ireden olu maktadır. Veri toplama aracı olarak ki isel bilgi formu, Dökmen (1988) tarafından geli tirilen Empatik E ilim Ölçe i, Maslach (1981) tarafından geli tirilen, Ergin (1992) tarafından Türkiye’de geçerlik ve güvenilirli i yapılan Maslach Tükenmi lik Envanteri kullanılmı tur. Ara tırma sonuçlarına göre, hem irelerin en çok stresör olarak gördü ü üç durum sırasıyla, i yükü, hasta yakınlarıyla çatı ma ve ekip üyeleriyle çatı ma olarak belirlenmi tir. Hem irelerin empatik e ilim puan ortalaması 69.95’dir. Ara tırma sonuçları empatik e ilimin tükenmi li in duygusal tükenme ve duyarsızla ma boyutları ile negatif yönlü, ki isel ba arı boyutu ile pozitif yönlü ili kili oldu unu göstermi tir. Empatik e ilimdeki artı ile duygusal tükenme ve duyarsızla mada azalma, ki isel ba arıda artma meydana gelmektedir.

Ekinci (2009) yaptı ı ara tırmada ö retmen adaylarının ele tirel dü ünme ve empatik e ilimleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba e itim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey de i kenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadı ını incelemi tir. Ara tırmanın çalı ma grubu Çukurova Üniversitesi E itim Fakültesi’nde okuyan 671 ö retmen adayından olu maktadır. Ara tırmada Kökdemir (2003) tarafından geli tirilen California Ele tirel Dü ünme E ilimi (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geli tirilen Empatik E ilim Ölçe i (EEÖ) kullanılmı tur. Ara tırma sonucunda ö retmen adaylarının ele tirel dü ünme e ilimi ile empatik e ilimi arasında pozitif yönde dü ük düzeyde anlamlı bir ili ki bulunmu tur. Ö retmen adaylarının ö renim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne e itim düzeyleri, baba e itim düzeylerine göre ele tirel dü ünme e ilimlerinin farklıla madı ı bulunmu tur. Empatik e ilim ile ara tırmadaki bütün ba ımsız de i kenler arasındaki fark ise anlamlıdır.

Alçay (2009) farklı okul türlerindeki yönetici ve ö retmenlerin empatik beceri düzeylerini kar ıla tırımı tur. stanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilkö retim ve liselerde görev yapan 77 yönetici ve 325 ö retmen toplam 402 e itimci ara tırmanın çalı ma grubunu olu turmu tur. Ara tırmaya ili kin verilerin toplanabilmesi amacıyla; yönetici ve ö retmenlere yönelik bilgileri içeren Ki isel Bilgi Formu, yönetici ve ö retmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik

Beceri Ölçeği i-B Formu (EBÖ-B Formu) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu ve çocukluğun geçtiği yer durumu de ikenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum, çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalıştığı yıl, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eğitim çalıştığı yer, eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı de ikenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir.

Tekmen (2010) çalışmasında hekim ve hemşirelerin empatik eğitim ve iş doyumu düzeyleri ile bunların birbirleriyle olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesinde çalışan 136 hekim ve 265 hemşire araştırmanın çalıştığı grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğitim Ölçeği ve Hackman ve Oldham tarafından geliştirilen Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Hekim ve hemşirelerin empatik eğitim puan ortalamaları yaş, mesleğini isteyerek seçme durumları, çalışma ortamlarından memnun olma durumları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Doyum puan ortalamalarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleğini isteyerek seçme durumları ve çalışma ortamından memnun olma durumları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Empatik eğitim ve iş doyumu düzeyleri arasında sadece hemşirelerde zayıf pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre hemşirelerin empatik eğitim düzeyleri arttıkça iş doyumu da artmaktadır.

Özmen (2010) yaptığı araştırmada okul öncesinde kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenlerin empatik eğitimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadaki de ikenler, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğitimleri ile tükenmişlik düzeyleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine göre empatik becerileri ve

tükenmişlik düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın çalınma grubu, sınıfında kayna tırma ö rencisi olan ve sınıfında kayna tırma ö rencisi olmayan 85 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Öğretmenlerin demografik durumları ve kayna tırma e itimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, empatik becerilerini ölçmek için Empatik Beceri Ölçeği ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, sınıfında kayna tırma ö rencisi olan ve olmayan öğretmenlerin demografik özellikleri ve kayna tırma e itimine ilişkin görüşleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıfında kayna tırma ö rencisi olan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıfında kayna tırma ö rencisi olan öğretmenlerin kayna tırma e itimine ilişkin bazı görüşleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıfında kayna tırma ö rencisi olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutu ile “kayna tırma e itimi hakkında bilgi sahibi olmaları” arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca, sınıfında kayna tırma ö rencisi olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutu ile “özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları” sırasında anlamlı fark saptanmıştır. Sınıfında kayna tırma ö rencisi olmayan öğretmenlerin mesleki çalınma süreleri ile duygusal tükenmişlik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer demografik özellikleri ve kayna tırma e itimine ilişkin görüşleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulguları sonucunda, sınıfında kayna tırma ö rencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, sınıfında kayna tırma ö rencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Akbulut (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin empatik eğitim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalınma grubu Düzce ilinde görev yapan 307 sınıf öğretmeni olmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğitim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin empatik eğitimleri ile cinsiyetleri

arasında anlamlı bir farklılık bulunmu tur. Kadın sınıf ö retmenlerin empatik e ilim puan ortalaması, erkek sınıf ö retmenlerinin empatik e ilim puan ortalamasından yüksek oldu u görülmü tür. Medeni durum, e itim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, ö renci sayısı, çalı tıkları yerle im yeri, mesle i isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu, okuttukları sınıf düzeyleri ile empatik e ilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunamamı tır.

Dev (2010) ara tırmasında ilkö retim okullarında görevli ö retmen ve okul yöneticilerin empatik beceri düzeylerini kar ıla tırımı tır. stanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilkö retim okullarında görev yapan 61 yönetici ve 199 ö retmen toplam 260 e itimci ara tırmanın çalı ma grubunu olu turmaktadır. Veri toplama aracı olarak yönetici ve ö retmenlere yönelik bilgileri içeren Ki isel Bilgi Formu, yönetici ve ö retmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçe i-B Formu (EBÖ-B Formu) kullanılmı tır. Ara tırma sonucunda ilkö retimde görevli yönetici ve ö retmenlerin empatik beceri düzeyleri ile cinsiyet, çalı ılan kurum sayısı, ya , e çalı ma durumu, e e itim kurumu, çocuk sahibi olma durumu, ki isel geli im e itimi alma durumu de i kenleri arasında anlamlı bir farklıla ma bulunmu tur. Yönetici ve ö retmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalı ılan kurum, görev, mesleki kıdem, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü e itim yapma, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesle ini isteyerek seçme, okulda çalı ma yılı, unvan, i memnuniyeti, medeni durum, çocuk sayısı, ileti im e itimi, internet kullanma, ele tiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, çocuklu un geçti i yer, çocuklu un geçti i aile, annenin annelik davranı ı, babanın babalık davranı ı de i kenlerine göre anlamlı düzeyde farklıla madı ı belirlenmi tir. Bu sonuçlar e itim yöneticileri ve ö retmenlerin empatik beceri düzeylerinin, ki isel ve demografik özelliklere göre de i ebilece ini göstermektedir.

2.4.3. Tükenmi lik ile lgili Yurt Dı nda Yapılan Ara tırmalar

Tükenmi lik özel e itim alanında çalı an ö retmenler için önemli bir problem olarak görülmektedir. Belirtildi i gibi yurt içinde bu konuyla ilgili çok sayıda ara tırma yapılmı tır. Özel e itim çalı anlarında tükenmi lik yurt dı nda da ara tırma konusu olmu tur. Bu konuyla ilgili yurt dı nda yapılan ara tırmalara a a ıda yer verilmi tir.

Tükenmişlik ve onun ortaya çıkaran değişkenler; Maslach ve Jackson (1978) tarafından avukatlar üzerinde, Maslach ve Pines (1979) tarafından çocuk bakıcıları üzerinde, Silbert (1982) tarafından polisler üzerinde, Mc Carty (1985) tarafından psikiyatri Hemşireleri üzerinde, Storlie (1979) ve Dolan (1987) tarafından Hemşireler üzerinde araştırılmıştır (Sucuoğlu, Kuloğlu; 1996: 45).

Mc Guire (1975, s.5), Bardo (1979,s.252), Sparks (1979, s.254), Farber (1984, s.325) ve Gold (1985, s.210) tarafından yaptıkları araştırmalarda, eğitim alanında tükenmişliği etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Sonuç olarak eğitim atmosferi, öğrencilerin disiplin problemleri, kalabalık sınıflar, yetersiz ücret, alınan kararlarda katılım yetersizliği, fazla bürokratik işler, idarecilerin destek eksikliği ve okul içindeki zayıf ilişkilerin tükenmişliğe sebep olduğu saptanmıştır. (Akt: Vızlı, 2005: 32)

Zabel ve diğeri (1984) özel eğitim alanında görev yapan 601 öğretmenle yapılan araştırmada bilgiler; ilgilenilen öğrenci grubu; üstlenilen yardım modeli ve görev yapılan öğretim kademesine göre değerlendirilmiştir. Tükenmeyle ilgili bilgiler Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile toplanmıştır. Özel eğitimde görevli öğretmenlerdeki tükenmişliğin araştırıldığı bu çalışmada; ilgilenilen öğrenci grubu açısından; “duygulanım bozukluğu olan ve eğitime engelli çocuklarla çalışan öğretmenler, üstlenildiği yardım modeli açısından; “kişisel yeterlilik kazandırma görevi” olanlar, görev yaptıkları öğretim kademesi açısından da liselerde çalışan öğretmenler daha yüksek “duygusal tükenme” göstermişlerdir. Duyarsızlaşma alt boyutunda da; ilgilenilen öğrenci grubu ve görev yapılan okulun kademesi açısından “duygusal tükenme” alt boyutundan elde edilen sonuçların aynı şekilde elde edilmiştir. Öğretmenin üstlenildiği yardım modeli ile duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Kişisel başarı alt boyutunda ise; üstün yetenekli çocuklarla çalışan ve okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerde daha çok “yeterlilik” dikkat çekerken, üstlenilen yardım modeli ile kişisel başarı arasında önemli bir ilişki görülmemiştir.

Swenson-Donagan (1990)'ın yaptığı çalışmada özel eğitim öğretmenleri ve normal öğretmen grubunu tükenmişlik açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenler hizmet verdikleri engel gruplarına göre (ağır derecede engelliler, öğrenme güçlü olanlar, eğitime güçlü olanlar), iş veren örgüte göre (devlet, kırsal kesim ve bölge), sınıfların yerleşim yerine göre (özel okul ya da dışlanmış bir yerde) karşılaştırmalarıdır. 124

özel eğitim öğretmeninin katıldığı çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Tüm grupların ortalama puanları (norm grubu hariç) MTÖ'nin duygusal tükenme alt boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaadıklarını göstermiştir. Duyarsızlaşma boyutunda ise; kırsal kesimde çalışan öğretmenler, bölge okullarında çalışanlara oranla anlamlı derecede düşük puan almışlardır. Çalışılan engel grubuna göre gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak, kişisel başarı alt boyutunda bazı gruplar arasındaki farklar anlamlıdır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, dilanmış bir bölgede yer alan okullarda çalışan arkadaşlarından, tükenmişliğin bu alt boyutunda anlamlı derecede yüksek puan almışlardır.

Strassmeier (1992) ise çalışmada zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerini incelemiştir. MTÖ'ni kullanmış ve 98 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda; tükenmişliğin öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilişkili olmadığını, öğretmenin kişilik özelliklerinin tükenmişlikle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu saptamıştır. Özellikle ağır derecede zihinsel engellilerle çalışmanın bireye yaattığı ağırlı yüklenme hissinin tükenmişlikte en etkili kişilik değişkeni olduğu vurgulanmıştır. Strassmeier, kuruma ait faktörlerin ve sosyal desteğin de tükenmişlikte önemli yeri olduğunu ifade etmiş, öğretmenler arasındaki sınırlı işbirliği, personel yetersizliği ve öğretim içeriği ve yöntemleri hakkında tartışmanın sınırlı olmasının tükenmişliği belirleyici kuruma ait değişkenler olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öğretmenin arkadaşlarından destek almamasının tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirlemiştir (Akt: Oruç, 2007: 42).

Frank ve Mckenzi (1993) yaptıkları çalışmada, 41 özel eğitim öğretmenini, üniversiteden mezun olduklarından itibaren beş yıl süresince izlemiştir. Duygusal tükenmelerinin yavaş ancak sürekli bir şekilde arttığını görmüştür. Sonuçta, yaş daha büyük olan ve davranış bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde duygusal tükenmenin daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Sultana (1996) özel eğitim veren öğretmenlerin yıpranmaları ve bu durumun nedenlerini incelemiştir. Çalışmayı 98 öğretmen üzerinde yapmış ve kendisi oluşturduğu anketi uygulamıştır. Öğretmenlerin yıpranmalarında en önemli nedenlerin; uzun süren kırtasiye çalışmaları, saygı görmeme ve diğer öğretmenlerle ortak çalışma yapma eksikliği olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin gelişimindeki eksiklik, ağırlı çalışma ve ailelerdeki ilgi eksikliklerinin de öğretmenlerin yıpranmalarında neden olabileceğini belirtmiştir.

Forlin (2001), alı masında engelli rencilerle çalı an retmenlerin potansiyel stres kaynaklarını incelemi tir. 571 retmenle retmenlerde Stres ve Tükenme le ini kullanarak yaptı ı ara tırmada; kadın retmenlerin erkek retmenlere oranla daha fazla stres ya adıklarını saptamı tır. Stres kaynaklarını; kaynak yetersizli i, sınıfın boyutları, renci disiplini, yetersiz planlama, e itli a ır yk sorunları, yazı ım sorumlulu u ve a ırı ka ıt i leri olarak sıralamı tır. Ayrıca genç ve az deneyimli retmenlerin daha stresli oldu unu saptamı tır. Ara tırmasında retmenlerin tükenmi liklerinin özel e itime muhtaç rencilerin e itimlerini üstlendiklerinde arttı ını belirtmi tir.

Platsidou ve Agaliotis (2008) ilkokullarda çalı an 127 Yunanlı zel e itim retmeninin i doyumunu ve tükenmi lik düzeylerini incelenmi lerdir. Sonuçlar zel e itim retmenlerin tükenmi lik düzeylerinin d ük seviyede oldu unu göstermi tir. leriyle ve temelde bir bütün olarak okul organizasyonları ile ilgili memnuniyetlerinin ise yüksek seviyede oldu u bulunmu tur. le ilgili strese ili kin ise dört faktör tanımlanmı tır (ok e itli sınıflarda  retme, program, organizasyon ve uygulama, rencilerin de erlendirilmesi, di er özel e itim uzmanlarıyla ve ailelerle yapılan i birli i). Ancak zel e itim retmenlerinin bu konuların özellikle çok büyük meseleleri gibi algılamadıkları grlm tür. Ayrıca ya , cinsiyet ve aile statüsünün çok az da olsa tükenmi li e etkisi oldu u saptanmı tır (Akt: Karahan, 2008: 49)

Belirtilen ara tırmalarda da oldu u gibi tükenmi lik özellikle de özel e itim alanında çalı anlarda tükenmi lik önemli bir problemdir. Yurt dı ında yapılan ara tırmalarda da çalı anların tükenmi li i bazı demografik de i kenler açısından de erlendirilmi tir.

2.4.4. Empati ile ilgili Yurt Dı ında Yapılan Ara tırmalar

Empati ile ilgili yurt dı ında yapılan çalı malardan bir kısmına ise a a ıda yer verilmi tir:

Barnett (1980) , anne- babanın empatik düzeyleri ile kız çocuklarının empatik düzeyleri arasındaki ili ki yi inceleyen ara tırmasına, 28 kız çocu u ve ebeveynleri katılmı tır. Ara tırma sonunda kız çocukların empatik düzeylerinin annelerinin empatik düzeyi ile do ru orantılı oldu u ancak kız çocukların empatik

düzeyle babalarının sempatik düzeyleri arasında ters orantı oldu u görülmü tür (Akt: Atlı, 2008: 26)

Oswald (1996), bili sel ve duygusal perspektif almanın yardım davranı ı ile ili kisi üzerine yapmı oldu u ara tırmaya yeti kin 65 erkek ve 55 kadın katılmı tır. Yapılan ara tırma sonrasında özellikle duygusal perpektif alma becerisi yüksek olan bireylerin yardım etme e ilimlerinin daha yüksek oldu u bulgusuna ula ılmı tır.

Winefield ve Hansen (2000) birinci sınıftaki tıp fakültesi ö rencilerine ileti im becerisi e itimi vermeyi amaçladıkları ara tırmalarında, durum de erlendirilmesi sonucu, ö rencilerin % 70' inin alınan e itim sonunda empatik tepki verme konusunda önemli kazanımlar elde ettikleri, fakat % 30'luk kısmının hiç kazanım elde etmedi i belirlenmi tir.

Deloney ve Graham (2003), birinci sınıf tıp fakültesi ö rencilerinin drama yoluyla empati ve merhamet duygularının geli imini incelemi lerdir. Tıp fakültesi ö rencilerine drama dersi verilmi , ara tırma sonucunda e er uygun ekilde kullanılırsa tiyatronun tıp ö rencilerinin ileti im ve empati becerilerini geli tirebilece i saptanmı tır.

Jolliffe (2006), temel empati skalasının geli tirilmesi amacıyla bir ara tırma yapmı tır.15 ya nda 363 ergenle yapılan ara tırmada veri toplama aracı olarak duygusal ve bili sel empati ölçümü için 40 maddelik bir ölçek uygulanmı tır. Bir yıl sonra yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 20 maddeye indirilerek, aynı okullarda 357 farklı ergene uygulanmı tır. Ara tırma sonucunda; hem duygusal ifade hem de bili sel empatide kızların erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmi tir. Kızlarda, empatik zeka, dı a dönüklük, duygusal empati, erkeklerde ise kabul edilirlilik, bilinçlilik ve açıklıkla ili kili oldu u belirlenmi tir. Empati ile ebeveyn gözetimi ve sosyo-ekonomik statü arasında olumlu yönde ba lantı oldu u belirlenmi tir.

Barr (2007), ergenlerin okul içinde empatik davranı ları ve yardım etme davranı ları arasındaki ili kiye incelemek için yapmı oldu u ara tırmaya 63 erkek ve 95 kız ö renci katılmı tır. Yapılan çalı mada ö rencilerin okul içindeki davranı ları 10 hafta boyunca incelenmi ve elde edilen veriler yorumlanmı tır. Yapılan ara tırma sonucunda; kız ö rencilerin yardım etme e ilimlerinin erkek ö rencilerden yüksek oldu u görülmü tür.

Kemp ve arkadaşları (2007), ergenlerin empatik düzeyleri ile aile desteği ve antisosyal davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarına 11-14 yaşları arasında 823 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda yeterli aile desteği almayan ergenlerin empatik düzeylerinin düşük olduğu ve daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Manger ve ark. (2008), 14-15 yaşlarındaki öğrencilere uygulanan okul tabanlı sosyal öğrenme etkinliğinin etkileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, Gresham ve Eliot'un sosyal becerileri derecelendirme sistemi ve Olweus'un empatik reaksiyon anketi uygulaması ve sosyal öğrenme etkinliğine katılan öğrencilerin empatik becerilerinin katılmayan öğrencilere oranla daha belirgin ve pozitif bir biçimde farklılaştığını ve ayrıca etkinliğe katılanlar ya da katılmayanlar açısından empatik gelişim ile cinsiyet arasında bir etkileşim bulunmadığını saptamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; ara tırmanın hangi yöntem kullanılarak yapıldığı, ara tırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. ARA TIRMANIN MODELİ

Bu ara tırmanın amacı; özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlarda ve resmi (devlet) özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğitim ve çetli de ikenler açısından incelenmesidir. Ara tırmada betimsel yöntemlerden survey (tarama) modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu ekliyle betimlemeyi amaçlayan bir ara tırma yaklaşımıdır. Ara tırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77). Tarama modeli var olan durumu aynen resmetmeyi esas alır.

Ara tırmanın bağımlı de ikenleri; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleridir. Bağımsız de ikenleri ise empatik eğitim, cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan kurum türü, görev süresi, mezun olunan alan, imdi çalışılan alan, eğitim düzeyi ve i ten elde edilen gelirdir.

3.2. ARA TIRMA GRUBU

Ara tırmanın örneğini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi özel eğitim okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlarda çalışan öğretmenler olmaktadır. Gaziantep ilinde Milli Eğitim

Bakanlı ı'na ba lı 1 e itilebilir zihinsel engelliler okulu, 2 ö retilebilir zihinsel engelliler okulu, 1 i itme engelliler okulu, 1 görme engelliler okulu, 1 otistik çocuklar e itim merkezi olmak üzere toplam 6 özel e itim okulu mevcuttur. Gaziantep ilinde Milli E itim Bakanlı ı'na ba lı toplam 42 rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır. Ara tırmanın amacına uygun olarak Gaziantep il merkezi ve ilçelerinde bulunan özel e itim kurumlarındaki ö retmenler ara tırmanın örneklemini olu turmaktadır.

Ara tırmaya katılan toplam 259 e itimcinin demografik özelliklerine ili kin bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Demografik Özelliklere li kin Frekans Da ılımları

Demografik Özellikler		E itimci Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	153	59.1
	Erkek	106	40.9
Ya	20-29	119	45.9
	30-39	71	27.4
	40+	69	26.6
Medeni Durum	Evli	159	61.4
	Bekar	100	38.6
Çalı tı ı Kurum	Resmi	80	30.9
	Özel	179	69.1
Görev Süresi	1-5	139	53.7
	6-10	65	25.1
	11 ve 11+	55	21.2
Mezun Oldu u Alan	Özel E itim	66	25.5
	Di er	193	74.5
Çalı makta Oldu u Alan	Zihinsel Engelli	166	64.1
	Görme Engelli	10	3.9
	itme Engelli	25	9.7
	Bedensel Engelli	10	3.9
	Otistik	23	8.9
	Di er	25	9.7
E itim Düzeyi	Lise	43	16.6
	Önlisans	32	12.4
	Lisans	173	66.8
	Yüksek Lisans	11	4.2
Gelir Düzeyi	Yeterli	93	35.9
	Az Yeterli	98	37.8
	Yetersiz	68	26.3
Toplam		259	100

Tablo 3.1'de görüldü ü gibi ara tırmaya katılan e itimcilerin % 59.1'ini kadınlar, %40.9'unu erkekler olu turmaktadır. Medeni durum açısından bakıldı nda, e itimcilerin % 61.4'ü evli, % 38.6'sının bekar oldu u görülmektedir. Ara tırmaya katılan e itimcilerin % 30.9'u resmi(devlet) kurumlarda, %69.1'i özel kurumlarda

çalı maktadır ve % 25.5'i özel eğitim alanından mezun olmu tur. Eğitimcilerin % 26.3'ünün i ten elde ettikleri geliri yetersiz buldukları görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu ara tırmada veri toplamak amacıyla 3 araç kullanılmı tur. Bu araçlar a a ıda belirtilmi tir.

- Ki isel Bilgi Formu (KBF)
- Maslach Tükenmi lik Ölçe i (MTÖ)
- Empatik E ilim Ölçe i (EEÖ)

3.3.1. Ki isel Bilgi Formu (KBF)

Ara tırmada kullanılan ve 9 sorudan olu an bu form, öğretmenlerin ki isel özellikleri ve mesle in bazı özelliklerine ili kin bilgi edinmek amacıyla ara tırmacı tarafından hazırlanmı tur. Ki isel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin; cinsiyeti, ya ı, medeni durumu, çalı tı ı kurum türü, görev süresi, mezun oldu u alan, imdi çalı tı ı alan, eğitim düzeyi ve i ten elde etti i gelir konusunda bilgilere yer verilmi tir.

3.3.2. Maslach Tükenmi lik Ölçe i (MTÖ)

Maslach Tükenmi lik Ölçe i 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geli tirilmi tir. Ölçek, toplam 22 maddeden olu maktadır ve tükenmi li i üç alt boyutta de erlendirmektedir. Bunlar; Duygusal Tükenme (DT), Duyarsızlaşma (D) ve Ki isel Ba arı (KB) dır. Duygusal Tükenme boyutu 9, Duyarsızlaşma boyutu 5 ve Ki isel Ba arı boyutu 8 maddeden olu maktadır.

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion), bireyin i ya amında, çok fazla psikolojik ve duygusal isteklere maruz kalmasından dolayı enerjisinin bitmesi durumunu ifade etmektedir. Bu alt ölçekte, yorgunluk bıkkınlık, duygusal enerjinin azalması ile ilgili toplam 9 madde vardır. Bunlar; 1,2,3,6,8,13,14,16 ve 20 numaralı maddelerdir. Bu alt ölçekten alınabilecek en dü ük puan 0, en yüksek puan ise 36'dır.

Duyarsızlaşma (Depersonalization) alt ölçe i, bireyin bakım ve hizmet verdiklerine kar ı, duygudan yoksun bir ekilde bireylerin kendine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın davranmalarını tanımlar. Duyarsızlaşma boyutu 5

maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 5,10,11,15 ve 22 eklindedir. Bu alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir

Kişisel Başarı (Personal Accomplishment) alt ölçektir. İnsanlarla çalışan bir bireyin kendini yeterli ve başarılı olarak hissetmesi durumudur. Kişisel başarı boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 4,7,9,12,17,18,19 ve 21 numaralı maddelerdir. Bu alt ölçekten de alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32'dir (Çam, 1992: 155-159; Sucuoğlu ve Kuloğlu Aksaz, 1996: 44-58).

Ölçeğin özgün formunda maddeler; "0=Hiçbir zaman" ve "6=Her zaman" olmak üzere 7'li Likert tipi dereceleme ile yanıtlanmaktadır. Ancak ölçektir Türkçe'ye çeviren Ergin (1992) ölçekte bazı değişiklikler yapmıştır. 7 basamaklı olan cevap seçeneklerinin Türk kültürüne uygun olmadığı görülmüştür ve basamak sayısı 5'e indirilmesine karar verilmiştir. Ergin'in (1992), 235 kişilik (doktor, hemire, öğretmen, avukat, polis gibi meslek çalışanları) bir grupta yaptığı ön uygulamasından sonra gruptan elde edilen puanlar sonucunda, ölçüğün 7 basamaklı olan cevap seçeneklerinin 5 basamaklı olarak değiştirilmiştir. Buna göre cevap seçenekleri; "0=Hiçbir zaman", "1=Çok nadir", "2=Bazen", "3=Çok zaman", "4=Her zaman" şeklinde 5'li Likert tipi dereceleme olarak düzenlenmiştir (Ergin, 1992: 143-153). Bu çalışmada ölçüğün 5'li Likert tipine uyarlanmış ekli kullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Puanlanması:

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nden Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden puan elde edilmektedir. Alt ölçek puanları, "0=Hiçbir zaman" ve "4=Her zaman" olarak 5'li Likert tipi dereceleme göre değerlendirilerek elde edilir. Duygusal tükenme ve Duyarsızlaşma ile ilgili olan maddeler olumsuz, Kişisel Başarı ile ilgili olan maddeler olumludur. Bu nedenle Kişisel Başarı boyutundaki maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Bütün alt ölçeklerden alınan yüksek puan tükenmişliği göstermektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu Aksaz, 1996: 44-58).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Güvenirliliği ve Geçerliliği:

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirliği Maslach ve Jackson (1981) tarafından Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Duygusal Tükenme alt ölçektir için .93, Duyarsızlaşma alt ölçektir için .79, Kişisel Başarı alt ölçektir için .71

bulunmu tur. (N=1316) Maslach ve Jackson'ın (1981) yaptıkları test/tekrar-test güvenilirlik çalışmasından elde edilen katsayılar; Duygusal Tükenme alt ölçe i için .82, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .60, Kişisel Başarı alt ölçe i için .80 bulunmu tur.

Ölçe i Türkçe' ye uyarlayan Ergin (1992), Maslach Tükenmişlik Ölçe i'nin güvenilirliğini iki yöntemle incelemi tir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test/tekrar-test güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemidir. Bunların birincisinde, ölçe in iç tutarlılığı 552 doktor ve hem ireden olu an gruptan elde edilen verilerle hesaplanmı tur. Cronbach Alfa katsayıları Duygusal Tükenme alt ölçe i için .83, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .65 ve Kişisel Başarı alt ölçe i için .72'dir. Test/tekrar-test yönteminde ise ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 kişiye ula ılmı tur. Duygusal Tükenme alt ölçe i için .83, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .72 ve Kişisel Başarı alt ölçe i için .67 olarak bulunmu tur (Ergin, 1992: 143-153; Ergin, 1996: 28-33).

Çam'ın (1992) yaptığı çalışmada ölçe in güvenilirliği, Kuder Richardson 20 formülü ve yarıya bölme tekni ine göre hesaplanmı tur. Kuder Richardson 20 formülüne göre güvenilirlik katsayıları Duygusal Tükenme alt ölçe i için .89, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .71 ve Kişisel Başarı alt ölçe i için .72 bulunmu tur. Maslach Tükenmişlik Ölçe i alt ölçeklerinin yarıya bölme tekni i ile saptanan korelasyon katsayılarının Sperman Brown düzeltmesi yapıldıktan sonraki katsayılar; Duygusal Tükenme alt ölçe i için .84, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .78 ve Kişisel Başarı alt ölçe i için .72 ekinde bulunmu tur (Çam, 1992: 155-159).

Maslach Tükenmişlik Ölçe i'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Sucuo lu ve Kulo lu Aksaz (1996) tarafından ilkökul öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine yapılmı tur. Güvenirlik için Cronbach Alfa ve iki yarı tekni i ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmı tur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Duygusal Tükenme alt ölçe i için .82, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .60 ve Kişisel Başarı alt ölçe i için .73 bulunmu tur. iki yarı tekni i ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise Duygusal Tükenme alt ölçe i için .77, Duyarsızlaşma alt ölçe i için .42 ve Kişisel Başarı alt ölçe i için .75 olarak bulunmu tur (Sucuo lu ve Kulo lu Aksaz, 1996: 44-58).

Maslach Tükenmişlik Ölçe i'nin güvenilirlik çalışmaları Tablo 3.2'de u ekinde gösterilebilir:

Tablo 3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Güvenirlilik Sonuçları

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Maslach ve Jackson			
Cronbach Alfa	.93	.79	.71
Test/Tekrar-Test	.82	.60	.80
Ergin			
Cronbach Alfa	.83	.65	.72
Test/Tekrar-Test	.83	.72	.67
Çam			
Cronbach Alfa	.89	.71	.72
Ki Yarı Tekniği	.84	.78	.72
Sucuoğlu ve Kuloğlu			
Aksaz			
Cronbach Alfa	.82	.60	.73
Ki Yarı Tekniği	.77	.42	.75

Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin güvenilirlik ve geçerliliğinin araştırmalarda kullanmak için yeterli düzeyde olduğu ve tükenmişliği ölçmek amacıyla kullanılabilirliği söylenebilir.

3.3.3. Empatik Etilim Ölçeği (EEÖ):

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ölçek, kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Likert tipi bir ölçek olarak hazırlanan ve 20 maddeden oluşan Empatik Etilim Ölçeği'nin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin "evet" demeye ilimlerini önlemek amacıyla negatif yazılmıştır. Bireylerden, her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birini işaretleyerek, o maddedeki görüşüne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Empatik Etilim Ölçeği'nin Puanlanması:

Bireyler, 20 maddeden oluşan ölçekte her maddedeki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birini işaretleyerek, ilgili maddedeki görüşüne katılımını belirtmektedir. atrelenen sayılar o maddeye ilişkin puanı oluşturur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Toplam puanın yüksek olması empatik etilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Pozitif cümlelerden oluşan maddelerin puanlanması;

- Tamamen aykırı; 1 puan

- Oldukça aykırı; 2 puan
- Kararsızım; 3 puan
- Oldukça uygun; 4 puan
- Tamamen uygun; 5 puan olarak belirtilmiştir.

Ölçekte negatif cümlelerden oluşan maddeler tersten puanlanmaktadır. Bu maddeler; 3,6,7,8,11,12,13 ve 15'tir. Bu maddelere ilişkin puanlama;

- Tamamen aykırı; 5 puan
- Oldukça aykırı; 4 puan
- Kararsızım; 3 puan
- Oldukça uygun; 2 puan
- Tamamen uygun; 1 puan olarak belirtilmiştir.

Empatik E İlim Ölçeği'nin Güvenirliği:

Empatik E İlim Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenilirliği .82'dir. Öğrencilerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenilirliği ise .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ara tırma grubu için Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

Empatik E İlim Ölçeği'nin Geçerliliği:

Empatik E İlim Ölçeği'nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun Empatik E İlim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" adlı bölümünden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin geçerliliği .68 olarak bulunmuştur. "Duyguları Anlama" bölümünde, kişinin kendisini başkalarının yerine koyma ve onların duygularını anlama ihtiyacına ne ölçüde sahip olduğunu ölçmeye çalışılır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmada, Gaziantep il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi özel eğitim okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlarda çalışan öğretmenlere; Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Empatik E İlim Ölçeği

uygulanmı tır. Uygulama için Gaziantep Valili i l Milli E itim Müdürlü ü'nden gerekli izin alınmı tır. Ayrıca uygulama sırasında kurum yöneticilerine ara tırmanın amacı açıklanmı ve anket uygulamak için de izin istenmi tir. Veri toplama, Nisan-Haziran 2010 tarihleri arasında yapılmı tır.

Uygulamalar ara tırmanın kendisi tarafından gerçekleştirilmi tir. Uygulama öncesinde katılımcılara ara tırmanın konusu ve amacı anlatılmı tır. Uygulama sonucunda elde edilecek verilerin sadece ara tırma amaçlı kullanılacağı, cevapların gizli kalacağı, uygulayıcı dı ında kimsenin incelemeyece i ve kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmi tir. Uygulama sırasında anketleri içten bir şekilde yanıtlamanın, ara tırmanın amacına ulaşmasında önemli oldu u ifade edilmi tir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler toplandıktan sonra ölçek sorularının açıklamaya uygun olarak yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmi ve eksik ya da yanlış yanıtlanan ölçekler de erlendirmeye alınmamı tır. Bu kontrol sonucunda 259 e itimciye ilişkin ölçek de erlendirmeye alınmı tır.

Ara tırmada elde edilen veriler, "SPSS 16.00" programı kullanılarak analiz edilmi tir. Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan bilgilerin analizinde yüzde ve frekans hesaplaması yapılmı tır. Verilerin analizinde "ki Faktörlü Varyans Analizi" kullanılmı tır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi uygulanmı tır.

ki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), gruplar arası iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı test etmek yerine, faktörlerin temel etkilerini ve iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmektir (Büyüköztürk, 2010: 55). Bu ara tırmada, Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan çeşitli bilgiler ve empatik eğitim düzeyinin bireylerin tükenmişlik alt ölçekleri (Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) üzerindeki temel etkileri ve etkisinin birlikte ortak etkisi incelenmi tir. Empatik eğitim ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmı tır. Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan bilgilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmı tır.

Ara tırma grubunu oluşturan eğitimcilerin empatik eğitim puanları, düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç basamağa ayrılmı tır. Empatik eğitim grupları şu şekilde oluşturulmu tur:

\bar{X} empati + 0,5 Ss empatinin üzerinde empatik e ilim puanına sahip olan e itimciler, yüksek düzey empati grubunu olu turmu tur.

\bar{X} empati + 0,5 Ss ile \bar{X} empati - 0,5 Ss empatinin arasında empatik e ilim puanına sahip olan e itimciler, orta düzey empati grubunu olu turmu tur.

\bar{X} empati - 0,5 Ss empatinin altında empatik e ilim puanına sahip olan e itimciler, dü ük düzey empati grubunu olu turmu tur.

Empatik e ilim gruplarına ili kin puan aralı 1, frekans ve yüzde de erleri Tablo 3.3'te gösterilmi tir.

Tablo 3.3. Empatik E ilim Gruplarının Puan Aralı 1, Frekans ve Yüzdeleri

Empati Grupları	Puan Aralı 1	N	Yüzde (%)
Yüksek	76 ve üzeri	80	30.89
Orta	67 ile 75 arası	98	37.84
Dü ük	66 ve altı	81	31.27
Toplam		259	100

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTI MA

Bu bölümde, ara tırmanın alt problemlerini test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu amaçla ara tırmaya katılan e itimcilerin, Empatik E ilim ve Tükenmişlik Ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları (\bar{X}), standart sapmaları (S) ve frekans dağılımları (N) tablolar ekinde gösterilmiştir.

Çalışmaya katılan e itimcilerin Empatik E ilim ve Tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile analiz edilmiştir. Ara tırmanın alt problemlerinde yer alan e itimcilerin empatik e ilim düzeyleri ve bazı demografik değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin hesaplanması ise iki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) ile yapılmıştır, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

4.1. PROBLEM VE ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, ara tırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Özel E itim Alanında Çalışan E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasında Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile analiz edilmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Empatik e ilim ve duygusal tükenme arasındaki ilişki $r = -.493$ ve $p < .001$ olarak bulunmuştur. $p < .01$ olduğundan empatik e ilim ile duygusal tükenme

düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. E itimcilerin empatik eğitimleri arttıkça duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır.

Empatik eğitim ve duyarsızlaşma arasındaki ilişki $r = -.457$ ve p değeri .000 olarak bulunmuştur. $p < .01$ olduğundan empatik eğitim ile duyarsızlaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. E itimcilerin empatik eğitimleri arttıkça duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır.

Empatik eğitim ve kişisel başarı arasındaki ilişki $r = -.350$ ve p değeri .000 olarak bulunmuştur. $p < .01$ olduğundan empatik eğitim ile kişisel başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. E itimcilerin empatik eğitimleri arttıkça kişisel başarı düzeyleri azalmaktadır. Diğer alt ölçeklerden farklı olarak puanlanan kişisel başarı alt ölçeğinden de alınan yüksek puan tükenmişliği göstermektedir.

Bütün bu sonuçlara dayanarak eğitimcilerin yaşadığı tükenmişlik düzeyinde empatik eğitimin önemli olduğu söylenebilir.

4.1.2. Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Cinsiyete Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyleri ve cinsiyet temel etkisinin ve bunların etkileşiminin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 ve 4.6'da gösterilmiştir.

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Cinsiyete Göre Duygusal Tükenme Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve cinsiyet etkisi ve bunların etkileşiminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.1 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve cinsiyete göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri

Empati Grupları	Cinsiyet								
	Kadın			Erkek			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dü ük	45(1)	16.66	5.66	36(2)	16.69	7.07	81	16.67	6.28
Orta	55(3)	13.56	4.50	43(4)	12.04	6.71	98	12.89	5.60
Yüksek	53(5)	8.81	5.35	27(6)	10.44	6.08	80	9.36	5.62
Toplam	153	12.83	6.04	106	13.21	7.11	259	12.98	6.48

Tablo 4.1'e göre kadınlarda ve erkeklerde empatik e ilim ortalaması en fazla oldu u grup dü ük empati grubudur. Ortalamanın en az oldu u grup ise her iki cinsiyet için de yüksek empati grubu olmu tur.

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve cinsiyet temel etkisi ve bunların etkile iminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı mı ö renmek için iki faktörlü ANOVA ve farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmı tır. Sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmi tir.

Tablo 4.2. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve cinsiyete göre duygusal tükenmenin ara tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Varyans Kayna ı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
Empati	1896.237	2	948.119	27.867	.181	1-4 2-4
Cinsiyet	.140	1	.140	.004*	.000	1-5 2-5
Empati x Cinsiyet	102.513	2	51.257	1.507*	.012	3-5 1-6
Hata	8607.853	253	34.023			2-6
Toplam	10866.965	258				

*p<.05

E itimcilerin duygusal tükenmelerine yönelik veriler, cinsiyet temel etkisinin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,253)=.004$, $p<.05$. Erkeklerin duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X}=13.21$), kadınların duygusal tükenme puanından ($\bar{X}=12.83$) daha yüksektir. Cinsiyet temel etkisine göre erkeklerin duygusal tükenme düzeyleri kadınlardan daha fazladır.

Empatik eğitim ve cinsiyet etkileiminin duygusal tükenme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu bulunmuştur, $F(2,253)=1.507$ $p<.05$. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla empatik eğitim ve cinsiyet açısından altı grup oluşturulmuş ve bu gruplara Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre duygusal tükenme alt boyutunda empatik eğitimi düşük, orta ve yüksek, kadın ve erkek eğitimciler grupları içinde ayrı ayrı fark olmaktadır.

Empati temel etkisinin eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bulunmuştur ($p>.05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Cinsiyete Göre Duyarsızlaşma Düzeylerinde Farklaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve cinsiyet temel etkisi ve bunların etkileiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve cinsiyete göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Empati Grupları	Cinsiyet								
	Kadın			Erkek			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	45(1)	6.06	4.04	36(2)	7.41	4.14	81	6.66	4.12
Orta	55(3)	4.14	2.81	43(4)	4.48	3.69	98	4.29	3.21
Yüksek	53(5)	2.20	2.52	27(6)	2.81	2.67	80	2.41	2.57
Toplam	153	4.04	3.48	106	5.05	4.03	259	4.45	3.74

Tablo 4.3'e göre, erkekler için ortalamanın en fazla olduğu grup düşük empati grubudur, kadınlar için de düşük empati grubudur. Ortalamanın en az olduğu grup ise her iki cinsiyet için de yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve cinsiyet temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA ve farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve cinsiyete göre duyarsızlaşmanın kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Empati	686.739	2	343.370	30.568	.195	1-5 1-6
Cinsiyet	35.909	1	35.909	3.197*	.012	2-3 2-4
Empati x Cinsiyet	11.561	2	5.781	.515*	.004	2-5 2-6
Hata	2841.922	253	11.233			4-5
Toplam	3620.239	258				

* $p < .05$

Eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeylerine yönelik veriler, cinsiyet temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,253) = 3.197$, $p < .05$. Erkeklerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X} = 5.05$), kadınların duyarsızlaşma puan ortalamasından ($\bar{X} = 4.04$) daha fazladır. Cinsiyet temel etkisine göre erkeklerin duyarsızlaşma düzeyi kadınlardan daha fazladır.

Empatik eğitim ve cinsiyet etkileşiminin duyarsızlaşma üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(2,253) = .515$, $p < .05$. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla empatik eğitim ve cinsiyet açısından altı grupta oluşturulmuş ve bu gruplara Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre duyarsızlaşma alt boyutunda empatik eğitimi düşük, orta ve yüksek, kadın ve erkek eğitimci grupları içinde ayrı ayrı fark oluşturmaktadır.

Empati temel etkisinin eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Cinsiyete Göre Kişisel Barı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve cinsiyet temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel barı düzeyleri üzerinde

anlamli olup olmadı na ili kin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans de erleri Tablo 4.5'te gsterilmi tir.

Tablo 4.5. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve cinsiyete göre ki isel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri

Empati Grupları	Cinsiyet								
	Kadın			Erkek			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dü ük	45(1)	12.66	4.34	36(2)	11.55	3.81	81	12.17	4.12
Orta	55(3)	9.80	3.87	43(4)	10.00	4.22	98	9.88	4.01
Yüksek	53(5)	7.50	6.25	27(6)	8.22	5.10	80	7.75	5.86
Toplam	153	9.84	5.33	106	10.07	4.48	259	9.94	4.99

Tablo 4.5'e göre, her iki cinsiyet için de ortalamanın en fazla oldu u grup dü ük empati grubu, en az oldu u grup ise yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve cinsiyet temel etkisi ve bunların etkile iminin ki isel ba arı düzeyleri üzerinde anlamli olup olmadı mı ö renmek için iki faktörlü ANOVA ve farklılı ın hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmı tır. Sonuçlar Tablo 4.6'da gsterilmi tir.

Tablo 4.6. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve cinsiyete göre kişisel bakımın kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Empati	683,224	2	341.612	15.407	.109	1-3
Cinsiyet	.267	1	.267	.012*	.000	1-5
Empati x Cinsiyet	34.397	2	17.198	.776*	.006	1-6
Hata	5609.601	253	22.172			2-5
Toplam	6432.131	258				

*p<.01

Eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeylerine yönelik veriler, cinsiyet temel etkisinin kişisel bakım üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, F (2,253)=.012, p<.01. Erkeklerin kişisel bakım puan ortalaması (\bar{X} =10.07) kadınların kişisel bakım puan ortalamasından (\bar{X} =9.84) daha yüksektir. Cinsiyet temel etkisine göre erkeklerin kişisel bakımsızlık düzeyi kadınlardan daha fazladır.

Empatik eğitim ve cinsiyet etkileşiminin kişisel bakım üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur, F (2,253)=.776 p<.01. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla empatik eğitim ve cinsiyet açısından altı gruba ayrılmış ve bu gruplara Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre kişisel bakım alt boyutunda empatik eğitimi düşük ve yüksek, kadın ve erkek eğitimciler, empatik eğitimi orta düzeyde olan kadın eğitimciler grupları içerisinde ayrı ayrı fark oluşturmaktadır.

Empati temel etkisinin eğitimcilerin kişisel bakım düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur (p>.05).

4.1.3. Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Medeni Duruma Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Bakım Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyleri ve medeni durum temel etkisinin ve bunların etkileşiminin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve

frekans de erleri, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11 ve 4.12’de gösterilmi tir.

Özel E itim Alanında Çalı an E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Medeni Duruma Göre Duygusal Tükenme Düzeylerinde Farklı ma Olup Olmadı ma li kin Bulgular

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve medeni durum temel etkisi ve bunların etkile iminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı ma ili kin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans de erleri Tablo 4.7’de gösterilmi tir.

Tablo 4.7. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve medeni duruma göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri

Empati Grupları	Medeni Durum								
	Evli			Bekar			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dü ük	51(1)	16.66	5.90	30(2)	16.70	6.98	81	16.67	6.28
Orta	59(3)	11.54	5.34	39(4)	14.94	5.41	98	12.89	5.60
Yüksek	49(5)	9.79	5.34	31(6)	8.67	6.07	80	9.36	5.62
Toplam	159	12.64	6.19	100	13.53	6.92	259	12.98	6.48

Tablo 4.7’ye göre evli ve bekarlarda ortalamanın en fazla oldu u grup dü ük empati grubu, en az oldu u grup ise yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve medeni durum temel etkisi ve bunların etkile iminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı mını ö renmek için iki faktörlü ANOVA ve farklılı n hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmı tir. Sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmi tir.

Tablo 4.8. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve medeni duruma göre duygusal tükenmenin karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Empati	2105.392	2	1052.696	31.650*	.000	1-2 1-5 1-6
Medeni Durum	36.356	1	36.356	1.093	.297	2-3 2-5 2-6
Empati x Medeni Durum	238.762	2	119.381	3.589*	.029	3-1 3-2 4-5 4-6
Hata	8414,908	253	33.261			
Toplam	10866.965	258				

*p<.05

Eğitimcilerin duygusal tükenme düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duygusal tükenme üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir $F(2, 253) = 31.650, p < .05$. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X} = 16.67$), orta ($\bar{X} = 12.89$) ve yüksek ($\bar{X} = 9.36$) empati grubunda yer alan eğitimcilerden daha fazladır. Düşük empati grubunda bulunan eğitimciler daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadır.

Empatik eğitim ve medeni durum etkileşiminin duygusal tükenme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur $F(2, 253) = 3.589, p < .05$. Farklılık hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla empatik eğitim ve medeni durum açısından altı grup oluşturulmuş ve gruplara Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre duygusal tükenme alt boyutunda empatik eğitimi düşük, orta ve yüksek, evli ve bekar eğitimciler grupları içerisinde ayrı ayrı anlamlı fark oluşturmaktadır.

Medeni durum temel etkisinin eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Özel E itim Alanında Çalışan E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Medeni Duruma Göre Duyarsızlaşma Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve medeni durum temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve medeni duruma göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Medeni Durum								
	Evlili			Bekarsız			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	51(1)	7.39	4.28	30(2)	5.43	3.54	81	6.66	4.12
Orta	59(3)	3.96	3.03	39(4)	4.79	3.45	98	4.29	3.21
Yüksek	49(5)	2.57	2.54	31(6)	2.16	2.64	80	2.41	2.57
Toplam	159	4.63	3.88	100	4.17	3.50	259	4.45	3.74

Tablo 4.9'a göre evli ve bekarlarda ortalamanın en fazla olduğu grup düşük empati grubudur. Ortalamanın en az olduğu grup ise her iki medeni durum için de yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve medeni durum temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını ö renmek için iki faktörlü ANOVA ve farklılık hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve medeni duruma göre duyarsızlaşmanın kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Empati	620.156	2	310.078	28.058*	.000	1-3 1-4 1-5
Medeni Durum	16.007	1	16.007	1.448	.230	1-6 2-5 2-6
Empati x Medeni Durum	81.342	2	40.671	3.680*	.027	4-5 4-6
Hata	2796.008	253	11.051			
Toplam	3620.239	258				

*p<.05

Eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir $F(2, 253) = 28.058, p < .05$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X} = 6.66$), orta ($\bar{X} = 4.29$) ve yüksek ($\bar{X} = 2.41$) empati grubunda bulunan eğitimcilerden daha yüksektir. Empati düzeyi düşük olan eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyi yüksektir.

Empati ve medeni durum etkileşiminin duyarsızlaşma üzerindeki etkisi anlamlıdır $F(2, 253) = 3.680, p < .05$. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla empatik eğitim ve medeni durum açısından altı grup oluşturulmuş ve gruplara Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre duyarsızlaşma alt boyutunda empatik eğitimi düşük, orta ve yüksek, evli ve bekar eğitimciler grupları içerisinde ayrı ayrı anlamlı fark oluşturmaktadır.

Medeni durum temel etkisinin, eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Özel E itim Alanında Çalışan E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Medeni Duruma Göre Ki sel Ba arı Düzeylerinde Farklıla ma Olup Olmadı na li kin Bulgular

Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve medeni durum temel etkisi ve bunların etkile iminin ki sel ba arı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı na ili kin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans de erleri Tablo 4.11’de gösterilmi tir.

Tablo 4.11. Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve medeni duruma göre ki sel ba arı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri

	Medeni Durum								
	Evli			Bekar			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dü ük	51	12.07	3.97	30	12.33	4.44	81	12.17	4.12
Orta	59	9.98	4.19	39	9.74	3.75	98	9.88	4.00
Yüksek	49	7.75	6.84	31	7.70	3.97	80	7.75	5.86
Toplam	159	9.97	5.34	100	9.89	4.39	259	9.94	4.99

Tablo 4.11’e göre evlilerde ve bekarlarda ortalaması en fazla olan grup dü ük empati grubudur. Ortalaması en az olan grup ise yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve medeni durum temel etkisi ve bunların etkile iminin ki sel ba arı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı nı ö renmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmı ve sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmi tir.

Tablo 4.12. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve medeni duruma göre kişisel bakımının kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	455.169	2	377.584	16.933*	.000
Medeni Durum	0.17	1	0.17	0.01	.978
Empati x Medeni Durum	2.587	2	1.293	.058	.944
Hata	5641.690	253	22.299		
Toplam	642.131	258			

*p<.01

Eğitimcilerin kişisel bakım düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin kişisel bakım üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(2, 253) = 16.933$, $p < .05$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin kişisel bakım puan ortalaması ($\bar{X}=12.17$), orta ($\bar{X}=9.88$) ve yüksek ($\bar{X}=7.75$) empati grubunda bulunan eğitimcilerden daha yüksektir. Empati düzeyi düşük olan eğitimcilerin kişisel bakımsızlık düzeyi yüksektir.

Medeni durum temel etkisinin ve empati ile medeni durum ortak etkisinin kişisel bakım üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.1.4.Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Kurum Türüne Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Bakım Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyleri ve çalıştıkları kurum türü temel etkisinin ve bunların etkileşiminin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları ve iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17 ve 4.18’de gösterilmiştir.

Özel E itim Alanında Çalışan E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Kurum Türüne Göre Duygusal Tükenme Düzeylerinde Farklı ma Olup Olmadı ma li kin Bulgular

Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve çalış tıkları kurum türü temel etkisi ve bunların etkile iminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı ma ili kin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans de erleri Tablo 4.13'te gösterilmi tir.

Tablo 4.13. Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve kurum türüne göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma de erleri

	Kurum Türü								
	Resmi			Özel			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dü ük	19	16.57	7.41	62	16.70	5.96	81	16.67	6.28
Orta	30	19.96	6.04	68	13.75	5.22	98	12.89	5.60
Yüksek	31	8.80	4.66	49	9.71	6.18	80	9.36	5.62
Toplam	80	11.46	6.58	179	13.67	6.34	259	12.98	6.48

Tablo 4.13'e göre resmi (devlet) kurumda çalışanlarda ortalamanın en fazla oldu u grup orta empati grubudur, özel kurumlarda çalışanlarda ise dü ük empati grubudur. Ortalamanın en az oldu u grup ise her iki kurum türünde çalışanlar için yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalışan e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve kurum türü temel etkisi ve bunların etkile iminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı mı ö renmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmı ve sonuçları Tablo 4.14'te gösterilmi tir.

Tablo 4.14. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğitim ve kurum türüne duygusal tükenmenin karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	1796.628	2	898.314	26.632*	.000
Kurum	86.194	1	86.194	2.555	.111
Empati x Kurum	67.845	2	33.923	1.006	.367
Hata	8533.961	253	33.731		
Toplam	10866.965	258			

*p<.01

Eğitimcilerin duygusal tükenme düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duygusal tükenme üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(2, 253) = 26.632, p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X}=16.67$), orta ($\bar{X}=12.89$) ve yüksek ($\bar{X}=9.36$) empati grubunda yer alan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksektir.

Kurum türü temel etkisi ve empati ile kurum türü ortak etkisinin duygusal tükenme üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Kurum Türüne Göre Duyarsızlaşma Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğitim düzeylerinin ve çalıştıkları kurum türü temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyi ve kurum türüne göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Empati Grupları	Kurum Türü								
	Resmi			Özel			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Dü ük	19	6.26	3.70	62	6.79	4.25	81	6.66	4.12
Orta	30	3.73	3.27	68	4.54	3.18	98	4.29	3.21
Yüksek	31	2.64	2.75	49	2.26	2.48	80	2.41	2.57
Toplam	80	3.91	3.45	179	4.69	3.85	259	4.45	3.74

Tablo 4.15'e göre resmi ve özel kurumlarda çalı anlarda ortalamanın en fazla oldu u grup dü ük empati grubudur, ortalamanın en az oldu u grup ise yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve kurum türü temel etkisi ve bunların etkile iminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı ını ö renmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmı ve sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmi tir.

Tablo 4.16. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve kurum türüne göre duyarsızlaşmanın kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kayna ı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	546.428	2	273.214	24.107*	.000
Kurum	5.417	1	5.417	.478	.490
Empati x Kurum	14.938	2	7.469	.659	.518
Hata	2867.341	253	11.333		
Toplam	3620.239	258			

*p<.01

E itimcilerin duyarsızlaşma düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(2, 253) = 24.107, p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X} = 6.66$), orta ($\bar{X} = 4.29$) ve yüksek ($\bar{X} = 2.41$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyi daha yüksektir.

Kurum türü temel etkisi ve empati ile kurum türü ortak etkisinin duyarsızlaşma üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Kurum Türüne Göre Kişisel Barınma Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve çalıştıkları kurum türü temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel barınma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin ilmi aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve kurum türüne göre kişisel barınma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Empati Grupları	Kurum Türü								
	Resmi			Özel			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	19	11.42	2.85	62	12.40	4.44	81	12.17	4.12
Orta	90	10.26	3.40	68	9.72	4.26	98	9.88	4.00
Yüksek	31	7.83	3.19	49	7.69	7.09	80	7.75	5.86
Toplam	80	9.60	3.48	179	10.09	5.53	259	9.94	4.99

Tablo 4.17'ye göre resmi ve özel kurumlarda çalı anlarda ortalamanın en fazla oldu u grup dü ük empati grubudur, ortalamanın en az oldu u grup ise yüksek empati grubudur.

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve kurum türü temel etkisi ve bunların etkile iminin ki isel ba arı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı ını ö renmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmı ve sonuçları Tablo 4.18'de gösterilmi tir.

Tablo 4.18. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve kurum türüne göre ki isel ba arı kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kayna ı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	575.664	2	287.832	12.949*	.000
Kurum	.501	1	.501	.023	.881
Empati x Kurum	20.635	2	10.317	.464	.629
Hata	56523.710	253	22.228		
Toplam	6432.131	258			

*p<.01

E itimcilerin ki isel ba arı düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin ki isel ba arı üzerinde anlamlı bir fark olu turdu unu göstermektedir F (2, 253)= 12.949, p<.01. Dü ük empati grubunda bulunan e itimcilerin ki isel ba arı puan ortalaması (\bar{X} =12.17), orta (\bar{X} =9.88) ve yüksek (\bar{X} =7.75) empati grubunda yer alan e itimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Dü ük empati grubunda yer alan e itimcilerin ki isel ba arısızlık düzeyi daha yüksektir.

Kurum türü temel etkisi ve empati ile kurum türü ortak etkisinin ki isel ba arı üzerindeki etkisi anlamlı de ildir (p>.05)

4.1.5. Özel E itim Alanında Çalı an E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Görev Süresine Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızla ma ve Ki isel Ba arı Düzeylerinde Farklıla ma Olup Olmadı na İli kin Bulgular

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyleri ve görev süreleri temel etkisinin ve bunların etkile iminin tükenmi lik düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadı na ili kin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans

de erleri, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23 ve 4.24'te gösterilmiştir.

Özel E itim Alanında Çalışan E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Görev Süresine Göre Duygusal Tükenme Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve görev süreleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve görev sürelerine göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Görev Süresi											
	1-5 Yıl			6-10 Yıl			11 Yıl ve Üzeri			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	43 (1)	16.39	6.40	22 (2)	17.18	5.86	16 (3)	16.75	6.86	81	16.67	6.28
Orta	51 (4)	14.41	5.25	21 (5)	11.95	5.27	26 (6)	10.69	5.82	98	12.89	5.60
Yüksek	45 (7)	8.17	6.20	22 (8)	10.95	5.13	13 (9)	10.76	3.05	80	9.36	5.62
Toplam	139	13.00	6.82	65	13.38	6.02	55	12.27	6.20	259	12.98	6.48

Tablo 4.19'a göre görev süresi olarak belirlenen de i kenlerin tamamında ortalamaların en fazla olduğu grup düşük empati grubudur, ortalamaların en az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve görev süresi temel etkisi ve bunların etkileşiminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA ve farklılıkların

hangi gruplar arasında oldu unu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmı tır. Sonuçlar Tablo 4.20'de gösterilmi tir.

Tablo 4.20. Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ve görev süresine göre duygusal tükenme kar ıla tırılmasına ili kin iki faktörlü ANOVA ve Tukey HSD testi sonuçları

Varyans Kayna ı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Empati	1585.035	2	792.518	23.885*	.000	1-6 1-7 1-8 2-6 2-7 2-8
Görev	11.693	2	5.847	.176	.839	2-9 3-6
Empati x Görev	377.693	4	94.423	2.846*	.025	3-7 4-7
Hata	8295.236	250	33.181			
Toplam	10866.965	258				

* $p < .05$

E itimcilerin duygusal tükenme düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duygusal tükenme üzerinde anlamlı bir fark olu turdu unu göstermektedir $F(4, 250) = 23.885, p < .05$. Dü ük empati grubunda bulunan e itimcilerin duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X} = 16.67$), orta ($\bar{X} = 12.89$) ve yüksek ($\bar{X} = 9.36$) empati grubunda yer alan e itimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Dü ük empati grubunda yer alan e itimcilerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksektir.

Empati ve görev süresi etkile iminin duygusal tükenme üzerindeki etkisinin anlamlı oldu u bulunmu tur $F(4, 250) = 2.846, p < .05$. Farklılı ın hangi gruptan kaynaklandı nı bulmak amacıyla empatik e ilim ve görev süresi açısından dokuz grup olu turulmu ve gruplara Tukey HSD testi uygulanmı tır. Bu testin sonucuna göre duygusal tükenme alt boyutunda empatik e ilimi dü ük ve yüksek, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri çalı an e itimciler, empatik e ilimi orta düzeyde olan 1-5 yıl, 11 yıl ve üzeri çalı an e itimciler gruplar içerisinde ayrı ayrı anlamlı fark olu turmaktadır.

Görev süresi temel etkisinin duygusal tükenme üzerindeki etkisinin anlamlı olmadı ı bulunmu tur ($p > .05$)

Özel E itim Alanında Çalışan E itimcilerin Empatik E ilim Düzeyleri ve Görev Süresine Göre Duyarsızlaşma Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve görev süreleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve görev sürelerine göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

	Görev Süresi											
	1-5 Yıl			6-10 Yıl			11 Yıl ve Üzeri			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	43	5.67	3.69	22	8.50	4.78	16	6.81	3.52	81	6.66	4.12
Orta	51	4.23	3.03	21	4.52	3.29	26	4.23	3.61	98	4.29	3.21
Yüksek	45	2.51	2.89	22	2.27	2.41	13	2.30	1.65	80	2.41	2.57
Toplam	139	4.12	3.42	65	5.10	4.43	55	4.52	3.58	259	4.45	3.74

Tablo 4.21’e göre ortalamanın en fazla olduğu grup düşük empati grubu, en az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve görev süresi temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve görev süresine göre duyarsızlaşma kararıyla tutulmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	711.073	2	355.537	32.102*	.000
Görev	40.615	2	20.308	1.834	.162
Empati x Görev	79.468	4	19.867	1.794	.131
Hata	2768.787	250	11.075		
Toplam	3620.239	258			

* $p < .01$

Eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir $F(4, 250) = 32.102$, $p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X} = 6.66$), orta ($\bar{X} = 4.29$) ve yüksek ($\bar{X} = 2.41$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyi daha yüksektir.

Görev süresi temel etkisi ve empati ile görev süresi ortak etkisi duyarsızlaşma üzerinde anlamlı değildir ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim Düzeyleri ve Görev Süresine Göre Kişisel Bakarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve görev süreleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel bakarı üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişim düzeyi ve görev sürelerine göre kişisel başarı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Empati Grupları	Görev Süresi											
	1-5 Yıl			6-10 Yıl			11 Yıl ve Üzeri			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	43	12.41	4.62	22	11.54	3.48	16	12.37	3.64	81	12.17	4.12
Orta	51	9.88	4.28	21	10.33	3.95	26	9.53	3.59	98	9.88	4.00
Yüksek	45	8.37	7.19	22	6.86	3.95	13	7.07	2.49	80	7.75	5.86
Toplam	139	10.17	5.68	65	9.56	4.24	55	9.78	3.85	259	9.94	4.99

Tablo 4.23'e göre ortalamanın en fazla olduğu grup düşük empati grubu, en az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişim düzeylerinin ve görev süresi temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel başarı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik iletişim ve görev süresine göre kişisel başarı karlılığına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	712.780	2	356.390	15.955*	.000
Görev	23.561	2	11.781	.527	.591
Empati x Görev	36.764	4	9.191	.411	.800
Hata	5584.184	250	22.337		
Toplam	6432.131	258			

*p<.01

E itimcilerin ki isel ba arı düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin ki isel ba arı üzerinde anlamlı bir fark olu turdu unu göstermektedir $F(4, 250) = 15.955, p < .01$. Dü ük empati grubunda bulunan e itimcilerin ki isel ba arı puan ortalaması ($\bar{X}=12.17$), orta ($\bar{X}=9.88$) ve yüksek ($\bar{X}=7.75$) empati grubunda yer alan e itimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Dü ük empati grubunda yer alan e itimcilerin ki isel ba arısızlık düzeyi daha yüksektir.

Görev süresi temel etkisi ve empati ile görev süresi ortak etkisi ki isel ba arı üzerinde anlamlı de ildir ($p > .05$).

4.1.6. Özel E itim Alanında Çalı an E itimcilerin Empatik E ilim ve E itim Düzeylerine Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Ki isel Ba arı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeyleri ve e itim düzeyleri temel etkisinin ve bunların etkile iminin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.25, 4.26, 4.27, 4.28, 4.29 ve 4.30'da gösterilmiştir.

Özel E itim Alanında Çalı an E itimcilerin Empatik E ilim ve E itim Düzeylerine Göre Duygusal Tükenme Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim düzeylerinin ve e itim düzeyleri temel etkisi ve bunların etkile iminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeylerine göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Eğitim Düzeyi	Empati Grupları											
	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Lise	20	15.75	5.23	16	13.81	5.10	7	10.85	7.81	43	14.23	5.78
Önlisans	5	14.20	5.31	17	8.52	5.33	10	6.80	5.20	32	8.87	5.67
Lisans	52	17.57	6.66	62	14.01	5.31	59	9.79	5.46	173	13.64	6.56
Yüksek Lisans	4	12.75	6.02	3	9.66	4.04	4	6.75	3.77	11	9.72	5.06
Toplam	81	16.67	6.28	98	12.89	5.60	80	9.36	5.62	259	12.98	6.48

Tablo 4.25'e göre lise, önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu eğitimcilerin aritmetik ortalamalarının en az olduğu grup yüksek empati grubu, en fazla olduğu grup ise düşük empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyi temel etkisi ve bunların etkileşiminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyine göre duygusal tükenme kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	662.278	2	331.139	10.233*	.000
Eğitim	476.753	3	158.918	4.911*	.002
Empati x Eğitim	84.564	6	14.094	.436	.855
Hata	7993.082	247	32.361		
Toplam	10886.965	258			

*p<.01

Eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyine yönelik veriler, empati temel etkisinin duygusal tükenme üzerinde anlamlı olduğunu göstermektedir $F(6, 247) = 10.233, p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X} = 16.67$), orta ($\bar{X} = 12.89$) ve yüksek ($\bar{X} = 9.36$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksektir.

Eğitim temel etkisinin de eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olduğunu bulunmuştur $F(6, 247) = 4.911, p < .01$. Eğitimcilerin eğitim düzeyi açısından duygusal tükenme puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanın lise mezunu eğitimcilerde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 14.23$). En düşük ortalama ise önlisans mezunu eğitimcilerde görülmektedir ($\bar{X} = 8.87$). Bu bulgulara göre duygusal tükenme düzeyi en yüksek olan grubun lise mezunu eğitimciler, en düşük olan grubun ise önlisans mezunu eğitimciler olduğu söylenebilir.

Empati ve eğitim düzeyi ortak etkisinin duygusal tükenme üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim ve Eğitim Düzeylerine Göre Duyarsızlaşma Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve eğitim düzeyleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını ilkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeylerine göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Eğitim Düzeyi	Empati Grupları											
	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Lise	20	5.25	3.59	16	4.31	3.41	7	2.71	2.28	43	4.48	3.40
Önlisans	5	3.80	3.89	17	2.17	2.15	10	1.30	1.41	32	2.15	2.37
Lisans	52	7.6	4.19	62	4.90	3.24	59	2.66	2.77	173	4.95	3.93
Yüksek Lisans	4	5.00	2.16	3	3.66	2.30	4	1.00	1.41	11	3.18	2.52
Toplam	81	6.66	4.12	98	4.29	3.21	80	2.41	2.57	259	4.45	3.74

Tablo 4.27’ye göre ortalamasının en fazla olduğu grup düşük empati grubu, en az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyi temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını incelemek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyine göre duyarsızlaşma kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	190.481	2	95.240	8.966*	.000
Eğitim	184.298	3	61.433	5.784*	.001
Empati x Eğitim	50.692	6	8.449	.795	.574
Hata	2623.601	247	10.622		
Toplam	3620.239	258			

* $p < .01$

Eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyine yönelik veriler, empati temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı olduğu göstermektedir $F(6, 247) = 8.966, p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X} = 6.66$), orta ($\bar{X} = 4.29$) ve yüksek ($\bar{X} = 2.57$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyi daha yüksektir.

Eğitim temel etkisinin de eğitimcilerin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olduğu bulunmuştur $F(6, 247) = 5.784, p < .01$. Eğitimcilerin eğitim düzeyi açısından duyarsızlaşma puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanın lisans mezunu eğitimcilerde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4.95$). En düşük ortalama ise önlisans mezunu eğitimcilerde görülmektedir ($\bar{X} = 2.15$). Bu bulgulara göre duyarsızlaşma düzeyi en yüksek olan grubun lisans mezunu eğitimciler, en düşük olan grubun ise önlisans mezunu eğitimciler olduğu söylenebilir.

Empati ve eğitim düzeyi ortak etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim ve Eğitim Düzeylerine Göre Kişisel Bararı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve eğitim düzeyleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel başarı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını ilkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyleri göre kişisel başarı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Eğitim Düzeyi	Empati Grupları											
	Düşük			Orta			Yüksek			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Lise	20	12.70	3.46	16	10.00	4.93	7	6.42	6.02	43	10.67	4.94
Önlisans	5	9.40	3.91	17	10.11	3.67	10	10.20	12.65	32	10.03	7.45
Lisans	52	12.23	4.30	62	9.88	3.97	59	7.54	4.07	173	9.79	4.49
Yüksek Lisans	4	12.25	5.37	3	8.00	1.00	4	7.00	2.58	11	9.18	4.11
Toplam	81	12.17	4.12	98	9.88	4.00	80	7.75	5.86	259	9.94	4.99

Tablo 4.29’a göre ortalamasının en fazla olduğu grup lise, lisans ve yüksek lisans mezunlarında düşük empati grubudur. Önlisans mezunlarında ise yüksek empati grubudur. Ortalamasının en az olduğu grup lisans ve yüksek lisans mezunlarında yüksek empati grubudur. Önlisans mezunlarında ise düşük empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyi temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel başarı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve eğitim düzeyine göre kişisel başarıyla ilişkisine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	231.642	2	115.821	5.191*	.006
Eğitim	7.229	3	2.410	.108	.955
Empati x Eğitim	119.172	6	19.862	.890	.503
Hata	5511.314	247	22.313		
Toplam	6432.131	258			

*p<.01

Eğitimcilerin kişisel başarı düzeyine yönelik veriler, empati temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı olduğu göstermektedir $F(6, 247) = 5.191, p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin kişisel başarı puan ortalaması ($\bar{X} = 12.17$), orta ($\bar{X} = 9.88$) ve yüksek ($\bar{X} = 7.75$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin kişisel başarı düzeyi daha yüksektir.

Eğitim temel etkisinin ve empati ile eğitim ortak etkisinin kişisel başarı üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

4.1.7. Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim ve Gelir Düzeylerine Göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyleri ve i ten elde ettikleri gelir düzeyi temel etkisinin ve bunların etkileşiminin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.31, 4.32, 4.33, 4.34, 4.35 ve 4.36'da gösterilmiştir.

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim ve Gelir Düzeylerine Göre Duygusal Tükenme Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve gelir düzeyleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını ilkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeylerine göre duygusal tükenme düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Empati Grupları	Gelir Düzeyi											
	Yeterli			Az Yeterli			Yetersiz			Toplam		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	24	16.04	6.34	35	15.62	6.08	22	19.04	6.19	81	16.67	6.28
Orta	37	13.94	4.84	32	12.28	5.15	29	12.24	6.84	98	12.89	5.60
Yüksek	32	8.90	5.66	31	9.64	5.07	17	9.70	6.72	80	9.36	5.62
Toplam	93	12.75	6.21	98	12.64	5.96	68	13.80	7.53	259	12.98	6.48

Tablo 4.31’e göre ortalamanın en fazla olduğu grup düşük empati grubudur. Ortalamanın en az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeyi temel etkisi ve bunların etkileşiminin duygusal tükenme düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeyine göre duygusal tükenme kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	2130.667	2	1065.333	31.470*	.000
Gelir	51.202	2	25.601	.756	.470
Empati x Gelir	201.376	4	50.344	1.487	.207
Hata	8463.100	250	33.852		
Toplam	10866.965	258			

* $p < .01$

Eğitimcilerin duygusal tükenme düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duygusal tükenme üzerinde anlamlı olduğunu göstermektedir $F(4, 250) = 31.470$, $p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X} = 16.67$), orta ($\bar{X} = 12.89$) ve yüksek ($\bar{X} = 9.36$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksektir.

Gelir düzeyi temel etkisi ve empati ile gelir düzeyi ortak etkisi duygusal tükenme üzerinde anlamlı olarak bulunmamıştır ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim ve Gelir Düzeylerine Göre Duyarsızlaşma Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve gelir düzeyleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımları Tablo 4.33'de gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve gelir düzeylerine göre duyarsızlaşma düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Gelir Düzeyi											
	Yeterli			Az Yeterli			Yetersiz			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	24	7.50	4.83	35	5.48	3.24	22	7.63	4.22	81	6.66	4.12
Orta	37	4.94	3.09	32	3.87	3.30	29	3.93	3.23	98	4.29	3.21
Yüksek	32	2.31	2.86	31	2.22	2.04	17	2.94	2.94	80	2.41	2.57
Toplam	93	4.69	4.05	98	3.92	3.20	68	4.88	3.98	259	4.45	3.74

Tablo 4.33'e göre ortalamanın en fazla olduğu grup bütün gelir düzeyleri için düşük empati grubudur. ortalamanın en az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeyi temel etkisi ve bunların etkileşiminin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeyine göre duyarsızlaşmanın kararlaştırılmasına ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	740.104	2	370.052	33.394*	.000
Gelir	62.910	2	31.455	2.839	.060
Empati x Gelir	55.825	4	13.956	1.259	.287
Hata	2770.323	250	11.081		
Toplam	3620.239	258			

*p<.01

E itimcilerin duyarsızlaşma düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin duyarsızlaşma üzerinde anlamlı olduğunu göstermektedir $F(4, 250) = 33.394, p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan e itimcilerin duyarsızlaşma puan ortalaması ($\bar{X} = 6.66$), orta ($\bar{X} = 4.29$) ve yüksek ($\bar{X} = 2.41$) empati grubunda yer alan e itimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan e itimcilerin duyarsızlaşma düzeyi daha yüksektir.

Gelir düzeyi temel etkisi ve empati ile gelir düzeyi ortak etkisi duyarsızlaşma üzerinde anlamlı olarak bulunmamıştır ($p > .05$).

Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Empatik Eğitim ve Gelir Düzeylerine Göre Kişisel Bakımlı Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeylerinin ve gelir düzeyleri temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel bakımlı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri Tablo 4.35’de gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim düzeyi ve gelir düzeylerine göre kişisel bakımlı düzeylerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Gelir Düzeyi											
	Yeterli			Az Yeterli			Yetersiz			Toplam		
Empati Grupları	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Düşük	24	10.75	3.98	35	11.91	3.50	22	14.13	4.61	81	12.17	4.12
Orta	37	10.02	4.17	32	9.90	3.44	29	9.68	4.48	98	9.88	4.00
Yüksek	32	8.18	3.81	31	7.16	7.45	17	8.00	6.05	80	7.75	5.86
Toplam	93	9.58	4.09	98	9.75	5.39	68	10.70	5.47	259	9.94	4.99

Tablo 4.35’e göre ortalamanın en fazla olduğu grup düşük empati grubudur. En az olduğu grup ise yüksek empati grubudur.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeyi temel etkisi ve bunların etkileşiminin kişisel başarı düzeyleri üzerinde anlamlı olup olmadığını öğrenmek için iki faktörlü ANOVA uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeyine göre kişisel başarıyla ilişkisine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empati	762.913	2	381.456	17.374*	.000
Gelir	43.586	2	21.793	.993	.372
Empati x Gelir	120.047	4	30.012	1.367	.246
Hata	5488.801	250	21.955		
Toplam	6432.131	258			

* $p < .01$

Eğitimcilerin kişisel başarı düzeylerine yönelik veriler, empati temel etkisinin kişisel başarı üzerinde anlamlı olduğunu göstermektedir $F(4, 250) = 17.374$, $p < .01$. Düşük empati grubunda bulunan eğitimcilerin kişisel başarı puan ortalaması ($\bar{X} = 12.17$), orta ($\bar{X} = 9.88$) ve yüksek ($\bar{X} = 7.75$) empati grubunda yer alan eğitimcilerin puan ortalamasından daha yüksektir. Düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin kişisel başarı düzeyi daha yüksektir.

Gelir düzeyi temel etkisi ve empati ile gelir düzeyi ortak etkisi kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmamıştır ($p > .05$).

4.2. TARTI MA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılmı ve yorumlanmıştır. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki; tükenmişlik düzeyleri, empatik eğitim ve bazı demografik kenler (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, görev süresi, eğitim ve gelir düzeyi) açısından incelenmiştir, bulgulara yönelik tartışma ve yoruma bu bölümde yer verilmiştir. Tartışma ve yorumlar bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak yapılmıştır. Literatür incelendiğinde yurt içinde özel eğitim öğretmenleri ve

tükenmişlik düzeyleri ile ilgili az sayıda ara tırma yapıldı ı görülmü tür. Bu nedenle ara tırma sonuçları yorumlanırken bu sınırlılık dikkate alınmı tür.

Ara tırmanın birinci alt probleminde özel e itim alanında çalı an e itimcilerin empatik e ilim ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ili ki incelenmi tir. E itimcilerin empatik e ilimleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ili ki vardır. Her üç alt ölçekte de alınan yüksek puanlar tükenmişli i göstermektedir. Empatik e ilimi dü ük olan e itimcilerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek oldu u bulunmu tur. E itimcilerin empatik e ilim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Köksal (2009)'ın hem irelerin empatik e ilim ve tükenmişlik düzeyini inceledi i ara tırmada empatik e ilim ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasındaki ili ki anlamlı, Baxter (1992)'ın hem irelerle yaptı ı çalı mada ise empatik e ilim ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasındaki ili kinin anlamlı oldu u tespit edilmi tir. Bu sonuçlar ara tırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. E itimcilerin empatik e ilimleri arttıkça tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Özmen (2010) ise kayna tırma ö rencileri ile çalı an okul öncesi ö retmenlerinin empatik beceri ve tükenmişlik düzeylerini inceledi i çalı masında, ö retmenlerin empatik becerisi ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadı ını belirtmi tir.

Bu ara tırmada empatik e ilim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldı ı sonucuna ula ılmı tür. Ancak literatür incelendi inde bu çalı manın tam tersi yönde elde edilmi sonuçlara da rastlanmaktadır. Duru (2002) ara tırmasında empatik e ilim yükseldikçe tükenmişli in de arttı ını saptamı tür. Kız (2006) yaptı ı deneysel çalı mada Temel Danı ma Becerileri E itimi verdi i grubun empatik e ilim düzeylerinin arttı ını tespit etmi tir. E itim sonrası grubun Duygusal tükenme puanları artarken duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarında bir de i iklik olmamı tür. Empatik e ilimdeki artı ın duygusal tükenmenin artmasına sebep olabilece i belirtilmi tir.

Empatik e ilimin tükenmişlik üzerindeki etkisine yönelik iki görü öne sürülebilir. Empatik e ilim düzeyinin yüksek olması tükenmişlik düzeyini azaltabilir veya artırabilir. Artırmasının sebebi ise u ekilde açıklanabilir; empatik e ilimi yüksek olan e itimcinin duygusal açıdan daha açık ve duyarlı olması beklenir. Bu

durumda da duygusal tükenme ve duyarsızlaşma daha yüksek görülebilir. Ancak bu ara tırmada empatik eğitim ilimin tükenmişliği azaltıcı bir değişken oldu u bulunmu tur.

Ara tırmanın ikinci alt probleminde özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğitim ve cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerindeki temel etkisi anlamlı olarak tespit edilmiştir. Tükenmişlik in her üç alt ölçekte de erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik ya da dı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.2, Tablo 4.4 ve Tablo 4.6). Tükenmişlikle ilgili bazı ara tırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Ergin (1992) sınıflık çalışmalarıyla yaptığı çalışmada kadınların duygusal tükenmeyi erkeklerden daha fazla ya da dı göstermiştir. Yıldırım (1996) banka çalışmalarıyla yaptığı ara tırmada cinsiyet değişkeni duygusal tükenme boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Tümkaya (1996) öğretmenlerde tükenmişliği inceledi i çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik ya da dı nı saptamıştır. Murat (2000) sınıf öğretmenleriyle yaptığı ara tırmada duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. İzgar (2000)'ın okul yöneticileri ile ilgili yaptığı çalışmada kişisel başarı alt ölçekte kadınların tükenmişlik düzeyi daha yüksek bulunmu tur. Özmen (2001) ara tırmasında duygusal tükenmenin kadınlarda erkeklere göre daha fazla olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Vızlı (2005)'nin görme engelliler ilkö retim okulu ile normal ilkö retim okulunda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırdı i ara tırmada duyarsızlaşma alt boyutunda erkeklerin daha fazla tükenmişlik ya da dı nı saptamıştır. Aksoy (2007)'un özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini inceledi i ara tırmada kadınların duygusal tükenme boyutunda daha fazla tükenmişlik ya da dı nı, Karahan (2008)'ın özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlik ve tükenmişlik düzeyini inceledi i ara tırmada ise, kadın eğitimcilerin kişisel başarı alt boyutunda erkek eğitimcilerden daha yüksek tükenmişlik ya da dı nı tespit edilmiştir. Bu ara tırmalara dayanılarak cinsiyetin tükenmişlik düzeyi üzerinde önemli bir değişken olduğunu söylenebilir.

Cinsiyetin anlamlı fark oluşturmadı i ara tırmalara bakılacak olursa; Oruç (2007) özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemek için yaptığı ara tırmada tükenmişlik in üç alt boyutu ile cinsiyet arasındaki fark anlamlı değildir. Sucuo lu ve Kulo lu (1996)'nın yaptığı ara tırmada ise cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ba aran (1999) özel eğitim öğretmenleriyle

yaptı ı çalı masında cinsiyetin tükenmi lik üzerinde anlamlı bir fark olu turmadı ını, anlı (2006)'nın polisler ve avu o lu (2005)'nun ö retmenlerle yaptı ı çalı mada yine cinsiyet tükenmi lik üzerinde anlamlı bir fark olmadı ı tespit edilmi tir.

Cinsiyet ve empatik e ilimin ortak etkisi de duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı alt ölçekleri üzerinde anlamlı bir fark olu turmu tur. Duygusal tükenme ve duyarsızla ma boyutunda empatik e ilimi dü ük erkeklerin tükenmi li i daha yüksektir. Ki isel ba arı alt boyutunda ise empatik e ilimi dü ük kadınların tükenmi li i daha yüksektir. Literatür incelendi inde empatik e ilim ve cinsiyetin tükenmi lik üzerindeki ortak etkisini konu alan benzer bir çalı ma rastlanmamı tır.

Ara tırmanın üçüncü alt problemi olarak özel e itim ö retmenlerinin empatik e ilim ve medeni duruma göre tükenmi lik düzeyleri incelenmi tir. Medeni durum de i keninin temel etkisinin duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı alt boyutları üzerinde anlamlı de ildir (Bkz. Tablo 4.8, Tablo 4.10, Tablo 4.12). Literatür incelendi inde benzer bulgulara ula ılmı tır. Oruç (2007)'un özel e itim ö retmenleriyle yaptı ı ara tırmada, Aksoy (2007)'un yine özel e itim ö retmenleri ile ilgili yaptı ı çalı mada medeni durumun tükenmi lik üzerinde anlamlı bir etki olu turmadı ını tespit edilmi tir. anlı (2006) polislerde, avu o lu (2005) Endüstri Meslek Lisesi ö retmenlerinde, Özmen (2001) özel e itim ö retmenlerinde, Gökçakan ve Özer (1999) ö retmenlerde, tükenmi li i incelemi ve medeni durumun tükenmi lik üzerinde anlamlı bir fark olu turmadı ını saptamı lardır. Bu durum ara tırmada çalı lan grubun medeni durum açısından tükenmi li i etkileyebilecek farklılıklarının olmaması ile açıklanabilir.

Medeni durumun anlamlı çıktı ı çalı malar da bulunmaktadır. Akçamete, Kaner ve Sucuo lu (2001) ö retmenlerle yaptıkları çalı mada, okluk (1999) yönetici ve ö retmenlerin tükenmi lik düzeyini inceledi i ara tırmada medeni durum ve tükenmi lik arasındaki ili ki anlamlı bulunmu tur. Özer (1998)'in rehber ö retmenlerin tükenmi lik düzeyini inceledi i ara tırmada bekar ö retmenlerin evli ö retmenlere göre tükenmi lik düzeyinin daha yüksek oldu u görülmü tür. Ergin (1992) sa lık çalı anlarıyla yaptı ı ara tırmada medeni durum ile tükenmi lik arasında anlamlı bir fark oldu unu saptamı tır. Bu ara tırmaların sonuçlarına

dayanılarak e lerden gelen destek sayesinde evli olanlarda daha az tükenmi lik ya andı ı söylenebilir.

Medeni durum ve empatik e ilim ortak etkisi duygusal tükenme ve duyarsızla ma üzerinde anlamlı olarak bulunmu tur, ancak ki isel ba arı üzerindeki etkisi anlamlı de ildir. Empatik e ilimi dü ük bekar e itimcilerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksek, empatik e ilimi dü ük evli e itimcilerin duyarsızla ma düzeyleri daha yüksektir.

Ara tırmanın dördüncü alt probleminde özel e itim ö retmenlerinin empatik e ilim ve çalı tıkları kurum türüne göre tükenmi lik düzeyleri incelenmi tir. Kurum türü de i keninin duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadı ı tespit edilmi tir (Bkz. Tablo 4.14, Tablo 4.16, Tablo 4.18). Karahan (2008) özel e itim ö retmenleriyle yaptı ı çalı mada resmi okulda çalı an e itimcilerin özel okulda çalı an e itimcilere göre ki isel ba arı alt boyutunda kendilerini daha fazla tükenmi olarak algıladıkları bulunmu tur. Izgar (2000) okul yöneticileri ile yaptı ı çalı mada kurum türünün anlamlı fark olu turdu unu saptamı tır. Bu sonuçlara göre ara tırmada kurum türünün fark olu turmaması literatürle çeli mektedir. Bu durum ara tırmada çalı ilan grubun kurum türü açısından tükenmi li i etkileyebilecek farklılıklarının olmaması ile açıklanabilir.

Kurum türü ve empatik e ilim ortak etkisinin de anlamlı olmadı ı, ancak empatik e ilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı düzeylerinde anlamlı oldu u bulunmu tur.

Ara tırmanın be inci alt problemi olarak özel e itim ö retmenlerinin görev süresi ve empatik e ilim düzeyine göre tükenmi lik düzeyleri incelemi tir. Görev süresi de i keninin duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arı düzeyleri üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadı ı tespit edilmi tir (Bkz. Tablo 4.20, Tablo 4.22, Tablo 4.24). Çam (1989), Tümkaya (1996), Sucuo lu ve Kulo lu (1996)'nun ara tırma sonuçlarına göre görev süresi ile tükenmi lik arasında anlamlı ili ki saptanmı tır. Baysal (1995), Girgin (1995), Çokluk (1999) da yaptıkları çalı malarda görev süresi ve tükenmi lik arasında anlamlı bir ili ki saptamı lardır. Ba aran (1999) ö retmenlerin görev süresi ile ki isel ba arı alt boyutu arasında anlamlı fark bulundu unu belirtmi tir. Murat (2000) sınıf ö retmenleriyle yaptı ı çalı mada görev süresi ile duygusal tükenme ve ki isel ba arı arasında anlamlı bir fark oldu unu

belirtmi tir. Oruç (2007) ise yaptı ı çalı mada e itimcilerin görev süresi ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki fark anlamlı de ilken ki isel ba arı boyutundaki anlamlıdır. Aksoy (2007) özel e itim ö retmenleri ile yaptı ı çalı masında görev süresi ile tükenmi lik arasındaki ili ki anlamlı de ildir. Karahan (2008) özel e itim ö retmenleri ile yaptı ı çalı mada görev süresinin ki isel ba arı alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip oldu unu saptamı tır. Yapılan bu ara tırmalara göre mesle e yeni ba layan e itimcilerin tükenmi lik düzeyleri daha yüksektir. Bunun nedeni olarak mesle in ilk yıllarında beklentinin daha yüksek olması gösterilebilir. Ancak bu ara tırmada görev süresi tükenmi lik açısından anlamlı bir fark olu turmamaktadır. Bunun sebebi olarak ise üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan özel e itim ö retmenlerinin üniversite e itimi süresince yeterince staj görüp mesle i tanınması ve beklentilerinin bu do rultuda dü ük olması ekinde açıklanabilir.

Empatik e ilim ve görev süresi de i kenlerinin duygusal tükenme üzerindeki ortak etkisinin anlamlı oldu u bulunmu tur. Empatik e ilimi dü ük 1-5 yıl arası çalı an e itimcilerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksek bulunmu tur. Empatik e ilim de i keninin ise duyarsızlaşma ve ki isel ba arı üzerindeki temel etkisinin anlamlı oldu u bulunmu tur.

Ara tırmanın altıncı alt problemi olarak e itimcilerin empatik e ilim ve e itim düzeyine göre tükenmi lik düzeyleri incelenmi tir. E itim düzeyi de i keninin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerindeki temel etkisinin anlamlı oldu u bulunurken ki isel ba arı üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadı ı tespit edilmi tir (Bkz. Tablo 4.26, Tablo 4.28, Tablo 4.30). Bu probleme yönelik analiz sonuçlarına bakıldı ında duygusal tükenme boyutunda lise mezunu e itimcilerin tükenmi lik düzeyinin daha yüksek oldu u bulunmu tur. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise lisans mezunu e itimcilerin tükenmi lik düzeyi daha yüksek bulunmu tur. Karahan (2008) özel e itim ö retmenleri ile yaptı ı çalı mada lisans mezunu olan e itimcilerin duygusal tükenme boyutunda, Çimen (2007) ise lisansüstü e itim alan ö retmenlerin duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek tükenmi lik düzeyine sahip olduklarını saptamı larıdır. Maslach ve Jackson (1981) yaptı ı ara tırmada yüksek e itimli ki ilerinin daha fazla tükenmi lik ya adı nı belirtmi tir. Yapılan çalı malar sonucuna göre e itim düzeyi tükenmi li i etkileyen önemli bir faktördür. E itim düzeyi yüksek olanlardaki tükenmi li in i e yönelik beklentinin

fazla olmasından, e itim düzeyi daha düşük olanlardaki tükenmişliğin ise i teki tecrübe azlığından ve e itim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

E itim düzeyi ve empatinin ortak etkisi tükenmişlik üzerinde anlamlı değildir. Ancak empatinin temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur.

Araştırmanın yedinci alt probleminde ise e itimcilerin empatik eğitim ve gelir düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Gelir düzeyi de ikenin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerindeki temel etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. (Bkz: Tablo 4.32, Tablo 4.34, Tablo 4.36). Murat (2000) araştırmasında gelir düzeyi ile duygusal tükenme ve kişisel başarı arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirtmiştir. Oruç (2007)'un yaptığı çalışmada da gelir düzeyi ile tükenmişlik arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) çalışmasında gelir düzeyinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlik az gelir getiren bir meslektir. Gerek özel gerekse genel eğitim alanında çalışan öğretmenler düşük ücretle çalışmaktadır ve sembolik de olsa ek ders ücreti almaktadır. Bu nedenle ekonomik kazanç yordayıcı olarak çıkmamıştır. Bu durum ise özel eğitim öğretmenlerinin ek ders ücretinin diğer öğretmenlerin ek ders ücretinden fazla olması ile açıklanabilir.

Gelir düzeyi ve empatik eğitimin ortak etkisinin tükenmişlik üzerinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Empatinin temel etkisinin ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

4.3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak genel sonuçlar ve bu alanda çalışanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Sonuçlar

Bu araştırmada özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin empatik eğitim ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri olarak da empatik eğitim ve bazı de ikenler (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, görev süresi, eğitim düzeyi, gelir düzeyi) açısından eğitimcilerin tükenmişlik

düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. E itimcilerin empatik eğilimi ile duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı olarak bulunmuştur. E itimcilerin empatik eğilimi azaldıkça duygusal tükenme düzeyleri artmaktadır. E itimcilerin empatik eğilimi ile duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı olarak bulunmuştur. E itimcilerin empatik eğilimi azaldıkça duyarsızlaşma düzeyleri artmaktadır. E itimcilerin empatik eğilimi ile kişisel başarı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel başarı alt ölçeğinde de diğer alt ölçeklerde olduğu gibi alınan yüksek puan tükenmişliği göstermektedir. E itimcilerin empatik eğilimi azaldıkça kişisel başarı puanı artmakta dolayısıyla tükenmişlik de yükselmektedir.
2. Cinsiyet ve empatik eğilim temel etkisi ve bunların etkileşimine göre tükenmişlik düzeyleri:
 - Cinsiyet temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Üç alt ölçekte de erkeklerin tükenmişlik puanları kadınlardan daha fazla bulunmuştur.
 - Empatik eğilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlıdır.
 - Cinsiyet ve empatik eğilim ortak etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde düşük empatiye sahip erkeklerin tükenmişliği yüksekken, kişisel başarı alt ölçeğinde düşük empatiye sahip kadınların tükenmişliği daha yüksektir.
3. Medeni durum ve empatik eğilim temel etkisi ve bunların etkileşimine göre tükenmişlik düzeyleri:
 - Medeni durum temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlıdır.
 - Empatik eğilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Üç alt ölçekte de düşük empati grubunda yer alan e itimcilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.

- Medeni durum ve empatik e ilim ortak etkisi duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı, kişisel başarı üzerinde anlamlı değildir. Duygusal tükenmede empati düzeyi düşük bekarların tükenmişliği daha yüksek, duyarsızlaşma ise empati düzeyi düşük evli eğitimcilerin tükenmişliği daha yüksektir.
4. Kurum türü ve empatik e ilim temel etkisi ve bunların etkileşimine göre tükenmişlik düzeyleri:
- Kurum türü temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı değildir.
 - Empatik e ilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Üç alt ölçekte de düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.
 - Kurum türü ve empatik e ilim ortak etkisi de duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı değildir.
5. Görev süresi ve empatik e ilim temel etkisi ve bunların etkileşimine göre tükenmişlik düzeyleri:
- Görev süresi temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı değildir.
 - Empatik e ilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Üç alt ölçekte de düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.
 - Görev süresi ve empatik e ilim ortak etkisi duygusal tükenme üzerinde anlamlı, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı değildir. Düşük empati grubunda yer alan ve 1-5 yıl arası görev süresi bulunan eğitimcilerin duygusal tükenme düzeyi daha yüksektir.
6. Eğitim düzeyi ve empatik e ilim temel etkisi ve bunların etkileşimine göre tükenmişlik düzeyleri:
- Eğitim düzeyi temel etkisi duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı, kişisel başarı üzerinde anlamlı değildir. Lise mezunlarında duygusal tükenme düzeyi yüksekken, lisans mezunlarında duyarsızlaşma düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur.

- Empatik e ilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Üç alt ölçekte de düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.
- Eğitim düzeyi ve empatik e ilim ortak etkisi duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlıdır.
- 7. Gelir düzeyi ve empatik e ilim temel etkisi ve bunların etkileşimine göre tükenmişlik düzeyleri:
 - Gelir düzeyi temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlıdır.
 - Empatik e ilim temel etkisi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlı olarak bulunmuştur. Üç alt ölçekte de düşük empati grubunda yer alan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.
 - Gelir düzeyi ve empatik e ilim ortak etkisi duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde anlamlıdır.

4.3.2. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Tükenmişlik sendromunun eğitimci ve okul yöneticilerine tanıtılması ve kişisel başarı duygusu azalan eğitimcilere yönelik önlemler alınması, hizmet içi eğitim kurslarının açılması eğitimcilerin yaşadığı tükenmişliği azaltabilir.
2. Mesleğe yeni başlayan eğitimcilerde tükenmişlik daha fazla görülmektedir. Bu nedenle meslek seçiminde doğru bir danışmanlık yapılması, özel eğitim alanında eğitim görmek isteyen öğrencilere mesleğin gerektirdiği özellikler hakkında yeterli bilgi verilmesi ve çalışacakları okulların tanıtılması mesleğe başladıklarında yaşayacakları tükenmişliği azaltabilir.
3. Engelli çocuklarla çalışacak eğitimcilerin eğitim düzeylerine uygun olarak çalışacakları grubun planlanmasının tükenmişliği azaltıcı etkisi olabilir.

4. Bu ara tırmanın amaçlarından biri olarak e itimcilerin empatik e ilimleri ile tükenmi lik düzeyleri incelenmi ve empatik e ilimin dü ük olmasının tükenmi li i artırdı ı sonucuna ula ılmı tır. Bu nedenle e itimci ve yöneticilere uygulanacak empati programının tükenmi li i azaltaca ı dü ünülmektedir.

Alanda çalı anlara ve ara tırmacılara yönelik öneriler:

1. Ö retmen tükenmi li inin ö rencileri, velileri ve yöneticileri nasıl etkiledi i incelenebilir
2. Özel e itim kurumlarında çalı an yöneticilerin tükenmi li i incelenebilir.
3. Özel e itim sınıflarında çalı an ö retmenlerin tükenmi li i incelenebilir.
4. Özel e itim alanında çalı an e itimcilere empati e itimi verilerek e itim öncesi ve e itim sonrası tükenmi lik düzeyleri arasındaki fark incelenebilir.
5. Tükenmi lik ve empatik e ilim ile ilgili ara tırmalar e itim sisteminin farklı kademelerinde ö retmen ve yöneticileri kapsayacak biçimde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Ö retmenlerinin Empatik E ilim Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, ss.73-82.
- Akçamete, G., Kaner S. ve Sucuo lu, B. (1998), Engelli ve Engelli Olmayan Çocuklarla Çalışan Ö retmenlerin Tükenmişlik ve Doyumu Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *VI.Ergonomi Kongresi*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara, No: 622.
- Akçamete, G., Kaner S. ve Sucuo lu, B. (2001). *Ö retmenlerde Tükenmişlik, Doyumu ve Kişilik*. 1. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara, ss.1-7.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi E ilim Bilimleri Dergisi*, 15(2): ss.64-68.
- Akkoyun, F. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlatılmamış Bir Varoluş eklidir. *Ankara Üniversitesi E ilim Bilimleri Dergisi*, 16(1): ss.106-108.
- Aksoy, .U. (2007). *Eski şehir li Özel E ilim Kurumlarında Çalışan Ö retmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değeri İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eski şehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eski şehir, ss.35-70.
- Alçay, U. (2009). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Ö retmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması (İstanbul Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.115-165.
- Alisinano lu, F. ve Köksal A. (2000). Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi E ilim Fakültesi Dergisi*, 18: ss.11.
- Arucan, D. (2008). *Özel Özel E ilim Kurumlarında ve Kız Meslek Liselerinde Görev Yapan Çocuk Gelişimi ve E ilimcilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, E ilim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss.65-93.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel E ilime Giriş*. 2. Baskı, Gündüz E ilim ve Yayıncılık, Ankara, ss.19-21.
- Atlı, A. (2008). *Çocuk Yuvaları ve Yetiştirme Yurtlarında Çalışan Personelin Empatik E ilim Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, ss. 11.
- Aras, Z. (2006). *Birinci Basamak Sağlık Kurumlarında Çalışan Hemşire ve Ebelerin Tükenmişlik Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balta , A.ve Balta , Z. (1998), *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. 18.Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy:Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2): pp. 191-215.

- Barr, J. J. ve D'Alessandro, H. A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3): pp. 231–250.
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children in N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and its Development*, Cambridge University Press, Cambridge. pp. 146-163.
- Ba aran, B. I.(1999). *Zihinsel, Görme ve itme Özürlü Çocuklara E itim Veren Özel E itim Kurumlarında Çalı an Ö retmenlerin Ki ilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Kar ıla tırılması*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir, ss.24.
- Ba ören, M. (2005). *Çe itli De i kenlere Göre Rehber Ö retmenlerin Tükenmi lik Düzeylerinin ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Ö retmenlerinde Meslekte Tükenmi li e Etki Eden Faktörler*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir, ss.15.
- Baxter, D. E. (1992).Empathy: Its Role in Nursing Burnout. *Peabody College for Teachers of Vanderbilt University*.
- Buie, D. H. (1981). Empathy: Its nature and limitations. *J Am Psychoanal Assoc.* 29: pp.281-307.
- Büyüköztürk, . (2010). *Sosyal Bilimler çin Veri Analizi El Kitabı*. 10. Baskı, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara, ss.55.
- Can, G., Altındas, E., Çam, S. ve Üre, Ö. (2002). *Psikolojik Danı ma ve Rehberlik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara. ss.211.
- Cardinell, C. F. (1981). Mid-life Professional Crises: Two Hypotheses The Annual Meeting of the National Conferance of Professors. *Educational Administration*, 19(3): pp.22-34.
- Ceyhan, A. A.(1993) *Ana-Babaların Empatik E ilim Düzeylerinin Bazı De i kenler Açısından ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, ss.7.
- Cengiz, S. (2008). *Hem irelerde Empatik E ilim ve Doyumu li kisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sa lık Bilimleri Enstitüsü, stanbul. ss.32-53.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Organizations*. Praeger. Newyork.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special Education. *Exceptional Children*. 54: pp. 449-454.
- Cücelo lu, D. (1994). *Yeniden nsan nsana*. 8. Baskı, Remzi Kitabevi, stanbul.
- Çam, O. (1989). *Hem irelerde Tükenmi lik ve Çe itli De i kenlere Göre ncelenmesi*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sa lık Bilimleri Enstitüsü, zmir, ss.23-24.
- Çam, O. (1991). Tükenmi lik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirli inin Ara tırılması. *7. Psikoloji Kongre Kitabı, Psikologlar Derne i Yayınları*.

- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliliğinin Araştırılması, VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını*, ss.155-159
- Çam, M. O. (1995). *Tükenmişlik*. 1. Baskı. Saray Medikal Yayıncılık, İzmir, ss.143.
- Çavuşoğlu, . (2005). *Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.113-138.
- Çimen, S. (2007). *İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve Fiziksel Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişlik İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss.17-28.
- Çokluk, O. (2001). Engelliler Okulunda Görev Yapan Yöneticilerde ve Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1): ss. 35-47.
- Deloney L. A ve Graham C.J. (2003). Developments: Wit: Using Drama to Teach First- Year Medical Students About Empathy and Compassion, *Teaching and Learning in Medicine*, 15: pp. 247-251.
- Dev, N. (2010). *İkinci Sınıf Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.46-80.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya İlindeki Ortaokul Öğretmenlerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 20(1): ss.184.
- Dökmen, Ü.(1988). Empatinin Yeni Bir Modelle Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21(1-2): ss. 158- 159.
- Dökmen, Ü. (1995). *İkinci Sınıf Çatışmaları ve Empati*. 2. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dökmen, Ü.(2002). *İkinci Sınıf Çatışmaları ve Empati*. 18. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul. ss. 135-136.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İkinci Sınıf Çatışmaları ve Empati*. 32. Baskı, Sistem Yayıncılık, Ankara. ss.135-339.
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde Tükenmişlik ile Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin*

- ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Duru, E. (2002). *Ö retmen Adaylarında Ki i-Durum Yaklaşımı Ba lamında Yardım Etme Davranışı E ilimi, Empati ve Dü ünme Stilleri li kisi ve Bu De i kenlerin Bazı Psikososyal De i kenler Açısından ncelenmesi*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ss. 302-360
- Dünya Sağlık Örgütü (1998). *Dünya Sağlık Raporu*. Çev. Ed. Metin, B., Akın, A., Güngör, . Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlü ü, ss.45-57.
- Dworkin, A.(2001). Perspectives on Teacher Burnout And School Reform. *International Education Journal*. 4(2).
- Edelwich, J. (1980). Burn-Out: Stages of Disillusionment in The Helping Professions, Human Sciences Press, New York City, pp. 14.
- Edelwich, J. and Brodsky, A. (1980). Burn-out Stages Disillusionment In The Helping Professions. *Human Sciences Press*. Newyork. pp.24
- Ekinci, Ö. (2009). *Ö retmen Adaylarının Empatik ve Ele tirel Dü ünme E ilimlerinin ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss.57-64
- Ensari, H. ve Tuzcuo lu, S. (1999). Marmara Üniversitesi'ne Ba lı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Ö retim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Ki ilik Özelliklerinin Rolü. *II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri El Kitabı*, ss. 29-36
- Eren, E. (1989). Yönetim psikolojisi. *İstanbul İletme Kısadı Enstitüsü Yayını*, 105: ss.195
- Ergin, C. (1992). Doktor ve Hem irelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçe i'nin Uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar. *Türk Psikologlar Derne i Yayınları*, Ankara, ss.143-154.
- Ergin, C. (1996). Maslach Tükenmişlik Ölçe inin Türkiye Sağlık Personeli Normları *3 P Dergisi*. 4(1): ss.28-33.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis, *W. W. Norton and Company*, NewYork, pp. 165.
- Eripek, S. (2005). Zihinsel Engellilerin Ö retmenliği Programına Kayıt Yaptıran Ö rencilerin Programı Tercih Durumlarının, leriye Dönük Kaygılarının ve Çevrelerinden Aldıkları Tepkilerin Belirlenmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongre Bildirileri Kitabı*. ss.3-5.
- Farber, B. (2000). Introduction: Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture. *Psychotherapy in Practice*. 56(5): pp. 589-594.
- Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Ö rencilerin Empatik E ilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin ncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, ss.11-12.

- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying Potential Stressors for Regular Class Teachers. *Educational Research*, 43(3): pp.235–245.
- Frank, A. R.ve Mckenzie, R., (1993), “The Development of Burnout Among Special Educators. *Teacher Education And Special Education* 16(2): pp. 161–170.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30: pp.159-168.
- Friedman, I. A. ve Farber, B.A. (1992). Professeeonal Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*. 84(1): pp.28-35.
- Garden, A. M. (1987). Depersonalizasyon: A vaild Dimension of Burnout Social Relations, 60(9): pp.545-560.
- Girgin, G. (1995). *İkokul Ö retmenlerinde Meslekten Tükenmi li in Geli imini Etkileyen De i kenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (zmir li Kırsal Ve Kentsel Yöre Kar ıla tırması)*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir, ss.15
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmi lik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Ö rencilere E itim Veren Ö retmenlerin Mesleki Tükenmi lik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 4(4).
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki Tükenmi lik ve Duygusal Zekâ Arasındaki li ki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülseren, . (2001). E duyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 12 (2): ss.133-145
- Gündüz, F. (2006). *Yatılı İkö retim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Ö retmenlerin Tükenmi lik Düzeyleri (Diyarbakır Örne i)*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır. ss.80-89
- Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1999). Rehber Ö retmenlerde Tükenmi lik, *Rehberlik ve Ara tırma Merkezi Müdürlü ü Yayınları*. Rize. 9(1).
- Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir nceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2): ss.211-225.
- Hesapçılıo lu, M. (1988). Türkiye’de nsangücü Ve E itim Planlaması. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Yayınları*. ss.23
- I ıkhan, V. (2004). *Çalı ma Hayatında Stres Ve Ba a Çıkma Yolları*. Sandal Yayınları, Ankara.
- Izgar, H.(2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmi lik Düzeyleri Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre ncelenmesi (Orta Anadolu Örne i)*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.23.
- Izgar, H. (2001), *Okul Yöneticilerinde Tükenmi lik*. 1. Baskı, Nobel Kitabevi, Ankara, ss.8-25
- kiz, E. F. (2006). *Danı ma Becerileri E itiminin Danı manların Empatik E ilim, Empatik Beceri ve Tükenmi lik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, zmir, ss.112-123.

- Jolliffe, D. ve D. P. Farrigton. (2006). Development and Validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29: pp. 589-611.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1): ss.29-32.
- Karahan, . (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlilik Algularının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, ss.75-113.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 14. Baskı, Nobel Kitabevi, Ankara, ss.77.
- Kaya, A. (2010). *İsparta İlinde Engellilere Yönelik Hizmet Veren Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında Görev Çalışan Meslek Gruplarında Tükenmişlik Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta, ss.37-52.
- Kemp, R. A. T., Overbeek, G., Wied, M., Engels, R. C.E.M.and Scholte, R.H.J. (2007). Early Adolescent Empathy, Parental Support, and Antisocial Behavior, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1): pp.5-18
- Köksal, H. (2009). *Hem İrelerin Empatik Eğitim İlimi ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir. ss.32
- Kurt, D. (2010). *Zihinsel Engelli Çocukları Sahip Annelerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, ss.50-59
- Kurtlar, C.(2009). *Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Marmara Bölgesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya, ss.23
- Lee, R. T. ve Ashforth, B. E. (1993). A Further Examination of Managerial Burnout, Toward an Integrated Model. *Journal of Organizational Behavior*. 14: pp. 14.
- Manavnel, A. (2008). *Hem İrelerin Empatik Eğitim İlimi ve Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin, ss.29-44.
- Manger, T., O.J. Eikeland ve A. Asbjornsen (2001). Effects of Social-Cognitive Training on Students' Empathy. *Swiss Journal of Psychology*. 60(2): pp. 82-88.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981) Maslach Burnout Inventory Manual. *Palo Alto Ca.: Consulting Psychological Press*. ss.98-99.
- Maslach, C. Jackson, S.E. (1985). The role and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12 (7- 8): pp. 837-850.
- Maslach, C. (1998). Prevention of Burnout: New Perspectives, *Applied and Preventive Psychology*, 7: pp.63-74.
- MEB, www.orgm.meb.gov.tr. Erişim: 14-15.10.2010
- Meier, S. T. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*. 36 (10): pp. 1-899

- Murat M. (2000). *Sınıf Ö retmenlerinde 10 Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişlik Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, ss.36-83.
- Özkan, A. F.(1984). *Ö retmen Eğitimi, Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss.24.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğitim Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss.8.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss.29
- Oswald, A. P. (1996). The Effects of Cognitive and Effective Perspective Taking on Empathic Concern and Altruistic Helping. *The Journal of Social Psychology*. 136 (5): pp. 613-624.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Örmen, U. (1992). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.19.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında Kaynaştırma Eğitimi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, ss.66-101.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006), Md.4.
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon, www.ozelegitim.org Erişim: 15.10.2010
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon www.ozelegitimsitesi.com/kaynak/ozel-egitim-nedir.html Erişim:15.10.2010
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon www.ozelegitimsitesi.com/sizden-gelenler/ozel-egitim-kurumlari-hakkinda.html Erişim : 16.10.2010
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon www.ozelegitimsitesi.com/otizm-ve-egitimi/pecs.html Erişim: 13.04.2011
- Özer, R. (1998). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, ss.42.
- Özmen, H. (2001). *Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 17-24
- Özmen, E. (2010). *İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğitimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki*

- li kinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü. zmir, ss.1
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1996). *Özel E itime Muhtaç Çocuklar “Özel E itime Giri ”*. 6. Baskı, Karatepe Yayınları, Ankara. ss.48
- Perlman, B. ve Hartman, A. E. (1982). Burnout: Summary and Future. *Research Human Relations*, 35, 285-305.
- Pines, A. ve Aronson, E. (1988). Career Burnout; Causes and Cures. *Free Press*. NewYork. pp. 9-33.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An Existential Perspective. In Professional Burnout. *Recent developments in theory and research*. pp. 33-51.
- Pines, A. M. (2003). Occupational Burnout: A Cross-cultural Israeli Jewish-Arab Perspective And Its Implications for Career Counselling. *Career Development International*. 8(2): pp. 97-100.
- Pi mi o lu, E. K. (1997). *Bir Devlet Hastanesinde Çalı an Hem irelerin Empati Düzeylerinin ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sa lık Bilimleri Enstitüsü, zmir, ss.15
- Richardsen, A. M. ve Burke, R. J. (1995). Models of Burnout: Implications for Interventions. *International Journal of Stress Management*. 2(1): pp.32-34.
- Sabuncuo lu, Z. (1996). *Örgütsel Psikoloji*. 2. Baskı, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Sezer, Ö. (2005). Empati Nedir, Empati Ö retilir mi? *nönü Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 6 (9): ss.78
- Sılı , A. (2003). *Banka Çalı anlarının Tükenmi lik Düzeylerinin Çe itli De i kenler Açısından ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Eski ehir, ss.12-22.
- Sucuo lu, B. ve Kulo lu-Aksaz, N. (1996), Özürlü Çocuklarla Çalı an Ö retmenlerde Tükenmi li in De erlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36): ss. 44–60.
- Sultana, G. (1996). Special Education Teachers Attrition in Kentucky and Its. *Reports Research*, pp. 143,150-160.
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training Psychologists in Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology: Research And Practice*. 15(6): pp.741-752.
- Starnaman, S. M.ve Miller, K. (1992), A Test of a Causal Model of Communication and Burnout n Teaching Profession. *Communication Education*, 41: ss.41–53.
- anlı, S. (2006). *Adana linde Çalı an Polislerin Doyumu ve Tükenmi lik Düzeylerinin Bazı De i kenler Açısından ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tekmen, Y. (2010). *Hekim ve Hem irelerin Empatik E ilim Düzeyleri ile Doyumları Arasındaki li kinin ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sa lık Bilimleri Enstitüsü, stanbul, ss.35-55.

- Topçu Uzunta , E. (2007). *Astların Bakı Açısından Yöneticilerin Empatik E ilimlerinin ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir. ss. 35-74.
- Torun, A. (1995). *Tükenmi lik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek li kileri Üzerine Bir nceleme*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, E itim Bilimler Enstitüsü, stanbul, ss.6
- Tu rul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalı an Anaokulu Ö retmenlerinde Tükenmi lik. *Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*. 2 (12): ss. 2.
- Tümkaya, S. (1996). *Ö retmenlerdeki Tükenmi lik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Ba a Çıkma Davranı ları*. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türe, M. E. (2008). *Özel E itim Sektöründe Çalı an Bireysel E itimcilerin Tükenmi lik Düzeyleri*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul, ss.59-77
- Ünal, C. (1972). nsanları Anlama Kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Dergisi*. 5(3): ss.79.
- Voltan- Acar, N. (1994). *Terapötik leti im: Ki ilerarası ili kiler*. afak Matbaası, Ankara.
- Vızlı, C. (2005). Görme Engelliler İkö retim Okullarında Çalı an Ö retmenlerle Normal İkö retim Okullarında Çalı an Ö retmenlerin Tükenmi lik Düzeylerinin Kar ıla tırılması (Üsküdar İçesi Örne i). Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul, ss.42-81.
- Weiskopf, P. E. (1980). Burnout Among Teachers of Exceptional Children. *Exceptional Children*, ss.18-23.
- Winefield, H. R. ve Hansen. A. C. (2000). Evaluating The Outcome of Communication Skill Teaching for Entry-Level Medical Students: Does Knowledge of Empathy Increase, *Medical Edition*. 34 (2).
- Yıldırım, F. (1996).*Banka Çalı anlarında Doyumu ve Algılanan Rol Çatı ması ile Tükenmi lik Arasındaki li ki*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss.4
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu Ö retmenleri Tükenmi lik Düzeyi ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki li ki*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul, ss. 40-60.
- Yi it, A. (2007). *Özel E itim Kurumlarında Çalı an Ö retmenlerin Doyumu, Tükenmi lik ve Ruh Sa lık Düzeylerinin Çe itli De i kenler Açısından ncelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ni de Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ni de, ss.12
- Yungul, N. T. (2006). Sınıf Ö retmenlerinin Tükenmi lik Düzeylerinin De erlendirilmesi (stanbul li Örne i). Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul, ss.57-67.

- Yüksel, A. (2004). Empati E itim Programının İlkö retim Ö rencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Uluda Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*. 17(2): ss.342-
- Zabel, M. K., Dettmer, P. A. ve Zabel, R. H. (1984). Factor of Emotional Exhaustion, Depersonalization and Sense of Accomplishment Among Teacher of the Gifted. *Gifted-Child Quarterly*, 28(2): pp. 65-69
- 573 Sayılı Özel E itim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (1997), Md.4.

EKLER

EK A. K SEL B LG FORMU

K SEL B LG FORMU

De erli Meslekta ım,

Elinizdeki anket “Özel E itim hizmeti veren kurumlarda çalı an ö retmenlerin tükenmi lik ve empatik e ilim düzeyleri”ni incelemek amacıyla Yüksek Lisans Tezine gerekli verileri toplamak için hazırlanmı tır.

Elde edilen bilgiler sadece bu ara tırma kapsamında kullanılacak ve ara tırmacının dı ında hiç kimse cevaplarınızı görmeyecektir. Kimli inizden çok görü leriniz önemli oldu undan anket formuna isim yazılmasına veya imza atılmasına gerek yoktur.

Ara tırmanın amacına ula ması, açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına ba lıdır. ten verece iniz yanıtlarla ara tırmaya yapaca ınız katkılar için imdiden te ekkür eder, çalı malarınızda ba arılar dilerim.

Rehber Ö retmen: Mine YALÇIN
Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
E itim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danı ma Bilim Dalı
Yüksek Lisans Ö rencisi

A a ıda ki isel ve mesleki durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için size uygun olan seçene i (X) e klinde i aretleyerek ya da açıklama yazarak yanıtlayınız. Lütfen bo soru bırakmayınız.

I. Cinsiyetiniz

1. () Kadın 2. () Erkek

II. Ya ınız

1. () 20-29 2. () 30-39 3. () 40 ve üzeri

III. Medeni durumunuz

1. () Evli 2. () Bekar

IV. Çalı tı ınız kurum türü

1. () Resmi 2. () Özel

V. Görev süreniz

1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11 yıl ve üzeri

VI. Mezun oldu unuz alan

1. () Özel e itim 2. () Di er.....

VII. u an çalı makta oldu unuz alan

1. () Zihinsel engelli 3. () itme engelli 5. () Otistik
2. () Görme engelli 4. () Bedensel engelli 6. () Di er

VIII. E itim düzeyiniz

1. () Lise 2. () Önlisans 3.() Lisans 4. () Yüksek Lisans

IX. ınızden elde etti ınız gelir

1. () Yeterli 2. () Az Yeterli 3. () Yetersiz

EK B. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

Aşağıda işinizle ilgili bazı duygu ve durumları içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen duygu ve durumları ya ayıp ya amadı olarak düşünerek size en uygun olan seçeneği (0,1,2,3,4) (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. İş dönüşümü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. İşim gereği karıştırdığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. İşim gereği karıştırdığım bazı kimselere sanki insan değilim gibi davrandığımı fark ediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. İşim gereği karıştırdığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Yaptığım işi ten yıldığı gibi hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Yaptığım iş sayesinde insanlara katkıda bulunduğuma inanıyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Bu işi te çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertle tim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bu işin beni giderek katılaşmasından korkuyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15. İşim gereği karıştırdığım insanlara ne oldu umurumda değil.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. İşim gereği karıştırdığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Bu işi te birçok kayda değer başarı elde ettim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
22. İşim gereği karıştırdığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissedirim	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

EK C. EMPAT KEİL MÖLÇE

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda duygu durumlarınızla ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Size en uygun seçeneği (1,2,3,4,5) (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

	Tamamen Aykırı	Oldukça Aykırı	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1. Çok sayıda dostum var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim ya arır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanı ayrırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bekalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Duygularımı bekalarına iletmekte güçlük çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. İnsanların film seyrederken aklmaları tuhafıma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok verdiğim cevap üzerine yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Düşüncelerimi bekalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İnsanların çoğu bencildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sinirli bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Genellikle insanlara güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Girişken bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Genellikle keyfim yerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK D. RESM Z N YAZISI

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

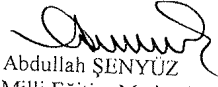
Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.090-311/2010
Konu : Anket uygulama izni

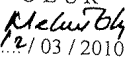
VALİLİK MAKAMINA

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mine YALÇIN'ın "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmeti Veren Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Rehabilitasyon Merkezleri ile Özel Eğitim hizmetleri veren devlet okullarında görev yapan rehber öğretmenlerine anket uygulaması yapmak isteği Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 02.03.2010 tarih ve 324/71 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Söz konusu anketin, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerine bağlı aşağıda isimleri belirtilen okullarda ve İlimizde faaliyet gösteren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlere anket uygulaması, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve 311/1084 sayılı araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesine göre, Müdürlüğümüz AR-GE bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Abdullah ŞENYÜZ
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

2/03/2010
Mehmet OKUR
Vali a.
Vali Yardımcısı

	Okullun Adı
1	Abdulkadir Konukoğlu İlköğretim ve İş Okulu
2	Ali Süzer İşitme Engelliler Okulu
3	Şehit Şahin Eğitim Uygulama Okulu
4	Cennet Süzer Eğitim Uygulama Okulu
5	GAP Görme Engelliler Okulu
6	İldeki Tüm Rehabilitasyon Merkezi Öğretmenleri



Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP
Bilgi için : Şb. Md. Mehmet ÖZ – M.KÖK
Telefon : (0 342) 220 82 24
Fax : (0 342) 232 24 10



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mine YALÇIN
Kurumu / Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Abdülkadir Konukoğlu İ.Ö.O. ve İş Okulu, Ali Süzer İşitme Engelliler Okulu, Şehit Şahin Eğitim tüm rehabilitasyon merkezi rehber öğretmenleri.
Araştırmanın konusu	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Hizmeti Veren Kurumlarda Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Bası Değişkenler Açısından İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu(1sayfa) Maslach Tükenmişlik Envanteri(1sayfa) Empatik Eğilim Ölçeği(1sayfa)
Görüş istenilecek Birim/Birimler	---

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu yönergede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve Gaziantep İli kapsamında adı geçen kurumlarda yapılması uygun görülmüştür.

İlgili Yönergenin 5.Maddesinin (o) bendi uyarınca; **Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmekle yükümlüdür**

Ayrıca aynı yönergenin (ğ) bendi uyarınca "Tıbbi konu içeren araştırmanın veri toplama araçları için belirlenen örneklem kişiler reşit yaşta ise yazılı onayları, değilse araştırma konusuna ilişkin olası zararlar hakkında veliler bilgilendirilerek yazılı izinleri alınır" ibaresine dayanak olarak; araştırma öncesinde gerekli izinlerin velilerden alınarak saklanması ve bir kopyasının araştırma bitiminde araştırma sonuçlarıyla birlikte Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir.

Komisyona Kararı Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

10...032014
Komisyon Başkanı
Mehmet ÖZ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Murat BAĞLIBEL
Bilgisayar Öğrt.

Dr.Gülşem MUŞLU KAYGISIZ
Fen ve Tek. Öğrt.

EK E. ÖZGEÇM

ÖZGEÇM

Ara tırmacı, 1983 yılında Kilis'te do du. İkö renimini Elazı 'da ve ortaö renimini Kilis'te tamamladı. Lisans e itimini 2006 yılında nönü Üniversitesi E itim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danı ma ve Rehberlik programından mezun olarak tamamladı. Halen Mahmut Fehime Güleç İkö retim Okulu'nda görev yapmaktadır.

VITAE

The researcher was born in 1983 in Kilis. She studied elementary education in Elazı and secondary education in Kilis. She graduated from the Psychological Counseling and Guidance program of the Department of Educational Sciences at nönü University in 2006. She has been working as a teacher at Mahmut Fehime Güleç Elementary School.