

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDAKİ EĞİTİLEBİLİR VE ÖĞRETİLEBİLİR BİREYLERLE
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİNİN İNCELENMESİ
“İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ”**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ALADDİN KARACAN
10 11 09 105

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. MÜRŞİDE ÖZGELDİ


İstanbul, Haziran 2012


“Bu çalışmadaki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak elde edip sunacağımı, çalışmada bana ait olmayan tüm veri ve sonuçların kaynağını göstereceğimi beyan ederim”.


Aladdin KARACAN

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

25.06.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Aladdin KARACAN'a ait "Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Müneyver ÖLÇÜM ÇETİN
(Başkan)


Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ
(Üye)
(Danışman)


Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL
(Üye)

ÖNSÖZ

Okullarımızda görevli öğretmen ve yöneticiler insana hizmet veren kişilerdir. Yaptıkları iş çok yoğun insan ilişkisi gerektirdiğinden dolayı tükenmişlik durumunun yaşanması olasıdır. Bu araştırmada, İş Okulları ile Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; Özel Eğitim ve Tükenmişlik Kavramı ile ilgili Literatür incelenmiştir. İkinci bölümde; Yöntem, Üçüncü bölümde; Bulgular ve Yorum ve Dördüncü bölümde de; araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde bilimsel desteklerini esirgemeyen, öneri ve katkılarıyla çalışmama ışık tutan başta tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ'ye, Tez Jürisi Üyeleri Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN ve Yard. Doç. Dr. Ali TEMEL'e en içten sevgi ve saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana sabır ve anlayış göstererek desteklerini benden esirgemeyen eşim Özlem KARACAN'a, biricik oğlum Deniz KARACAN'a ve geniş ufukları ile beni yetiştiren, üzerimdeki büyük emeklerini asla ödeyemeyeceğim babam İrfan KARACAN ile annem Şükran KARACAN'a; Canım Ablam Melike Sulatan KOÇAK ile ağabeylerim Bahattin KARACAN ve Celalettin KARACAN'a bitimsiz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Haziran, 2012

Aladdin KARACAN

ÖZET

Bu araştırma, İş okullarında görev yapan öğretmenler ile Eğitim Uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde görev yapan Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre Anadolu Yakasında 7 resmi İş Okulu ve 6'da resmi Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi bulunmaktadır.

Araştırma ile ilgili veriler, "Maslach Tükenmişlik Envanteri" (1982) ve Ergin (1992)'e ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için 22 tutum ifadesine yer verilmiştir.

SPSS for Windows 20.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Değişkenlerden normal dağılım gösteren ikili grupların (cinsiyet, medeni durum gibi) karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, normal dağılım göstermeyen ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, normal dağılım gösteren ikiden fazla grup (kıdem gibi) karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve anlamlı farklılaşma olması halinde Scheffe testi, normal dağılım göstermeyen ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kuruskal Wallis H testi ve anlamlı farklılaşma olduğunda ikili gruplamalarla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır;

Öğretmenlerin aldıkları tükenmişlik düzeyleri toplam ölçek puanında ve tüm alt boyutlarda ortalamalar düzeyinde olduğu görülmüştür.

Cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerinde toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Medeni duruma göre tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutlarda farklılık tespit edilmezken duyarsızlaşma alt boyutunda farklılık olduğu bekâr olanların evlilere göre daha fazla duyarsızlaşma tükenmişliği yaşadığı görülmektedir.

Çocuk Sahibi Olma durumuna göre tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

Engelli çocuğa sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aksoy (2007), da özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliği etkileyen bazı demografik ve mesleki değişkenleri incelediği araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken kişisel başarı ve toplam ölçekte anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Görev yerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde ölçeğin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

Mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik düzeylerinde ölçeğin toplam puanları ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin özel eğitimde çalışma süresine göre tükenmişlik düzeylerinde toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeylerine toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin aldıkları ücretin memnuniyet durumuna göre duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Aldıkları ücreti az bulanların tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin düşündükleri ücret miktarına göre duygusal tükenmişlik alt boyutunda 4000-4999 arası ücret isteyenlerin tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu görülürken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Meslek seçimine göre tükenmişlik düzeylerinde ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleğini isteyerek seçenlerin tükenmişlik puanı düşük iken mesleğini istemeyerek seçenlerin tükenmişlik puanları yüksek olduğu görülmüştür.

Emekli oluncaya kadar çalışma isteğine göre tükenmişlik düzeylerinin ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışma isteği olanların tükenmişlik puanı düşük iken çalışma isteği olmayanların tükenmişlik puanları yüksek olduğu görülmüştür.

Üstlerinden takdir görme durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinde kişisel

başarı alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin arkadaş desteği gördüğünü düşünenlere göre tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Tükenmişlik, Zihin Engelli, Eğitim Uygulama Okulu, İş Okulu

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the teacher's burnout levels who works in business and education practice school.

Teachers consist the universe of research who work with educable and teachable people in private educational institutions in 2011-2012 education training term in Istanbul. According to datas taken from ,Istanbul National Education district, in the Anatolion part, there are seven official business school and six official formal Education Practice School and Job training center.

Related to the research, data were collected with "The Maslach Burnout Inventory (1982) and Ergin (1992)". In the first part of the scale, which consistof two parts, personal information are given. In the second part,22 expression of attitudes are used to determine teacher's level of burnout.

SPSS for Windows 20.0 is analyzed with istatistically packet programme. The comparasion of dual groups showing normal distrubition in, independent groups use test "t", not showing normal distrubition with dual groups " Mann Whitney U test", showing normal distrubition more than dual group comparasion one way variance analysis (ANOVA) and in meaningful differences," Scheffe Test", not showing normal distrubition more than dual groups " Kuruskal Wallis H Test" and meaningful differences in dual groups " Mann Whitney U Test". By interpating the results, 05 the level of signficance, is considered.

It shows that;

The level of exhaustion taken by teachers is normal in the total scale points and all in sub-dimensions.

According to gender, in the level of exhaustion and total points and all in sub-dimensions, it is found that there aren't meaningful differences.

While there aren't any differences according to marital status with the total points of burnout measure and in emotional exhaustion and personal success' sub-dimension. In the depersonalization sub-dimension, there are some differences. Forexample, single people live much more exhaustion than married people.

According to the state of having a child,there aren't any differences with total

points of burnout measure and all in sub-dimensions.

According to the state of disabled child, a significant difference could not be found. Aksoy has reached the same results in his research by examining the level of exhaustions of special education teacher and some demographic variables affecting exhaustion.

According to the teachers level of education, there isn't any significant differences in the dimension of emotional exhaustion. It is reached the same results in personal accomplishment and total scale.

According to teachers working place in their burnout level with the total scores of all dimensions, there aren't any differences.

According to their seniority, in their burnout level with the total scores of all dimensions, there aren't any differences.

According to teachers working time in special education in their burnout level with the total scores of all dimensions, there aren't any differences.

According to number of student in teacher's class, in their burnout level with the total scores of all dimensions, there aren't any differences.

Satisfaction of teachers according to their salary, significant conclusions were reached the dimension of emotional exhaustion. The teachers who gain less fee have high exhaustion points. In other sub-dimension and total scales, there aren't meaningful differences.

According to fee that teachers think of in subscale of emotional exhaustions those who wants 4000-4999 fee have high exhaustion points but in other sub-dimension and in total scale points, there isn't meaningful differences.

By choosing occupation, in exhaustion level, there are meaningful differences between total points and all in other sub-dimensions. While the point is low who choose their job, the people who doesn't want to choose their job, the exhaustion point is high.

There are meaningful differences between all in sub-dimensions and total point of exhaustions level according to wish of working until retired. Those who have wish to work has low exhaustion level but those who haven't wish to work have

high exhaustion level.

According to state of appreciation, in exhaustion level and in personal success's sub-dimensions, there aren't meaningful differences. But in other sub-dimensions and in total scale points, there are meaningful differences.

People think of teachers who feel the support of their friend, their exhaustion level in emotional exhaustions of sub-dimensions has reached meaningful results.

Keywords: Special Education, Exhaustion, Mentally Retarded, Training School, Business School

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
EKLER	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Özel Eğitim Kavramı.....	4
1.1.1 Engelli Birey ve Nüfusu	4
1.1.2 Engellilik Nedenleri.....	5
1.1.3 Zihin Engelliler.....	6
1.1.4 Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi	8
1.1.5 Engellilerin Eğitimi	10
1.2 Tükenmişlik Kavramı	15
1.2.1. Tükenmişlik Kavramının Tanımı ve Nitelikleri	15
1.2.2. Tükenmişlik Kavramına İlişkin Kuramsal Görüşler.....	18
1.3. Stres ve Tükenmişlik	26
1.3.1. Kişilik Yapısı ve Tükenmişlik.....	27
1.3.2. Tükenmişliğin Nedenleri	29
1.3.3. Tükenmişliğin Belirtileri	32
1.3.4. Tükenmişliğin Sonuçları	34
1.4. Problem.....	35
1.5. Araştırmanın Amacı	37
1.6. Araştırmanın Önemi.....	37
1.7. Varsayımlar	38
1.8. Sınırlılıklar.....	38

1.9. Tanımlar	39
1.10.İlgili Araştırmalar	41
1.10.1 Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	41
1.10.2 Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	44
1.10.3 Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	47

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli	48
2.2 Evren ve Örneklem.....	48
2.3 Veri Toplama Araçları	49
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
2.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	49
2.4 Verilerin Toplanması.....	51
2.5 Verilerin Çözümlemesi	51

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Bilgi ve Bulgular	53
3.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	56
3.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri	57
3.2.2 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri	58
3.2.3 Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	58
3.2.4 Öğretmenlerin Engelli Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	53
3.2.5 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	60
3.2.6 Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri	61

3.2.7 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	62
3.2.8 Öğretmenlerin Özel Eğitimde Çalışma Süresine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	62
3.2.9 Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeyleri	63
3.2.10 Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	64
3.2.11 Öğretmenlerin Ücret Miktarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri	66
3.2.12 Öğretmenlerin Meslek Seçimine Göre Tükenmişlik Düzeyleri	66
3.2.13 Öğretmenlerin Çalışma İsteklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri	67
3.2.14 Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görme Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri	68
3.2.15 Öğretmenlerin Arkadaş Desteği Görme Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri	69

BÖLÜM IV

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma	72
4.2.Öneriler.....	77
4.2.1 Uygulamacılara Yönelik Öneriler	77
4.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKLAR	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleriyle İlgili Bilgi ve Bulgular.....	53
Tablo 3.1.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Durumu, Görev Yeri, Kıdem ve Özel Eğitimde Çalışma Süresine İlişkin Bilgi ve Bulgular.....	54
Tablo 3.1.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına İlişkin Bilgi ve Bulgular	55
Tablo 3.1.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Ekonomik ve Sosyal, Bilgi ve Bulgular	55
Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri.....	56
Tablo 3.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	56
Tablo 3.2.2 Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri	58
Tablo 3.2.3 Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri	59
Tablo 3.2.4 Engelli Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri	59
Tablo 3.2.5 Eğitim Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	60
Tablo 3.2.5.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 3.2.6 Görev Yerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	61
Tablo 3.2.7 Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	62
Tablo 3.2.8 Özel Eğitimde Çalışma Süresine Göre Tükenmişlik Düzeyleri	63
Tablo 3.2.9 Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	64
Tablo 3.2.10. Memnuniyet Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	65
Tablo 3.2.10.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 3.2.11 Düşündükleri Ücret Miktarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri	66
Tablo 3.2.12 Meslek Seçimine Göre Tükenmişlik Düzeyleri	67
Tablo 3.2.13 Çalışma İsteklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri.....	67
Tablo 3.2.14 Üstlerinden Takdir Görme Göre Tükenmişlik Düzeyleri	68
Tablo 3.2.14.1 Takdir Görmeye Göre Ölçek puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	69

Tablo 3.2.15 Arkadaş Desteği Görme Durumuna Göre Tükenmişlik	
Düzeyleri.....	70
Tablo 3.2.15.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları	70

EKLER LİSTESİ

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	87
Ek-2 Maslach Tükenmişlik Envanteri	90
Ek-3 Valilik Onay Belgesi	92
Ek-4 Araştırmaya Katılan Okullar	93
ÖZGEÇMİŞ.....	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ailede, okulda ve toplumda bazı çocuklar anne babalarının, öğretmenlerinin ve diğer bireylerin dikkatlerini kendi üzerlerine daha kolay ve çabuk çekebilmektedirler. Bazı çocuklar, yıllarca okula gittiği halde okumayı yazmayı öğrenememiştir. Anne baba, öğretmen bu çocuk için kaygı yaşabilmektedirler. Bazı Çocuklar, akranları sokakta koşup oynarken, okula gidip gelirken o evde hapsolmek zorunda kalabilmektedir. Çünkü ayakları tutmamaktadır. Anne baba evle - hastane ya da doktor muayeneleri arasında mekik dokumakta, bazen de hoca ya da üfürükçüden medet ummaktadırlar. Bazı Çocuklar, işittiği halde konuşamaz, konuşulmuş anlamaz, evinden çıkınca geri evini bulamaz. Bazı çocukların kulağı duymaz, gözü görmez. Bazı çocukların konuşması anlaşılmaz, kekeler. Bazı çocuklar geceleri altını ıslatır, yaşı ilerlemesine karşın bu dertten kurtulamaz. Bazı çocukların yaramazlığından, vurup kırmasından bütün okul, hatta mahalle şikayet eder. Bazı çocuklar evde, okulda hep yalnız kalmayı tercih eder; anne baba, öğretmen onu bir türlü grup ya da akranları arasına katamadıklarından şikayet ederler. Bunların aksine bazı çocuklar da söylediğini hemen anlar. Okulda, derslerde çok başarılıdır. Öğretmenin yüz akı, anne babanın gurur kaynağıdır. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ancak fazlasına gerek yoktur. Bunlar bile bizi düşündürmeye yeterlidir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998, s.3).

Eğitim denildiğinde, yaşamın her alanını ve her anını kapsayan, çok kapsamlı, bir davranış değişimini içeren süreç akla gelir (Kale, 2007, s.17). Bu denli geniş bir kapsama alanına sahip olan eğitimin, farklı tanımlarının olması da gayet doğaldır. Bu tanımlardan en yaygın olarak benimsenen, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci” olarak tanımlar (Ertürk, 1972, s.12).

Eğitim alanında çalışan her bilim insanının, her eğitimcinin, kendine zđü bir eğitim tanımı olabilir. Eğitim, geniş bir alana sahip olması nedeniyle değişik tanımlarının yapılması doğal karşılanmalıdır (Başaran, 1989, s.15).

Eğitimi bireye, kişiye biçim verme çabası olarak nitelemek mümkündür. Eğitimin en önemli boyutu, gerçek bir özne olarak algılanması gereken bireylerin, olanaklarını gerçeklik alanına taşıyacak biçimde eğitilmeleridir. İnsan hakları açısından bakıldığında ise, eğitilme, eğitimden pay alma, eğitimde fırsat eşitliği, her bireyin temel hakkıdır. Eğitim, eğitilenin temel hakkıdır ve ağdaş toplumlarda sadece kişiler tarafından değil, yasalar ve kurumlar tarafından da koruma altına alınmıştır (Çotuksöken, 2003, s.77).

Her bireyin olduğu gibi, özel gereksinimli bireylerin de eğitim hakkı korunmalı ve geliştirilmelidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine bakıldığında, Eğitim; akranları ile birlikte ve akranlarından ayrı olmak üzere iki Şekilde uygulandığı görülmektedir. Akranlarından ayrı eğitim; özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine göre geliştirilen programlar çerçevesinde ve özel eğitimciler tarafından uygulanan eğitimdir. Birlikte eğitim ise; özel gereksinimli bireylerin, normal akranlarıyla beraber, normal sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmelerini içeren süreçtir (Batu, Kırcaali İftar, 2006, s.7).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarına bakıldığında “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” ilkesinin temel alındığı görülmektedir. Bu ilke öğrencinin, hem engelli olmayan akranlarıyla olabildiğince bir arada olmasını, hem de eğitim gereksinimlerinin en st Şekilde karşılanacağı ortama yerleştirilmesini ifade eder. Tüm zel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri dikkate alındığında, birçoğu için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırmayı ifade eder (Sucuoğlu, Kargin, 2006, s.37).

Kaynaştırma, “zel gereksinimli öğrencinin gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanmak koşuluyla, tam ya da yarım zamanlı olarak, kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan akranları ile birlikte, normal eğitim ortamlarında eğitilmesini içeren süreçtir” (Kırcaali İftar, 1992, s.45).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamları, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru şöyle sıralanabilir (Batu, Kırcaali İftar, 2006, s.8);

- Tam zamanlı kaynaştırma
- Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası destekli kaynaştırma
- Yarı zamanlı kaynaştırma
- Özel eğitim sınıfı
- Gündüzlü özel eğitim okulu
- Yatılı özel eğitim okulu

Kaynaştırma, her türde ve düzeyde engele sahip öğrenciler için geçerli ve gerekli bir uygulamadır. Kaynaştırma uygulamalarının hem özel gereksinimli öğrenciye hem de çevresindeki diğer bireylere (diğer öğrenciler, kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenler ve aileler) birçok yararları vardır. Ancak kaynaştırma özel gereksinimli öğrencinin sadece normal sınıf ortamına yerleştirilmesinden ibaret değildir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları bazı unsurların gerçekleşmesine (destek eğitim hizmetlerine) ve bazı uyarlamaların yapılmasına ihtiyaç duyar.

Zihinsel yetersizliği olan birey; Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir (MEB, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Yönetmeliği, 2008, s.4).

Burada göz önünde bulundurulması gereken temel varsayımlar şunlardır:

- Mevcut işlevlerdeki sınırlılıklar, bireyin yaşları ve kültürü için, tipik toplumsal çevre koşulları içerisinde ele alınmalıdır.
- Geçerli bir değerlendirme, kültürel ve dil farklılıklarını olduğu kadar iletişim, duyuşal, motor ve davranışsal etmenleri de göz önünde bulundurur.
- Bireydeki sınırlılıklar çoğu kez güçlü olduğu özelliklerle birlikte.

- Sınırlılıkları belirlemenin önemli amacı, gereksinim duyulan yardımların profilini geliştirmektir.
- Belirli bir süre uygulanan bireyselleştirilmiş yardımlarla zeka geriliği gösteren kimsenin yaşam işlevlerinde genellikle ilerleme olacaktır”

1.1. Özel Eğitim Kavramı

Her bireyin gelişim basamakları birbirinden farklıdır ve her bireyin bedensel, bilişsel/zihinsel ve duyuşsal gelişimi de birbirinden farklılıklar gösterebilir. Özel gereksinimli çocuklar bu alanlarda yaşlılarından farklılaşan bireyleri ifade eder. Akçamete’ye göre, özel gereksinimli olan bireyler, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normdan (altında ve üstünde olabilir) oldukça farklılaşan bireyleri ifade eder (Akçamete, 2009, s.32).

Özel Eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2005, s.19).

“Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982)’nin 42. maddesine göre, “*Kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Bireysel farklılıkları nedeniyle uyarlamalar yapılmaksızın normal eğitim olanaklarından yararlanamayan bireyler de, tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları gibi eğitim ve öğretim hürriyetine sahiptir. Ayrıca Anayasa, Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*” ifadesiyle T.C. Devleti’ni özel eğitim hizmetlerinden sorumlu kılmuştur”

1.1.1 Engelli Birey ve Nüfusu

Bireyin yaşadığı sürece yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken roller vardır. Birey yetersizlik yüzünden bu rolleri gereği gibi oynayamaz durumda kalırsa buna özür ya da engel denir. Örneğin, işitme engelli,

konuşma güçlüğü yaşayan bireyin okulda, sınıfta sosyal hayatta sözlü iletişime dayalı rolleri istendiği gibi yerine getirememesi, bu nedenden ötürü de oynamak istediği rollerin ona verilmemesi, yetersizliğin yerini engelin alması şeklinde nitelendirilebilir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998, s.5).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gelişmiş ülkelerde nüfusun %10'unu, gelişmekte olan ülkelerde ise %12'sini özürülülerin oluşturduğunu kabul etmektedir. Okul çağı dikkate alındığında (6-18 yaş) bu oran daha da artmakta ve genel nüfusun % 14'ü özel gereksinimli olarak kabul edilmektedir (Eripek, 2002, s. 21).

2002 senesinde, TC. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı işbirliği ile "2002 Türkiye Özürülüler Araştırması" gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Türkiye'de özürülülerin sayısı, özürülülerin oranı, sosyo-ekonomik sorunları, beklentileri, özürülülük türü, özrün oluş sebebi, bölgesel farklılıkların ölçülmesi ile süreğen hastalığa sahip olma oranlarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre özürülü olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur. Bu verilere göre ülkemizde 8.431.937 kişi özürülü olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürülülerin oranı % 2.58 iken (1.8 milyon kişi) süreğen hastalığı (diyaliz ve diyabet hastalığı) olanların oranı ise % 9.70 dir (6.6 milyon kişi). Genel nüfusun %12,9'u okuma yazma bilmezken, engellilerde bu oran 3 kat daha fazladır (%36,3)'dür. Engellilik oranları bölgelere göre incelendiğinde, görme, işitme, dil ve konuşma, ortopedik ile zihinsel engelli olanların oranı % 3.22 ile en yüksek Karadeniz Bölgesinde, % 2.23 ile en düşük Marmara Bölgesinde gözlenmektedir (ÖİB, DİE, Türkiye Özürülüler Araştırması, 2002, s.5).

1.1.2 Engellilik Nedenleri

Zeka geriliğine neden olan 250'den fazla faktör bilinmesine rağmen, zihinsel engelli tanısı konan bireylerin yalnızca %10'unun zeka geriliğinin nedeni saptanabilmekte, %90'ında neden hala bilinmemektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerde engelli oluş nedenlerini birkaç nedene bağlamak doğru olmamakla

birlikte engelli oluş nedenlerini genel olarak üç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenler (Ataman 1997, s.39).

Doğum Öncesi Nedenler: Bunları, doğuştan özürlülük ve genetik hastalıklar olarak nitelendirmek mümkündür. Gebeliğin ilk üç ayı bebeğin sağlıklı gelişimi açısından en önemli dönemdir. Akraba evlilikleri, kalıtsal hastalıklar, kan uyuşmazlığı, annede bulunan rahatsızlıkların çocuğa geçmesi, annenin kötü beslenmesi, annede bulunan kronik hastalıklar, kalp yetmezliği, şeker hastalığı, tansiyon gibi hastalıklar, kromozal nedenler anneden çocuğa geçebilmektedir. Örnek; fenilketenörü, down sendromu gibi (Cavkaytar, Diken, 2005, s.20).

Doğum Anındaki Nedenler: Bu dönemde karşılaşılan en büyük sorunların başında erken ya da geç ve zor doğumlar ile doğum sırasında alınan enfeksiyonlar zihinsel engele yol açabilmektedir. Doğumun uzman olmayan kişilerce gerçekleştirilmesi, doktor kontrolünde olmaması, doğum sırasında forseps, vakum gibi yöntemlerin uzman olmayan kişilerce kullanılması bu da, bebeğin oksijensiz kalmasına yol açmakta ve zihinsel engelliliği ortaya çıkarmaktadır (Vuran, 2003, s.22).

Doğum Sonrası Nedenler: Bebek doğduktan sonra oluşan bazı problemler de zihinsel engelliliğe yol açabilmektedir. Bebekte yüksek ateş ve havale görülmesi, menenjit, düşme/çarpma sonucu kafa travmaları, kazalar, uzun süren sarılık, zehirlenmeler, bebeğin aşırı derecede antibiyotik veya diğer ilaçları alması önemli nedenler arasında sayılmaktadır. Yine, Hafif düzeyde zihinsel engellilik gösteren çocukların % 75'inde, yoksul çevre koşulları, yetersiz öğrenme ortamları, iş kazaları, meslek hastalıkları, ev kazaları, trafik kazaları, yaşlılık gibi nedenler de gibi nedenler de doğum sonrası nedenler arasında görülmektedir (Cavkaytar, 2005, s.21).

1.1.3 Zihin Engelliler

Zihin Engelliler aşağıda ifade edildiği gibi; Hafif, Orta ve Ağır Düzeyde zihin engelliler olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır (Deniz, Dilmaç ve Arıçak, 2009, s.25).

1.1.3.1 Hafif Düzeyde Zihinsel Engel

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (Deniz, Dilmaç ve Arıcak, 2009, s.25).

Bu gruptaki bireyler “eğitilebilir” durumdadırlar. IQ testlerinden, 79 ile 90 arasında bir IQ (Zeka Puanı) elde ettikleri söylenebilir. Yaşıtlarına göre zihinsel performansları çok aşırı düşük seviyede değildir. Genellikle ilköğretime başladıklarında fark edildikleri bilinmektedir. Bu gruptaki bireylerin, özellikle okuma-yazma ve temel matematik becerileri, yaşıtlarına göre gerilik gösterir (Eripek, 2005, s.48).

Yaşıtlarına kıyasla birkaç yıl gerilik gösterebilirler de, karma olarak yürütülen normal akademik eğitimden faydalanabilmektedirler. Bu grupta olan bireylerin zeka ve beceri düzeyi sürekli eğitim ve öğretim sonucunda belirgin bir biçimde artabilmektedir. Eğitim çalışmalarına ne kadar erken başlarsa, bireyin zeka gelişimindeki iyileşme de o kadar başarılı olmaktadır (Seyyar, 2001, s.31).

1.1.3.2 Orta Düzeyde Zihinsel Engel

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (Deniz, Dilmaç ve Arıcak, 2009, s.27).

Bu çocuklar öz-bakım becerilerini kazanabilirler ancak devamlı olarak yetişkin kontrolüne ihtiyaç duyarlar. Zihinsel öğrenme yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak, okuma-yazma ve matematik becerileri kazanamayabilir ancak sık karşılaştıkları bazı sözcükleri, işaretleri ve sayıları tanıyabilirler. Bazıları da basit düzeyde okuma-yazma ve dört işlem becerilerini öğrenebilirler. Bu çocuklar, düzeylerine uygun basit iş becerilerini öğrenebilir, kendilerine kısmen bir iş edinebilir (Eripek, 2005, s.48).

1.1.3.3 Ağır Düzeyde Zihinsel Engel

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (Deniz, Dilmaç ve Arıcak, 2009, s.29).

Bu gruptaki kişilerin zeka gelişimleri 1-2 yaş aralığındadır. Sosyal uyumlu olabilmeleri için spesifik rehabilitasyon hizmetlerinin götürülmesi şarttır (Seyyar, 2001, s.31).

Bu gruptaki öğrenciler ağır düzeyde zihinsel performans düşüklüğü gösterir. Bireysel olarak uygulanan IQ testinden, 45 ve daha aşağısında bir zeka puanı elde edilir. Yaşlarına göre zihinsel performansları çok düşük seviyededir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çok çabuk fark edilirler. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler, sürekli olarak kontrol altında tutulmaya ihtiyaç duyarlar. Çünkü kendileri için gerekli olan temel basit öz-bakım becerilerini bile kazanmakta güçlük yaşayabilirler. Okul öncesi dönemde gelişimleri büyük ölçüde geridir. Bu gruptaki bireyler ancak denetim altında kendilerine bakmayı öğrenirler ve basit düzeyde iletişim kurabilirler. Yetişkinlik dönemlerinde basit işleri yapabilirler. Yakın dönemlere kadar bu çocuklar, eğitim sürecine alınmamışlardır. Fakat son dönemlerde toplumun bakış açısı ve eğitim anlayışındaki değişiklikler ile bu çocuklar da eğitim sürecine dahil olmaları sağlanmıştır (Eripek, 2005, s.48).

1.1.4 Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitim çalışmalarının başlangıcı aslında çok eskilere dayanmaktadır. Hatta Osmanlı dönemindeki Enderun Mekteplerinin dünyada üstün zekâlı çocukların eğitimleri açısından en eski örnek olduğu söylenmektedir. 1889’da, ilk olarak Grati Efendi isminde bir kişi İstanbul Ticaret mektebi içerisinde bir bölümde işitme ve görme engelliler için bir sınıf açılmasını sağlamıştır. Daha sonra bu sınıflar ayrı bir okula dönüşmüş ve bu okulda işitme ile görme engelli öğrencilere

1912 yılına kadar eğitim verilmiştir. 1912 yılında kapatılan bu okulun ardından 1921 yılına kadar özel eğitim alanında kaynaklarda bir gelişmeye rastlanmamıştır. 1921 yılında Kurtuluş Savaşı döneminde İzmir’de “Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi” adıyla bir okulun açıldığını, İzmir’deki görme engelliler okulunu 1923’te yine İzmir’de işitme engelliler okulunun takip ettiğini görmekteyiz. Önceleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olan okullar 1950’de çıkan bir yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Güven, 2003, s.61). Üstün zekalı ve üstün yetenekli kişilerin eğitimi konusunda ise Cumhuriyet Dönemi’nde, 1948 yılında, İdil Biret - Suna Kan Yasası adıyla bilinen yasa kabul edilmiş ve böylece üstünlerin eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır (Ataman, 1997, s.25)

1955 yılına baktığımızda ise, şu anda tüm illerimizde bulunan ve özel eğitim hizmetlerinin bütünlük içinde yürütülmesinde önemli görevleri üstlenen Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin temelini oluşturmuş olan Psikolojik Servis Merkezi’nin kurulduğunu görmekteyiz (Özsoy, 1990, s.53). Bu gelişmeyi 1955 yılında Ankara’da iki ilkokulda (Yeni Turan ve Hıdırlıktepe İlkokulları) zihin engelli öğrenciler için açılan özel sınıflar izlemiştir. Bu iki özel sınıf daha sonra tüm ülkede halen uygulanmakta olan alt özel sınıf (şimdiki adı ile özel eğitim sınıfı) uygulamasının ilk örneklerini oluşturmuştur (Özsoy, 1990, s.54).

Özel Eğitim Hizmetlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının örgün eğitim hizmetleri arasında yer alması 1951 yılında başlamıştır. 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve bu kanuna göre hazırlanan yönetmelikler bugünkü uygulamanın temelini oluşturmuştur. 1951 yılında özel eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülmeye başlanmıştır. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve bu birim Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetlerinin yönetilip yaygınlaştırılmasından sorumlu tutulmuştur. Bu kanun doğrultusunda Zihin Engellilerin Sınıflandırması Tablo 1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.1 Zihinsel engellilerin sınıflandırılması

IQ (Zeka Puanı)	Psikolojik tanı	Eğitsel tanı
50-55 ile yaklaşık 70 arası	Hafif	Eğitilebilir
35-40 ile 50-55	Orta	Öğretilebilir
20-25 ile 35-40	Ağır	Bağımlı
20-25 ve altı	Çok ağır	Tam bağımlı

(Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998, s.157).

Tablo'da görüldüğü üzere, Türkiye'de Zihin Engellilerin Sınıflandırılması Eğitimciler ve Psikologlar tarafından farklı isimlerle yapılmaktadır. Eğitsel Tanıya göre zihin engelliler Eğitilebilir, Öğretilebilir, Bağımlı ve Tam Bağımlı şeklinde sınıflandırılırken; Psikologlar ise Hafif, Orta, Ağır ve Çok Ağır olarak sınıflandırılmaktadırlar.

Burada özel eğitime baktığımızda, rehberlik, sağaltıcı eğitim ve rehabilitasyon etkinliklerinin sağlanmış olduğu bir etkileşim şeklidir (Can 2002, s.198). Dolayısıyla Özel Eğitim bireylerin akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşı olarak tanımlanabilir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998, s.7).

1.1.5 Engellilerin Eğitimi

Ülkemizde zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler, ortopedik engelliler, uzun süreli hastalığı olan çocuklar olmak üzere beş engel grubundaki çocuk ve gençlere özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Bütün bu engel gruplarındaki çocuklardan durumu uygun olanlara, normal okul ve sınıflarda, akranları ile beraber "En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamlarında" tam zamanlı

olarak kaynaştırma eğitimine alınmakta, özel eğitim sınıfları ve destek eğitim yoluyla eğitim hizmetlerinden yararlandırılmaktadır. Durumu uygun olmayanlar ise; daha çok “Kısıtlayıcı Eğitim Ortamlarında” (ayrı özel eğitim okul ve sınıflarda) eğitim verilmektedir (Batu, Kırcaali İftar, 2006, s.8).

Ülkemizde eğitim verilen özel eğitim okul ve kurumları şunlardır (Vural, Yücesoy, 2003, s.146).

- İşitme Engelliler İlköğretim Okulu,
- İşitme Engelliler Çok Programlı Lise,
- Görme Engelliler İlköğretim Okulu,
- Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu,
- Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi,
- Hastane İlköğretim Okulu,
- Eğitim ve Uygulama Okulu (Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için),
- Mesleki Eğitim Merkezleri (Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için),
- İş Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelli Yetişkinler için),
- Bilim ve Sanat Merkezi (Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar için),
- Görme Engelliler Basım Evi ve Akşam Sanat Okulu,
- Özel Eğitim Sınıfları
- Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri.

1.1.5.1 Engellilerin Eğitim Ortamları

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, eğitim alabilecekleri ortamlar ülkemizde üç okul türüyle sağlanmaktadır. Bunlar: (Batu, Kırcaali-İftar, s.10).

Ayrı Özel Eğitim Okulları: Bu okullar, gündüzlü ya da yatılı özel eğitim okullarıdır. Bu okullardaki öğrenciler, belli bir engel grubunda benzer özellikler gösteren öğrencilerdir. Eğitim Uygulama Okulları, İş Eğitim Merkezleri, İş Okulları adı altında açılmış okullardır. Bu okullarda öğrencilere akademik beceriler kazandırmanın yanı sıra, bazı mesleki becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir.

Normal Eğitim Ortamlarındaki Özel Eğitim Sınıfları: Normal eğitim okullarının bünyesinde yer alan özel eğitim sınıflarıdır. Eski adları ile “Alt Özel Sınıflar”dır. Bu sınıflar, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim veren okulların çatısı altında eğitim almalarına olanak vererek; özel gereksinimli öğrencilerin tenefüs, beden eğitimi dersi gibi zamanlarda normal yaşlılarıyla bir arada olmalarına imkan vermektedir.

Normal Eğitim Ortamlarındaki Normal Sınıflar: Kaynaştırma olarak adlandırılan bu uygulamada özel gereksinimli öğrenci diğer akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alır. Burada, herhangi bir engel grubundaki öğrencinin gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak, normal eğitim görmesi söz konusudur. Tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda/destek eğitim odası destekli kaynaştırma ya da yarı zamanlı kaynaştırma şeklinde uygulanır.

Özel Eğitime gereksinimi olan zihin engelli bireyler için açılan okullar bağımsız okullar ise;

- İş Okulları
- Eğitim Uygulama Okulları’dır.

1.1.5.1.1 İş Okulları

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 45. Maddesinde özel eğitim gereksinimi olan bireyler için açılan iş okullarının iş ve işleyişi şu şekilde tanımlanmaktadır;

- İlköğretimlerini tamamlamış, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan, 21 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla resmî ve özel iş okulları açılır der.

- Bu okullarda eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur:

- İş okullarında sadece akademik bilgi ve beceriler değil; mesleki becerilerin öğretiminin hedef alındığı iş eğitimi uygulamalarına eğitim programlarında yer verilir.

- İş Okulları Programı temel alınarak her öğrenci için ayrı ayrı BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlanır ve bireylerin başarılarının değerlendirilmesinde bu amaç ve davranışlar dikkate alınır.

- İş Okullarının sınıf mevcutları en fazla 10 kişiden oluşur. Derslerin süresi 40 dakikadır.

- İş okullarında dersler alan sınıf öğretmenleri (görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri) tarafından okutulur. Ancak beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik dersleri ile atölye ve laboratuvar dersleri alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılır.

- İş Okullarının eğitim süresi dört yıldır. İlk yıl öğrencilere akademik bilgi ve beceriler ile uygulamalı iş eğitimi yoluyla atölyelerde gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Okulun imkanları da uygunsa öğrenciler ilk yıl bütün atölyeleri gezer. Birinci yılın sonunda sınıf öğretmeni, atölye öğretmeni, rehber öğretmen, öğrenci ve ailenin ortak yönlendirmesi ile ilk yıl gezmiş olduğu atölyelerden bir tanesini seçer ve ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda akademik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı dersler ile uygulamalı atölye dersleri birlikte verilir. Öğrenciler sadece bir atölye de uzmanlaşmaya giderler.

- İş yerine yerleştirilen bireyler kültür ve meslek derslerini haftada bir gün okulda, diğer günler ise dört gün iş yerlerinde eğitim görürler. İş yerine yerleştirilemeyen bireyler ise okulda eğitimlerine devam ederler.

- İş yerine yerleştirilen bireyler, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun çıkararak öğrencilere verdiği tüm haklardan yararlanırlar. İş yerlerine yerleştirilmede bir aylık deneme süreci vardır.

- İş yerine yerleştirilen bireylerin takibi, iş yeri koordinatör öğretmeni tarafından yürütülür.

- İşyerlerinde alınan tüm tedbirlere rağmen uyum sorunu yaşayan bireylerin iş yeri, iş yeri koordinatör öğretmeninin önerisiyle İzleme ve Yönelme Kurulu tarafından değiştirilir ya da bu bireyler eğitimlerine okulda devam ederler.
- Okulun imkân ve şartları uygunsa okul yarıyıl ve yaz tatillerinde de eğitim öğretime devam edilebilir.
- İş Okullarını tamamlayan öğrencilere “İş Okulu Diploması” verilir. Bu diploma, bir üst öğretime devam hakkı tanımaz. Ancak, işe yerleşirken ortaöğretim okullarını bitirenlerin tüm haklarından yararlanmalarını sağlar.

1.1.5.1.2 Eğitim Uygulama Okulları

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 40. Maddesinde, Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Açılan Okul Ve Kurumlarda eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde dikkat edilecek hususlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Zorunlu öğrenim çağında olup ilköğretim programlarını takip edemeyecek durumdaki öğrenciler için eğitim ve uygulama okulları açılmaktadır. Bu okullarda, öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla Bakanlıkça hazırlanmış özel eğitim programı uygulanır.
- Eğitim Uygulama okullarında; tuvalet eğitimini kazanamamış, yoğun davranış problemleri gösteren ve grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrenciler için BEP hazırlanarak bire bir eğitim uygulaması yapılır. Birebir eğitim uygulaması kapsamındaki öğrenciler grup eğitimine katılmazlar.
- Bir ders saati 40 dakika olup; Sınıf mevcutları okul öncesinde 6, diğer sınıflarda ise 8 öğrenciyi geçmemektedir.
- Dersler özel eğitim sınıf öğretmenleri tarafından okutulur. 4-8 inci sınıflarda ise beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, iş eğitimi dersleri alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılır. Eğitim Uygulama Okulu programını tamamlayanlara, “Eğitim ve

Uygulama Okulu Diploması” verilir. Bu diploma, ortaöğretime devam hakkı sağlamaz.

1.2 Tükenmişlik Kavramı

1.2.1 Tükenmişlik Kavramının Tanım ve Nitelikleri

Çağımızda bilgi, kuşkusuz en önemli üretim faktörüdür. Bu durum, bilgiyi üreten ve kullanan insanın da değerini fazlasıyla arttırmıştır. Artık okullar için; çalışanlara daha iyi bir çalışma ortamı sunabilmek ve örgütü hakkında olumlu algı ve tutumlara sahip olmalarını sağlamak öncelikli hedeflerden biri haline gelmiştir. Bu gelişmeler, örgütsel davranış alanında bazı kavramların ön plana çıkmasını da beraberinde getirmiştir. Örgütsel tükenmişlik, bu kavramlar arasındadır. Tükenmişlik genellikle “insan işi” yapan bireylerde görülen duygusal yönden kendini tükenmiş hissetme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunun azalması sendromu olarak ifade etmek mümkündür (Kaçmaz, 2005, s.30).

Bireylerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en temel gereksinimlerinden biri mesleki doyum ve işin bireye sağladıklarının algılanmasıyla oluşan haz duygusudur. Tüm çalışanlar, çalışma şartlarının iyileştirilmesini, çalışma yaşamına ilişkin ekonomik, psikolojik ve toplumsal gereksinmelerinin, özlem ve isteklerinin karşılanmasını talep etmeleri en doğal haklarıdır. Çalışanlar gereksinimleri örgütlerince karşılandığı sürece doyumlu olmaktadır (Yolsal ve Ark. 2003, s.3).

Tükenmişlik, sürekli iş baskısından kaynaklanan kronik bir duygusal bitkinlik halidir. Yıkıcı ve yoğun stresin özel bir halidir. Çoğu zaman da doğrudan strese işaret etmek için de kullanılabilir. Yüksek düzeyde kişisel etkileşimde bulunan veya başka insanlara yardım etmeyi gerektiren işlerde çalışan insanlarda çok daha fazla görülmektedir. Tükenmişlik yaşayanlar, genellikle işlerine çok fazla duygusal katkı yapmak durumunda kalan insanlardır. Bir nevi kendinden veren insanlardır. Yapılan araştırmalar sonucu; dünyada en stresli meslek olarak yöneticilik, doktorluk ve

itfaiyecilik bulunmuştur. Hemşirelik, doktorluk, yöneticilik, öğretmenlik, avukatlık, polis memurluğu, itfaiyecilik ve bunlara benzer toplumsal içerikli ve insanlarla ilişkili meslekler, tükenmişliğin en çok görüldüğü mesleklerdir (Aşan, Ö. Aydın, E. M. 2006, s.240).

"Tükenmişlik" kavramı 1970'li yılların sonu ve 1980'li yılların başında ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik kavramı olarak, literatüre ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger'in "Journal of Social Issues" dergisinde yayınlanan makalesi ile girmiştir. Bu makaleden iki yıl sonra Christina Maslach tarafından yapılan çalışmalarla kavram, daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. 1981 yılında yapılan "Birinci Uluslararası Tükenmişlik Konferansı"nda konusu tükenmişlik olan birçok araştırma bu konferansta sunulmuştur. Kavramın ortaya atıldığı ilk yıllarda birçok kişinin dikkatini çekmesine ve çeşitli araştırmaların konusu olmasına rağmen, kavramın net olmadığı yönünde eleştiriler de yapılmıştır. Özellikle ilk yıllarda tükenmişlik ile ilgili birçok farklı tanım da yapılmıştır (Peker, 2002, s.306).

Tükenme kavramı, ilk olarak Freudenberger tarafından, sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmayla yaşanan bir durum olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik, insanlarla yüz yüze çalışan mesleklerde bireylerin işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı ve yeterlilik duygularında azalma şeklinde kendini gösteren bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Çimen, 2002, s. 214).

Freudenberger'in ücretsiz çalışanlar üzerinde yaptığı çalışmalarda, bütün olumsuzluklara ve toplum için gerekli hizmetleri vermelerine rağmen gereken yardım, ilgi ve takdiri göremeyenlerde tükenmişliğin daha sık görüldüğü ortaya çıkmıştır (Serinkan ve Barutçu, 2006, s.244).

Bu gözlem ve yaşantılardan yola çıkan Freudenberger, tükenmişliği "*enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı isteklerde bulunma sonucunda yaşanan başarısızlık ve bitkinlik duygularının toplamı*" olarak açıklamış, tükenmişliğin fiziksel ve davranışsal göstergelerini belirleyerek, kavramı somut hale getirmeye

çalışmıştır. Freudenberger'e göre tükenmişlik, yaşam biçimi ya da ilişkiler nedeni ile oluşan sinirlilik ya da yorgunluk durumudur (Freudenberger, 1974, s.159; Akt: Izgar, 2001, s.1).

1980'lere gelindiğinde Cherniss tükenmişliği, "insanın aşırı stres ve tatminsizliğinden dolayı yaptığı işten soğuma, zevk almama biçiminde gösterdiği bir tepki" diye tanımlamış ve aşırı bağlılığın bir sonucu olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık olduğunu ifade etmiştir. Cherniss, tükenmişlik araştırmalarını hem aşırı iş yükü hem de değer çatışmalarını temel alarak devam ettirmiştir. Ona göre tükenmişlik, hizmet sektöründe çalışan profesyonellerin rolünde gizli olan tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, tükenmişliğin çalışanın beklentileriyle iş hayatının gerçekleri arasındaki uçurumdan kaynaklandığını ilk kez ortaya koyan Cherniss olmuştur (Basım, ve Şeşen, 2007, s.23).

Tükenmişliğin en çok kabul gören tanımını yapan ise 1982 yılında Maslach olmuştur. Ona göre tükenmişlik, "insanlarla ilgili" herhangi bir işte çalışan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi sendromudur. Tükenmişlik, sorunlu veya problemlili insanlarla uğraşan bireylerin maruz kaldığı kronik duygusal gerilemeye karşı olarak geliştirilen bir tepkidir. Maslach bu şekliyle tükenmişliği, iş stresinin bir tipi olarak düşünmüştü; diğer stres tepkileriyle benzer yanlar gösterse de, tükenmişlikle ilgili farklı olan şey tükenmişliğin yardım eden ve yardım edilen arasındaki sosyal etkileşimden kaynaklanması olarak nitelemiştir (Izgar, 2001, s.336).

Tükenmişlik, depresyondan farklı olarak iş ile ilgili ve daha durumsal bazlı bir problemdir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki, depresyona eğilimli olan bireyler, tükenmişliğe de meyilli olmaktadır.

Geniş anlamda tükenmişlik; "duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, bireysel olarak yaşanan, fiziksel yıpranma, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, çaresizlik, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, iş arkadaşlarına, iş yerine ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi" olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.122).

Feldman ve Arnold, (1983)'a göre İş doyumu yöneticiler için çalışanların işlerine karşı tutumlarının performans ve verimlilik üzerindeki etkisi açısından önemlidir. Çünkü iş doyumsuzluğunun doğrudan neden olduğu davranışlar; işten ayrılma, devamsızlık, performans düşüklüğü, sendikalaşma, ruhsal ve fiziksel sağlıkta bozulma şeklinde görülür demektir (Akt. Temgillioğlu, 2005, s.6).

1.2.2 Tükenmişlik Kavramına İlişkin Kuramsal Görüşler

İlgili literatür incelendiğinde, tükenmişlik sendromunun nedenlerini ve ortaya çıkma sürecini açıklamak amacı ile değişik kuram ve modellerin önerildiği görülmektedir. Aşağıda bu kuram ve modeller üzerinde durulmuştur.

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Maslach'ın Tükenmişlik Modeli, gerek en kapsamlı model olarak gösterilmesi (Çam, 1992, s.10) gerekse de, araştırmada kullanılan ölçme aracının temelini oluşturması nedeniyle ağırlıklı olarak üzerinde durulmuştur. Tükenmişlik ile ilgili kuramsal görüşler şunlardır;

- Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli (1982),
- Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli (1985),
- Cherniss Tükenmişlik Modeli (1980),
- Pines Tükenmişlik Modeli (1980),
- Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli (1980),
- Scott Meier Tükenmişlik Modeli (1983),
- Veninga ve Spradley Tükenmişlik Modeli (1981)

1.2.2.1 Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Bu model, tükenmişlikle ilgili kişisel ve örgütsel değişkenleri tanımlamaktadır ve modele göre tükenmişliğin üç boyutu, üç büyük stres belirtisini yansıtmaktadır. Bunlar; yorgunluk ve fiziksel semptomlara odaklı olan fizyolojik belirtiler, duygusal tükenme gibi tutum ve duygulara odaklı olan duyuşsal / bilişsel belirtiler, duyarsızlaşma ve düşük iş verimliliği gibi davranışlara odaklı olan

davranışsal belirtilerdir. Periman ve Hartman tükenmişliğe giden dört aşamadan söz etmiştir. Bunlar; (Sürgevil, 2006, s.30).

- Algılanan Stres Düzeyi
- Durumu Strese Götürme Derecesi
- Strese Verilen Tepki
- Strese Verilen Tepkinin Sonucu (Perlman ve Hartman, 1982; Akt. Sürgevil, 2005, s.25).

Algılanan Stres Düzeyi: Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş, rol ve organizasyonel değişkenlere olduğu kadar; bireyin geçmişi ve kişiliğine de dayanmaktadır. Stres düzeyi bireyin kişiliğine örgüt değişkenlerine ve geçmiş özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkar.

Durumu Strese Götürme Derecesi: Hangi durumun strese yol açtığını gösteren bir aşamadır. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Bireyin beceri ve yetenekleri algısal ve gerçek organizasyonel talepleri karşılamak için yetersiz olabilir; ya da iş, bireyin istek, ihtiyaç ve değerleri ile örtüşmeyebilir. Başka bir deyişle stresin derecesini kişi ile örgüt değişkenleri arasındaki uyumsuzluğun derecesi belirlemektedir.

Strese Verilen Tepki: Üçüncü aşama, strese verilen üç temel tepki kategorisini içerir. Bunlar; Fizyolojik, Bilişsel ve Davranışsal tepkilerdir. Bunlardan hangisinin ortaya çıkacağını ise, kişisel ve örgütsel değişkenler belirlemektedir.

Strese Verilen Tepkinin Sonucu: Dördüncü aşama da, Stresin sonuçlarını temsil etmektedir. Tükenmişlik kronik duygusal stresin yaşanması ile oluşur. Tükenmişliğin sonucunda iş doyumunu ya da iş düzeyinde bir değişim olabilir. Psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda da bir bozulma meydana gelebilir.

1.2.2.2. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlik Modeli, Ericson'un kişilik gelişimi kuramını temel alarak tükenmişliği ele almıştır. Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; Kimlik-Rol Karmaşası, Yeterlilik-Yetersizlik Aşaması, Verimlilik-Durgunluk Aşaması ve Yeniden Oluşturma-Hayal Kırıklığı Aşamasıdır (Suran ve Sheridan,1985; Sürgevil, 2006, s.35-42).

Kimlik-Rol Karmaşası Aşaması: Kendine uygun bir meslek seçemeyen kişiler, meslek yaşamında rol karmaşası yaşamakta ve bu da ileride tükenmişlik yaşamaları için uygun bir alt yapının hazırlanmasına neden olmaktadır.

Yeterlilik-Yetersizlik Aşaması: Birey “işimde nasıl daha iyi olurum?” sorusu ile ilgilenir. Bunu anlamak içinse kendisini diğer meslektaşları ile karşılaştırır. Yeterlilik, kişinin işinde iyi olduğunu bilmesini, kendisini değerli hissetmesini sağlamaktadır.

Verimlilik- Durgunsallık Aşaması: Kişinin yeteneklerini ortaya çıkarabileceği bir ortam yoksa kişide bir boşluk hissi oluşur. Bu duyguda, tükenmişlikle bağlantılıdır.

Yeniden Oluşturma-Hayal Kırıklığı Aşaması: Kişi amacını sorgulamaya başlar. Birey işinde memnuniyetsizlik ve monotonlaşma yaşar ve stres görülür. İncinebilirlik ve ölüm korkusu ile karakterize olan klasik bir orta yaş krizi oluşmuştur. Bireyde meslekle ilgili hayal kırıklığı yaşanır. Bu duygu sonucunda kişi mesleğinin amaçlarını yeniden tanımlamayı başarabilir. Başaramaz ise, sonuç ya meslekten uzaklaşma ya da tükenmişlik şeklinde kendini gösterebilir.

1.2.2.3 Cherniss Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik konusunda önemli çalışmalar yapmış olan Cary Cherniss, 1980 yılında, temelinde stresin olduğunu savunduğu bir tükenmişlik modeli kurmuştur. Bu modelde Cherniss tükenmişliği aşırı bağlılığın bir rahatsızlığı olarak görmüş ve “aşırı

stres ya da doyumsuzluğa tepki ile işten geri çekilme” olarak tanımlamıştır (Izgar, 2000, s.21).

1.2.2.4 Pines Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğin fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak ifade edilmesinden yola çıkılarak oluşturulan, Pines ve Aranson (1988) tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri’nden sonra kullanılan en yaygın ikinci ölçek olarak kabul edilmektedir. Pines tarafından geliştirilen bu modele göre tükenmişlik; bireyleri duygusal anlamda sürekli olarak tüketen ortamların, bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak üç boyutta açıklanmaktadır. Pines’in tükenmişlik modeline göre tükenmişliğin üç boyutundan biri olan fiziki bitkinlik; bireyin enerjisinin azalması, kronik yorgunluk ve güçsüzlük şeklinde kendini göstermektedir. Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duygusal bitkinlik; çaresizlik, umutsuzluk, kapana kısılmış gibi hissetme, aldanmışlık ve hayal kırıklığı gibi duygular şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu modelin üçüncü boyutu olan zihinsel bitkinliğin özellikleri ise; bireyin kendisine, yaptığı işe, diğer insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar sergilemesi şeklinde kendini göstermektedir (Sürgevil, 2005, s.25).

1.2.2.5. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich’e göre tükenmişlik, “Yardım edici mesleklerde görev yapanların çalışma koşullarından doğan bir sonuç olarak, idealizm, enerji ve deneyimlerindeki amaçlarının azalma sürecidir”. Edelwich ve Brodsky’e göre tükenmişlik dört aşamada ortaya çıkmaktadır. Bu aşamalar; Şevk ve Coşku, Durgunlaşma, Engellenme, Apati’dir (Akt. Işıkhani, 2004, s.50).

Şevk ve Coşku: Bu evrede büyük umutlar, bol enerji ve beklentiler vardır. Birey enerjisinin büyük bölümünü mesleğine aktarmaktadır. Coşku evresinde fedakârca bir çalışma sergilenir. Kişinin enerjisi umudu ve beklentileri bu dönemde yüksektir. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için bir heyecan vardır. Mesleği devam ettirme isteği kuvvetlidir. Bu aşamada kişi çalışmalarından dolayı övgüyü hak ettiğini

düşünürken, ön yargılı tutumlarla, engeller ve sorunlarla karşılaştıkça, yavaş yavaş durgunluk aşamasına girmeye başlar. Bu süre genellikle çalışmaya başlandıktan sonra ki bir yıl içinde ortaya çıkar.

Durgunlaşma: Bu evrede birinci evrede görülen şevk ve coşku yok olmaya başlamıştır. Önceki evrede önemsizleşen mesleki sorunlar, engellenmelere neden olmaktadır. Birey yavaş yavaş kendini sorgulamaya başlamıştır. Motivasyon azalır. Mesleği onu artık tatmin edememekte ve “mesleğin bir çıkmaza girdiği” düşüncesi yaşanmaktadır. İşi yavaşlatma düşünceleri ortaya çıkar. Artık görev ve ilgili beklentilerde hayal kırıklığı yaşamaya başlanır.

Engellenme: Engellenme evresinde birey, mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceğini sorgulamaktadır. Önceki evrede iş koşulları sorgulanırken, bu evrede mesleğin kendisine ilişkin kaygılar yaşanmaktadır. Artık üretici olmadığını düşünerek kendini değersiz hissetmeye başlar. Bu aşamada ya kendi koşulları ile bulunduğu koşullar arasında denge kurmaya çalışır ya da daha fazla çalışarak sorunu çözmeye girişerek çevresindeki insanlarla ilişkilerini yıpratır. Bir başka yol olarak, işini sadece teknik boyutta sürdürerek katı, duyarsız ve donuk davranışlar göstererek tükenmişliğin artmasına neden olacaktır. Bu süreç devam ettiği zaman tükenmişliğin son aşamasına girilir.

Apati: Engellenmeye karşı kullanılan doğal bir savunma mekanizması olarak ifade etmek mümkündür. Birey bu evrede yüksek düzeyde duygusal kopma, inançların tamamen yitilmesi ve umutsuzluk yaşar. Birey mesleğini işsiz kalmamak için sürdürür ve bıkkınlık yaşar. Mesleğine ilişkin değişiklikler yapmak için çok geç olduğunu düşünür. Tükenmişlik zirveye ulaştığından, bu dönem, onunla baş etme dönemi olarak ortaya çıkar. İşe geç gelme ve işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme olayları, izin ve sağlık raporu kullanmalar artar. Yapılan iş mekanik bir şekilde yapılır (Sürgevil, 2006, s.28).

Bu evrelendirme, tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı sağlamaktadır. Ancak aslında tükenme kişinin bir evreden diğerine atladığı kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur. Kişideki tablonun mutlaka bu evreleri izlemesi

gerekmez, evreler atlanabilir, bir evrede takılıp kalınabilir, dalgalanmalar olabilir (Sayıl ve Ark. 1997, s.205).

1.2.2.6. Scolt Meier Tükenmişlik Modeli

Meier'in oluşturduğu model tükenmişlik konusunda değişik boyutlar içeren yeni bir yaklaşım önermektedir. Meier'in modeli dört ögeden oluşmaktadır. Bunlar; Pekiştirme Beklentileri, Sonuç Beklentiler, Yeterli Olma Beklentileri, Bağlamsal İşleme Sürecidir (Meier, 1983; Akt. Sürgevil, 2006, s.32).

Pekiştirme Beklentileri: Bireyin pekiştirme beklentileri gerçekleşmiyorsa bu durum işten memnun olmamayı da beraberinde getirmektedir. Bu da tükenmişlik belirtisidir.

Sonuç Beklentiler: Belli sonuçlara yol açan davranışlarla ilgili tasvirlerden oluşur. Başka bir ifade ile arzu edilen bir sonucu ortaya çıkarmak için gerekli olan davranışlarla ilgilidir.

Yeterli Olma Beklentileri: Arzulanan sonuçları ortaya çıkaracak verimli davranışları yapmaktaki kişisel yeterliliktir. Arzulanan bir işi başarma konusunda kişisel yeterliliği olmadığını düşünen kişiler tükenmişlik yaşayabilmektedirler.

Bağlamsal İşleme Süreci: Bu süreç tükenmişlik yaklaşımının en geniş kategorisidir. Burada bireyin beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiğiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

İnsanların iş çevresine tepki olarak neler hissettikleri, ne düşündükleri ve nasıl davrandıkları ile, bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olan öğrenme stili ve kişisel inanış gibi bilişsel etkenlerin rolünün ne olduğu bu modelin ilgilendiği sorunlardandır.

1.2.2.7 Maslach Tükenmişlik Modeli

Tükenmişlik yeni bir kavram değildir. Maslach tükenmişliğin ana temasının "kişinin enerji kaynaklarının bitmesi durumu" olduğunu belirtmektedir. Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliği tek bir belirtinin değil, tüm belirtilerin oluşturduğu bir sendrom olmasından dolayı üç boyutlu olarak kabul etmişlerdir. Yani tükenmişlik sendromlarından birinin tek başına görülmesi, tükenmişlik olarak görülmemektedir. Bunlardan duygusal tükenme, çoğunlukla bireyde diğer insanlara yardım ederken, istenen psikolojik ve duygusal taleplerin aşırılığı yüzünden ortaya çıkan bitkinlik durumunu ifade eder. İkinci boyut olan duyarsızlaşma, insanlara nesnelermiş gibi davranmayı ifade eder. Tükenmişliğin üçüncü boyutu ise düşük kişisel başarı duygularıdır. Bu boyut çabaların olumlu sonuçlar üretmede sürekli başarısız kaldığı durumları ifade etmektedir (Akt. Tümkaya, 1997, s.78).

Maslach ve Jackson tükenmişliğin boyutlarını şöyle sıralamıştır:

- Duygusal tükenme (emotional exhaustion),
- Duyarsızlaşma (depersonalization)
- Düşük kişisel başarı (diminished personal accomplishment).

1.2.2.7.1 Duygusal Tükenme

“Duygusal tükenme”, tükenmişlik sendromunun ana noktasını oluşturmaktadır. Bireyin kendini yorgun, bitkin hissetmesi ve çalışma şevkini kaybetmesi, kişinin yaptığı iş nedeniyle emosyonel olarak kendini aşırı yüklenmiş ve tükenmiş hissetmesidir (Kaçmaz, 2005, s.30).

Çokluk’a göre duygusal tükenme boyutu, fiziksel ve duygusal yorgunluk durumlarını ifade eder ve tükenmişliğin merkezinde yer alan en önemli boyuttur. Tükenmişliğin üç boyutlu yapısı pek çok araştırma ile desteklenmekle birlikte, tükenmişliğin temelinde duygusal tükenme boyutunun bulunduğu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının buna eşlik ettiği ileri sürülmektedir (Çokluk, 2003, s.109).

Bu boyut tükenmişliğin en temel boyutu, sendromun en net belirtisi olarak kabul edilmekte (Maslach ve Zimbardo, 1982: 3) ve enerji eksikliği, kişilerin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılması durumu olarak ifade edilmektedir. Bunu yaşayan kişi hizmet verdiği kişilere artık sorumlu olmadığını, eskisi kadar verici olmadığını düşünür ve yeni bir güne başlamak veya ertesi gün yeniden işe gitmek için kendini enerjiden yoksun hisseder (Izgar, 2001, s.2).

1.2.2.7.2 Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma yaşayan kişi diğer insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. Taşıdığı duygusal yükü hafifletmek için sürekli kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla ilişkilerini işini yapmaya yetecek olan en az düzeye indirir. Bunlar duyarsızlaşmanın ilk belirtileridir. Kişi bu aşamada diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmaktan kaçınır. Ama hem işi gereği insanlarla yoğun ilişkide olup hem de mesafe koymak kolay değildir. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalır (Işıksan, 2004, s.51).

Kişi, işi gereği karşılaştığı kişilere ve işe karşı soğuk, ilgisiz, katı, bazen de insani olmayan tavırlar içerisine girebilir. Duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak dozu gittikçe artan bu olumsuz reaksiyonlar, karşı tarafa aşağılayıcı ve kaba davranışlar, rica ve talepleri göz ardı etme, kişilere insan değil, nesne gibi davranma, örgüte umursamaz, mesafeli, hatta alaycı bir tavır alma, insanları kategorize etme, katı kurallarla iş yapma şeklinde kendini gösterebilir (Izgar, 2001, s.3).

1.2.2.7.3 Kişisel Başarısızlık

Kişisel başarı, kişinin içindeki yeterlik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendisini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesini ifade eder (Izgar, 2003, s.3).

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilere bakıldığında tükenmişlik sendromunun bu üç boyutun

birbirinden farklı ama birbirleriyle ilişkili oldukları görülür (Sürgevil, 2006, s.43). Örneğin, hastanede çalışan bakıcılar için duyarsızlaşma hem duygusal tükenme hem de kişisel başarıda azalmaya yol açmaktadır. Buna benzer bir ilişkide öğretmenlerde gözlenmektedir. Çünkü öğretmenin öğrencisine karşı duyarsızlaşması, kendini geri çekmesi, öğrenciden uzaklaşması daha fazla duygusal tükenmeye ve daha alt düzeyde kişisel başarıya neden olmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.3).

1.3 Stres ve Tükenmişlik

Stres kavramı genelde memnuniyetsizliği ifade etmek için kullanılır. Bu memnuniyetsizlik çevresel ve duygusal faktörlerle ilgilidir. “Stres, bir eyleme, duruma ya da bir kişinin üzerindeki fiziksel ya da psikolojik zorlamaya karşı bir tepkinin sonucu” olarak tanımlanır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.231).

Strese neden olan faktörleri; sıcaklık, soğukluk, gürültü gibi fiziksel etkenler; duyguları bastırma, sabit fikirli olma gibi psikolojik etkenler; yetersiz kaynaklar, kişiler arası sorunlar gibi toplumsal etkenler; yaşam amacının kaybolması, güç bir ilişkinin yok olması gibi ruhsal etkenler; iş yerinde yaşanan sıkıntılar, sorunlar gibi iş ile ilgili etkenler ve az mola, toplumsal destek sistemlerinin olmaması, yardıma ihtiyacı olanlarla çalışabilmek için yeterli eğitimin olmaması gibi durumsal etkenler olmak üzere altı grupta toplanmıştır (Izgar, 2001, s.5).

Stres kavramı ilk olarak 1930’larda, endokrinolog Hans Selye tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonradan “stres” olarak adlandırılan bu kavramı, Selye ilk başta “Genel Adaptasyon Sendromu” olarak adlandırmış ve dış dünyadan gelen baskı veya tehditlere karşı duygusal ve fiziksel olarak geliştirilen tepkiler olarak tanımlamıştır. Bu durum, her zaman zarar verici, kötü ve kaçınılması gereken bir durum olarak görülmemelidir. Terfi etmek, evlenmek, ün kazanmak gibi insanların ulaşmak istedikleri amaçlarla ilgili olaylar olumlu strese; ölüm, işsiz kalma, mesleğinde ilerleyememe gibi durumlar olumsuz stres kategorisinde toplanabilir. Olumlu stres, bireyi güdüleyici ve destekleyici bir rol oynarken, diğerleri bedensel ve psikolojik açıdan zararlı sonuçlara yol açabilir. Selye’ye göre insan vücudu stresle

başa çıkmada başlıca üç aşamadan geçmektedir. Bu aşamalar; Alarm Tepkisi, Direnç Dönemi, Tükenme dönemidir (Torun, 1997, s.44).

Alarm Tepkisi: Organizma, stres kaynakları ile karşılaştığında biyokimyasal değişiklikler göstermekte ve kendini korumaya hazırlanmaktadır. Organizmanın dış uyarıcıyı stres olarak ilk algıladığı durumdur. Alarm tepkisi belirtileri şunlardır. Göz bebekleri genişler, yüz solar, kalp atışları hızlanır, damarlar büzülür, soğuk ter boşalır, kan şekeri yükselir, mide asit salgılaması artar. Stres faktörü ortadan kalkarsa gevşeme, uyku, sindirim gibi durumlarla vücudun yavaşlaması görülür Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.186,187).

Direnç Dönemi: Stres kaynağının etkilerine rağmen uyum devam ediyorsa, bu dönem oluşmaktadır. Organizmanın alarm tepkileri hemen hemen kaybolmakta ve direnç normalin üstüne çıkmaktadır.

Tükenme dönemi: Organizmanın uyum sağlamaya çalıştığı aynı stres vericiler, uzun süre devam ettiğinde uyum kaybolur. Alarm dönemindeki tepkiler tekrar görülür, ama artık değiştirilemez ve bireyde sistematik yıpranmalar ve ölüm meydana gelir.

1.3.1 Kişilik Yapısı ve Tükenmişlik

Tükenmişlikle ilgili olan bir diğer değişken de bireylerin kişilik özelliklerinin iş seçimine olan etkisidir. Bazı bireyler daha az stresli işleri tercih ederken; bazı bireylerde daha fazla stresli işlere yönelebilmektedirler (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.10). Kişilik, “bireyin kendi açısından maddi ve ruhsal özellikleri hakkında bilgisi” olarak tanımlanabilir (Eren, 2006, s.43).

Çalışanların kişilik yapılarının, tükenmişlik yaşama olasılıkları üzerinde önemli etkisi vardır. Bireylerin kişilik yapılarından bahsederken genellikle “A tipi” ve “B tipi kişilik yapısı” kavramları kullanılmaktadır.

1.3.1.1 A Tipi Kişilik Yapısı

Friedman ve Rosenman (1974)'a göre A tipi kişilik yapısı daha başarılı olabilmek ve daha çok iş yapabilmek için, kronik ve sürekli olarak saldırganca davranan ve gerektiğinde diğer kişilere karşı zıt tepkilerde bulunan herhangi bir bireyde görülebilecek bir eylem ve duygu kompleksi olarak nitelendirilebilir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.11).

A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin birinci derece özellikleri arasında dinlenme, dostluk ve zevk verici şeylere çok az zaman ayırma vardır. Başkalarının konuşmalarını sık sık keserler. Diğer insanlara öfke, huzursuzluk ve sabırsızlık gösterirler. İkinci derece önemli özellikleri ise aşırı titizlik, yarışmacılık, her şeyi kontrol etme isteği, duygusal tükenme, kendine zarar verme eğilimi, tehlike ve riske girme. Bu bireyler genelde hızlı yemek yer, yüksek sesle ve acele konuşur, zamanı boşa harcamaktan nefret eder, aynı anda birçok şeyi birden yapmaya çalışırlar (Baltaş ve Baltaş, 1985, s.222).

A tipi kişilik yapısına sahip bireyler; idealist, mükemmeliyetçi, amaç odaklı, mücadeleci, rekabetten hoşlanan, kaybetmeyi sevmeyen, verilen işleri zamanında bitirme gayretinde olan, sözüne sadık, sorumluluk sahibi, kişisel çıkarlarını her şeyden üstün tutan, yorgunluk göstermeden uzun saatler çalışabilen kimselerdir (Eren, 2006, s.305).

1.3.1.2 B Tipi Kişilik Yapısı

B tipi davranış gösteren bireyler ise, A tipi kişilik özelliklerini taşımayan, tam karşıtı olan bireylerdir. Zaman sıkışıklığından yakınmazlar, gerekmedikçe başarılarını gösterme veya tartışma gereği duymazlar. Rekabete girmekten hoşlanmazlar. Saldırgan ve düşmanca davranmazlar. Çevreyle daha az sorun yaşar, sosyal yaşama önem verirler. Üstünlük göstermek için değil rahatlamak, zevk almak, eğlenmek için oyun oynarlar. Huzursuz olmadan çalışır, suçluluk duymadan rahatlayabilirler. Kendi eylemleri ile ilgili başkalarının neler düşüneceği ile ilgilenmezler. Aşırı zorlanma ve tehditler karşısında daha az paniğe kapılır ve aşırı

tepki vermezler. Olaylara daha geniş açıdan bakabilirler (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.13).

B tipi kişilik daha dışa dönüktür. Toplumsal çalışmalardan hoşlanan, atılan, duygusal problemlerini başkasına açabilen özellikleri vardır (Izgar, 2001, s.45). Aslında, İnsanları A veya B tipi kişilik yapısına sahip olmak üzere ikiye ayırmak mümkün değildir. Çünkü insanlar çoğu zaman tam anlamıyla bir kişilik yapısının tüm özelliklerini yansıtmazlar. Bu nedenle, kişilik yapısı konusundaki karar, insanların ağırlıklı olarak sahip oldukları özellikler tespit edilerek verilir. A tipi kişilik yapısı ile strese yatkınlık arasında büyük bir ilişkinin varlığı yapılan çok sayıda araştırma ile ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalara göre, A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin kendi kendilerini kontrol etme imkanı; B tipi kişilik yapısına sahip bireylere göre daha azdır. A tipi özelliklere sahip kişilerin devamlı gerilim halinde buldukları da araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılmıştır (Eroğlu, 2006, s.433).

Bütün bunlar, A tipi kişilik yapısının temel özelliklerinin tükenmişlik olasılığını artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte tükenmişlikle başa çıkma yolları açısından da A tipi kişilik yapısına sahip bireyler diğerlerine göre daha başarısız olmaktadır. Tüm bu nedenlerle A tipi kişilik yapısı, Freudenberger (1974) tarafından potansiyel bir “tükenmişlik” tipi olarak tanımlanmıştır. Daha sonradan yapılan çalışmalarda da pek çok araştırmacı A tipi kişilik yapısı ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ispatlamıştır (Mazur ve Lynch, 1989; Nagy ve Davis, 1985; Nowack, 1988; Akt. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.14).

1.3.2 Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenme sebepleri incelendiğinde iki farklı beklentinin kişi üzerinde çok etkili olduğu belirtilmiştir. Başarılı olma beklentisi ve çalışma şartları ile ilgili beklentilerdir. Başarılı olma beklentisi başarıyı vurgularken, çalışma şartları ile ilgili beklentiler bireyin çalıştığı meslek ve ortamla ilgili beklentilerini ifade etmektedir (Serinken, Cimrin, Ergör ve Ark. 2002, s.358).

Tükenme yavaş ve sinsice ortaya çıkan bir durumdur. Kişi, haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca, belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlar ancak bir gün ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir iş baskısı, ya da aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullarda görülebilir. Bazen de, herhangi bir olay olmadan birdenbire de görülebilir. Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde, içlerinde olup bitenlerin farkına varamazlar (Freudenberger ve Richelson, 1994; Akt. Tümkaya, 1997, s.12).

1.3.2.1 Cinsiyet

Maslach (1982)'e göre, tükenmişlik yaşamakta, kadın ve erkekler çok küçük farklılıklar dışında genel olarak benzer eğilimler göstermekle birlikte kadınlar daha çok duygusal tükenme yaşarken; erkekler daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır. Bu farklılıklar, erkek ve kadınların farklı rollerinden kaynaklanabilir. Toplum kadınlardan daha bakımlı, daha sosyal ve insanların duygularına karşı daha hassas olmalarını beklerken; erkeklerden ise daha sert, daha zor ve daha duygusuz olmaları beklenebilmektedir. Çokluk'un (2000) yaptığı araştırmalar ile Budak ve Sürgevil (2005) akademik personel üzerinde yaptıkları araştırmalarında, Maslach'ın bulgularına benzer olarak, cinsiyet ile tükenmişliğin ilişkili olduğu, genel olarak kadınların duygusal tükenme; erkeklerin ise duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamışlardır (Budak ve Sürgevil, 2005, s.95-108).

Ancak yapılan bazı araştırmalar da cinsiyetin tükenmişliği etkilemediğini ortaya koymuştur. Bu konuda; Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2003) araştırmalarında bu sonucu destekleyen bir bulguya ulaşmışlardır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003, s.9).

1.3.2.2 Yaş/Mesleki Kıdem

Araştırmalarda genel olarak yaş ile birlikte tükenmişliğin azaldığı ortaya koyulmaktadır. Bu durum; meslekteki yaşam süresinin artmasıyla birlikte, sorunlarla

etkili çözüm yolları bulma becerilerinin gelişmesine bağlanabilir Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.61).

1.3.2.3 Medeni Durum ve Aile durumu

Yapılan araştırmalara bakıldığında medeni durum ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bulgulara rastlanmaktadır. Sucuoğlu ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte bekarların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.13).

Çocuk sahibi olmayanlarda çocuk sahibi olanlara göre daha yüksek tükenme görülmüştür. Evli olan bireylerde tükenmişlik düzeyinin düşük olmasını Schrab ve Ivanicki (1982); eşlerden gelen sosyal ve psikolojik desteğin tükenmişliğin düzeyini düşürmesine bağlamışlardır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003, s.16).

1.3.2.4 Eğitim

Maslach (1982), eğitim ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi, üniversiteyi terk etmiş ya da üniversite okumamış çalışanların daha az tükenmişlik yaşadıklarını; lisans mezunlarının ise, yüksek lisans mezunlarına göre daha çok duyarsızlaşma, daha az kişisel başarı ve daha çok duygusal tükenme yaşadıklarını belirtmektedir. Maslach'a göre bunun nedeni; yüksek eğitilmiş insanların iş hayatına karşı daha fazla beklenti geliştirmeleri, daha idealist olmalarıdır. İş hayatlarında bu beklentilerinin karşılanmadığını gördüklerinde, tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Daha düşük eğitilmiş insanların ise genel olarak hedefleri ve gerçek kazanımları arasındaki fark fazlaşmaktadır. Dolayısıyla bu insanlar, daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yani, bireyin eğitim düzeyi arttıkça genel olarak tükenmişliğin de arttığı söylenebilir (Ergin, 1992, s.98).

1.3.3 Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenme belirtisi genellikle başarılı olmak için çok yoğun ve dolu bir tempo ile çalışan, her çalışmada performansından daha fazlasını yapan ve sınırlarını zorlayan kişilerde görülür (Baltaş, Baltaş, 1990, s.45).

Tükenmişliği yaşayan kişi, genelde, kişisel mesleki doyumsuzluk ve yorgunluğu karmaşık bir halde yaşadığının farkına geç de olsa varır. Ancak bu duyguların dile getirilmesinin acı oluşu ve belirgin belirtilerinin olmayışı, bu durumun sıklıkla göz ardı edilmesine neden olur. Bunun bedeli ise, gittikçe artan bir şekilde işten soğuma ile kendini gösterir (Çam, 1992, s.155).

Alanda yapılan çalışmalar ve literatüre bakıldığında tükenmişliğin belirtilerini, zihinsel, fiziksel ve psikolojik belirtiler olarak sınıflandırmak mümkündür (Çam, 1992, s.10).

1.3.3.1 Zihinsel Belirtiler

Tükenmişliğin zihinsel olarak başlıca belirtisi çalışmada hayal kırıklığı veya başarısızlık hissinin oluşmasıdır. Bununla beraber, sinirlilik, negatif düşünme, sürekli artan öfke gibi belirtilerle tükenmişlik kendini gösterir. Tükenmişlikle birlikte gelen çaresizlik, umutsuzluk, kendine güvensizlik gibi duygular depresyona kadar gidebilir. Diğer en önemli belirti ise suçluluk duygusudur. Bu duygu, çalışanın bir şeyi yeteri kadar iyi yapmadığını düşünmesinden kaynaklanır. Zihinsel veya duygusal alanda kendini gösteren diğer belirtiler ise; kayıtsızlık, zor konsantrasyon, dikkatini verememe, kendine olan saygıda azalış, işin çekiciliğini kaybetmesi, uyum bozuklukları, kafa karışıklığı, paranoya, intihar eğilimi gibi belirtilerdir. Zihinsel belirtiler, bireylerin davranışlarını da etkilemektedir (Çam,1992, s.155).

1.3.3.2 Fiziksel Belirtiler

İnsan vücudu, bütün sistemleri uyum içinde çalıştığı zaman, önemli bir enerji üretmektedir. İşlerini büyük bir azimle yapan insanlar, bazı dönemlerde, neredeyse tüm gün, hatta gece yarısına kadar çalışabilmekte; sadece birkaç saat uyumalarına rağmen ertesi gün işlerine tüm enerjileriyle devam edebilmektedirler. Tükenmiş insanların birçoğu iş yaşamına maalesef böyle başlamaktadırlar (Freudenberger, Richelson; 1981, Akt. Sürgevil, 2006, s.20).

Deckard ve arkadaşlarına göre, tükenmişliğin fiziksel belirtileri, kalp ritminin bozulması, uykusuzluk, hastalıklara karşı vücut direncinin olmaması, sersemlik, mutsuzluk şeklinde sayılabilir (Akt. Izgar, 2001, s.9). Çam'a göre ise tükenmişliğin fiziksel belirtileri; yorgunluk, halsizlik, inatçı soğuk algınlıkları ve grip, sık baş ağrıları, uykusuzluk, solunum güçlüğü, kilo kaybı, uyuşukluk, genel ağrı ve sızılar, yüksek kolesterol, uykusuzluk, uyuşukluk, nedeni bilinmeyen baş ağrıları ve genel vücut ağrıları, gastrointestinal sistem rahatsızlıkları (kusma, mide ağrısı), deri yakınmaları (cilt dökülmeleri), hızlı nabız atışları, kalp hastalıklarının görülmesi, sabahları kalkmada ve yeni bir günü karşılamada zorlanma, duygusal gerginliğin devam etmesi ile kabuslar, kas krampları, bel ağrıları görülebilir (Çam,1992, s.155).

1.3.3.3 Ruhsal Belirtiler

Bazı insanlar ruhsal tükenmeyi yaşamaktadır. Bu insanlar, Tanrı'nın güçsüz olduğunu ve kendi durumlarını kurtarabilecek ve yardım edebilecek güçte olan tek kişinin yine kendileri olduğunu düşünmektedir. Deckard ve arkadaşlarına göre, tükenmişliğin ruhsal belirtileri; değer yargılarından ve inançlarından şüphe duyma, hayatında büyük değişiklikler yapması gerektiğini düşünme, boşanma, işinden ayrılma, alkol, ilaç bağımlılığı, acıma duygusunun kaybı olarak sayılabilir (Akt. Izgar, 2003, s.9).

Kaçmaz (2005)'a göre tükenmişliğin psikolojik belirtileri olarak; duygusal bitkinlik, kronik bir sinirlilik hali, çabuk öfkelenme, zaman zaman bilişsel

becerilerde güçlükler yaşama, hayal kırıklığı, bitkinlik, anksiyete, huzursuzluk, sabırsızlık, öz saygıda düşme, değersizlik, eleştiriye aşırı duyarlılık, karar vermekte yetersizlik, apati, boşluk ve anlamsızlık hissi, ümitsizlik gibi psikolojik belirtilerdir (Kaçmaz, 2005, s.30)

1.3.4 Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik sendromu yaşayan insanlar içki, sigara, uyuşturucu, sakinleştirici gibi zararlı maddelere yönelmekte veya bu maddelerin kullanımını artırmaktadırlar. Örgüt ortamında da işe devamsızlık, işten ayrılma, performans düşmesi gibi zararlı sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Izgar, 2001, s.21).

Tükenmişlik, beraberinde birçok olumsuz sonuçlar da getirmektedir. Bu sonuçlar bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığını tehdit edici sonuçlar olabilir. Bireyin kendisi etkilenmekle kalmaz, çevresindeki insanlar da (ailesi, arkadaşları ve hizmet verdiği kişiler) bu durumdan olumsuz etkilenir. Bu sonuçlar aşağıda daha detaylı ele alınmaktadır.

1.3.4.1 Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları

Freudenberg, Perlman ve Hartman'a göre kronik yorgunluk ve gerginlik bireyi fiziksel ve psikolojik hastalıklara açık tutmaktadır. Ayrıca depresyon, bıkkınlık, dikkati toplayamama, karar vermede güçlük çekme gibi tepkiler de görülebilmektedir (Akt. Işıkhan, 2004, s.70).

Tükenmişliğin kişisel önemli sonuçlarından biri de strestir. Örgütsel kökenli ve stres yaratıcı durumlara karşı gösterilen bir tepki niteliğindeki tükenmişlik, bireylerin enerji kaynaklarını yok etmektedir. Stres, çalışanlar, özellikle yöneticilerin üzerinde fizyolojik ve psikolojik yıkım yaratabilmektedir. Bu yüzden sağlıkları ve başarıları olumsuz yönde etkilenmekte ve sunulan hizmetlerin de kalitesi önemli ölçüde düşmektedir (Izgar, 2001, s.22).

1.3.4.2 Tükenmişliğin İş Hayatına Etkileri

Örgüt içerisinde ulaşmak istediğimiz amaçlara varmamıza mani olan engellemeler, psikolojik tatminsizliğin kaynağı ve anormal davranışlarda bulunmanın nedeni olabilirler. Örgüt içerisinde psikolojik tatminsizliğin ortaya çıkardığı belli başlı davranışlar şunlardır (Eren, 1996, s.153);

- Saldırgan davranışlar,
- Geriye yönelik veya dönüş davranışları,
- Tekrar denemek istenen sabit davranışlar,
- Tevekkül olma sayılabilir

Bazı durumlarda da tükenmişlik, kronik kararsızlığa neden olabilir. Yapılması gereken işlerin sürekli ertelenmesi, biriktirilmesi çalışanın üzerinde psikolojik baskı ve sıkıntılar yaratarak çalışanın kendini yetersiz hissetmesine yol açabilir. Örgüt içindeki rollerdeki belirsizlik, yetki eksikliği, çaresizlik veya aşırı iş yükü gibi etkenler kişilerin çabuk ve doğru karar vermelerini engelleyebilir (Izgar, 2001, s.78).

1.3.4.3 Tükenmişliğin Aile Hayatına Etkileri

Tükenmişlik bireyleri, hizmet verilenleri ve örgütleri etkilediği gibi, sürekli çatışmalara maruz kalan ve duygusal olarak birbirinden uzaklaşan aileleri de olumsuz yönde etkiler. Evlilik ve aile yaşantısında sorunları eş ve aile bireylerinden uzaklaşma, cinsel isteksizlik, aile kutlamalarına katılmama eğilimi aile yaşamının çökmesi gibi örnekler tükenmişliğin aile hayatı ile ilgili olumsuz sonuçları olarak verilebilir (Tuğrul ve Çelik, 2002, s.3).

1.4 Problem

Tükenmişlik öncelikle insan yaşamının kalitesini düşüren, iş veriminin düşmesi nedeniyle iş yaşamını olumsuz yönde etkileyen bir sendromdur. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin özellikle insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde yaşandığını ifade etmektedir. Eğitim sistemi girdileri ve

çıktıları insan olan her birey için önemli olan karmaşık süreçtir. Bu süreci olumsuz etkileyebilecek faktörlerden biride öğretmenlerin, özellikle de özel eğitim öğretmenlerinin maruz kalabilecekleri tükenmişlik sendromudur.

İnsanlara hizmet veren kurumlarda çalışan bireylerin, hizmet almak için gelen insanlara ilgi göstermeleri beklenir. Hizmet almak için gelen birey, kendisi ile yeterince ilgilenilmediğini düşünür ise; kızgınlık, öfke gibi duygular yaşayabilmekte, hatta saldırganlık davranışları bile gösterebilmektedir. Hizmet veren bireylerde de bu koşullar altında çalışmak strese, sıkıntıya neden olabilmektedir.

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, düşünsel ve fizyolojik boyutlarda hissedilen tükenmişlikle karakterizedir. Yüksek iş stresi insanlarda iş doyumsuzluğu, iş devamsızlığı ve işten ayrılma gibi sonuçlara neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin stresi ile psikolojik (anksiyete ve depresyon), fizyolojik (yüksek tansiyon, baş ağrıları) veya davranışsal olarak (alkol ve sigara alımı, uyku problemleri) bazı davranışlar gözlenebilmektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002, s.2-3).

Yine, tükenmişlikle beraber öğretmenlerde; öğrencilere karşı olumsuz davranışlar, sınıf içi sorunlara hoşgörüde azalma, derse hazırlık davranışlarında azalma, düşük iş performansı, iş devamsızlıkları, işten ayrılmak isteme gibi istenmedik davranışlar oluşturabilir. Bunun yanında baş ağrıları, ülser gibi fiziksel sorunlara ek olarak depresyon, öfke, öğrencilere ve mesleğe yönelik olumsuz tutumlar gelişmesine neden olabilmektedir.

Bu araştırmada Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır? Sorusuna yanıt aranacaktır.

1.5 Araştırmanın Amacı

Okullarımızda görevli öğretmen ve yöneticiler insana hizmet veren kişilerdir. Yaptıkları iş çok yoğun insan ilişkisi gerektirdiğinden dolayı tükenmişlik durumunun oluşması olasıdır. Bu çalışmada Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İş Okullarında çalışan öğretmenlerle, Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde farklılık var mıdır?
2. İş Okullarında çalışan öğretmenlerle Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin kişisel değişkenler arasında, cinsiyet, yaş, medeni durum, aldığı eğitim (1 aylık, 6 aylık, 1 senelik), kıdem (görev süresi), mezun olunan alan/program, branş, çocuk sayısı, mesleğini kendine uygun görüp görmeme, aldığı ücreti yeterli bulup bulmama, emekli olana kadar özel eğitimde çalışıp çalışmamayı isteme, üstlerinden takdir görüp görmeme, çalışılan kurum, çalıştıkları çocukların özür türü ve derecesi, iş arkadaşlarından destek görüp görmeme, mesleği isteyerek seçip seçmeme demografik değişkenlere göre yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinde farklılık var mıdır?

1.6 Araştırmanın Önemi

Bireylerin işlerinde başarılı olabilmeleri için yaptıkları işi sevmeleri çok önemlidir. Ülkemizde özel eğitim alanında yetişmiş personelin yetersiz olması nedeniyle alan dışından olan öğretmenler, özelliklerini yeterince tanımadıkları çocuklarla çalışmak zorunda kalabilmektedirler. Alanda çalışan öğretmenler, okullardaki 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 güçleştirmektedir. Var olan bu sorunlara ek olarak birçok öğretmenin özel eğitim alanında yetişmemesi, hatta konuyla ilgili

kurs görmemelerine karşın farklı özellikteki çocukların gereksinimlerini karşılamak zorunda kalmaları, öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin verimleri azalmakta ve birçok özel eğitim öğretmeni normal çocuklarla çalışmak üzere özel eğitim alanını terk etmektedirler (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.57).

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de genellikle üniversiteler, bankacılık, işletme, endüstri ile İlköğretim ve Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin duygusal ve mesleki tükenmişlikleri ile ilgili çalışmaların yapıldığı ancak; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin, Eğitilebilir çocuklarla çalışan öğretmenlere oranla, mesleki tükenmişliğinin daha yoğun olması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesine yardımcı olması bakımından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7 Varsayımlar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.8 Sınırlılıklar

Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ve İstanbul İli Anadolu Yakasında yer alan İş Okulları ve Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

1.9 Tanımlar

Tükenmişlik: *"İnsanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk; Duygularının yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom"* (Akt. Çam, 1992, s.216).

Özel Eğitim: Özel eğitime muhtaç olan çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda yürütülen eğitimidir (Özsoy, ve Ark. 1998, s.7).

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı farklılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocuklardır (Özsoy, 1998, s.6).

Özel Eğitim Kurumu: Özür gruplarına göre yapılandırılmış ve özür gruplarına göre eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okulları kapsamaktadır (Başaran, 1999, s.7).

Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey (Eripek, 2005, s.48).

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Açılan İş Okulları: İlköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 21 yaşından gün almamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla resmî ve özel iş okullarını ifade eder (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html).

Eğitim Uygulama Okulları: Zorunlu öğrenim çağında olup ilköğretim programlarını takip edemeyecek durumdaki bu bireyler için açılan eğitim ve

uygulama okullarında öğrencilerin, öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla Bakanlıkça hazırlanmış özel eğitim programı uygulanır. Bu program temel alınarak BEP hazırlanır. Bu bireylerin başarılarının değerlendirilmesinde BEP'lerinde yer alan amaç ve davranışlar dikkate alınır.

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin Açılan İş Eğitim Merkezleri:

Zorunlu öğrenim çağı dışında kalan ve genel eğitim programlarından yararlanamayacak durumda olan özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak ve iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmak amacıyla farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği resmî ve özel yaygın eğitim kurumları açılır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html).

Stres: Kişide, sıkıntı yapan olaylar karşısında yaşanan bir tepki süreci, olağanüstü talepler, sınırlamalar veya yüz yüze gelindiğinde birey tarafından yaşanan bir gerilim durumu (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.6).

Yetersizlik: Zedelenme ya da bazı sapmalar sonucu, bir insan için normal kabul edilen bir etkinliğin sınırlandırılması haline yetersizlik adı verilir. Yetersizlik bireye bağlı olarak geçici-kalıcı, giderilebilir-giderilemez şeklinde bireysel farklılık gösterebilir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998, s.5).

Zedelenme-Sapma: Bireyin fizyolojik, anatomik, psikolojik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, bir yapı ya da işleyiş bozukluğu meydana gelebilir. Örnek: bacakların olmayışı, kolların felçli oluşu, zeka geriliği... gibi durumlar birer zedelenmedir. Bazen bireyin özelliklerinde zedelenme olmaksızın da belirgin farklılıklar görülebilir. Örneğin; Boyunun akranlarından çok uzun, ya da çok kısa oluşu gibi. Bu gibi farklılıklara 'sapma' adı verilir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1998, s.5).

1.10 İlgili Araştırmalar

1.10.1 Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Ergin (1992) , “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Ölçeğinin Uyarlanması” adlı araştırmasında özetle şu bulgulara ulaşmıştır: Kadınlar erkeklerden daha çok duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Kişisel başarı boyutunda ise erkeklerin kişisel başarı duygusu kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca çalışma süresi arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Hemşirelerde duyarsızlaşma boyutu bekârlarda evlilerden daha yüksektir. Doktorlarda ise duyarsızlaşma ve duygusal tükenme bekârlarda evlilerden daha fazla bulunmuştur.

Baysal (1995), lise ve dengi okul öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğe etki eden faktörleri incelediği araştırma ile şu sonuçları elde etmiştir: Yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik konusunda öğretmenlerin özellikle ilk beş yıllarının daha riskli olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, duygusal tükenme alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleğini yapıyor olmalarındaki en önemli nedeni, “mesleği seviyor olmam” şeklinde belirten öğretmenler, her iki alt ölçek için de en düşük tükenmişlik puanına sahipken, bu nedeni “toplumsal nedenler” ya da “bu meslek dışında başka iş bulamam” olarak belirten öğretmenler, daha yüksek tükenmişlik puanı almış görünmektedir.

Torun (1995) “Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir inceleme” adlı çalışmasında şu sonuçları bulmuştur: Ailede uyum arttıkça, sosyal destek kaynaklarından yararlanma fırsatı arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça başkalarına yönelik ilginin artıp katılığın azalması, evlilerde başkalarına yönelik ilginin yüksek olması tükenmişlik ve aile yapısını ortaya koymaktadır. Meslek ve diğer demografik değişkenler arasında duygusal tükenme ile ilgili bir fark elde edilememiştir. Duygusal tükenme örneklem ortalamalarında düşük, sosyal destek boyutlarında ise yüksek bulunmuştur. Duygusal tükenme açısından gruplar arasında farklar bulunmazken, tükenmişlik canlılık, katılık ve başkalarına ilgi

boyutlarında meslek, yaş, çalışma süresi, gelir düzeyi, çocuk sayısı, cinsiyet, medeni durum ve unvan değişkenleri üzerinde etkili olarak saptanmıştır.

Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996)'ın "Özürü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi" adlı araştırmaları tükenmişliğe etki eden etmenleri ve özel eğitim öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veriler 199 özel eğitim öğretmeni ve 112 ilkökul öğretmeninden MTE ile toplanmıştır. Sonuçlar iki grup öğretmenin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçekleri puanları arasında anlamlı fark olmadığını, ancak ilkökul öğretmenlerinin kişisel başarı alt ölçeği puanlarının özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yani; ilkökul öğretmenlerinin kendilerini engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha başarılı gördükleri bulunmuştur. Tükenmişlik cinsiyet, yaş ve çalışılan süre değişkenleri açısından değerlendirilmiş ve bu değişkenlerin alt ölçek puanlarında etkili değişkenler olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin toplam tükenmişlik ve alt ölçek puanlarının, çalışılan çocuğun özür türü ve öğretmenin aldığı eğitim ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Akçamete ve diğerleri (1998), Özel eğitim öğretmenleri ile normal okul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, normal çocuklarla çalışan öğretmenlerle özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya 261 normal okul öğretmeni ile 153 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmada tükenmişliğin belirlenmesi amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Doyumu Düzeylerinin belirlenmesi için işe Köse (1985), tarafından geliştirilmiş İş Doyumu Anketi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, normal okul öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt ölçek puanları ile, tükenmişlik toplam puanlarının, özel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğunu; İş Doyumu düzeyleri açısından ise, her iki grup arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Tükenmişlik toplam puanlarında, her iki grup içinde kendini gerçekleştirme önemli bir faktör olarak ortaya çıkarken; Kişisel Başarı alt boyutunda ise özel eğitim öğretmenleri için kişiler arası ilişkiler en önemli faktör olarak tespit edilmiştir.

Başaran (1999) özel eğitim kurumlarında çalışan 104 öğretmen ve 65 yöneticiyle yaptığı çalışmada, zihinsel, görme ve işitme özürü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda yöneticiler ile öğretmenler arasında; toplam tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmen grubuna ait tükenmişlik ölçümleri toplu olarak değerlendirildiğinde; emekli oluna kadar özel eğitim okulunda çalışmak isteyenlerin, engellilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olanların, yöneticilerin tersine bulunduğu okuldaki çalışma süresi daha az olanların, işitme engelli çocuklarla çalışanların ve yaşça daha büyük olanların tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Izgar (2000), Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri Ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi İsimli Araştırmasında; Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türü ile duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, duyarsızlaşma düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal tükenme alt ölçeğinde ise, meslek lisesi ve lise yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde yüksek bulunurken; özel lise yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur. Kişisel başarı alt ölçeğinde ise özel lise yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı ölçüde düşük bulunurken, lise ve meslek lisesi yöneticilerinin kişisel başarı boyutunda yaşadıkları tükenmişlik düzeyi diğer gruplardan anlamlı ölçüde yüksektir. Okul yöneticilerinin mesleklerinde sağlamak istedikleri doyumun türü ile duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yerlikaya (2000), köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırma sonucuna göre; köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik oranlarının şehirdekilere göre biraz daha yüksek bulunduğu gözlenmiştir. Araştırmacıya göre bunun sebebi, köydeki öğretmenlerin sorunlarının daha çok olmasıdır.

Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama da Karaman P. (2009) tarafından yapılmıştır. Öğretmenler üzerinde uygulanan bu araştırmada, örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada İzmir-Karşıyaka’da 7 lisede çalışan 244 öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçları, örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, mesleği isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyinin diğer demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Çakır (2009), Örgütsel İklim Ve Adaletin Tükenmişliğe Olan Etkisi Üzerine yaptığı araştırmada; Özel okullarda görev yapan 200 öğretmen ve yöneticileri kapsayan araştırma sonucunda örgütsel iklim (ödüllendirme, insan ilişkileri, formalizasyon, risk), adalet (dağıtım ve uygulama adaleti) ve tükenmişlik (duygusal tükenme, kişisel başarı, duyarsızlık) arasında ilişki olduğu, özellikle de eğitim kurumlarındaki tüm karar verme süreçlerinde ve uygulamalarında çalışanlar açısından “hakkaniyet” duygusunun yadsınamaz önemi ortaya konmuştur.

1.10.2 Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Zebel, Dettmer ve Zebel (1984), Özel eğitim alanında görev yapan 601 öğretmenle yapılan araştırmada elde edilen bilgiler; ilgilenilen öğrenci grubu, üstlenilen yardım modeli ve görev yapılan öğrenim kademesine göre değerlendirilmiştir. Tükenmeyle ilgili bilgiler Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Özel eğitimde görevli öğretmenlerdeki tükenmişliğin araştırıldığı bu çalışmada; ilgilenilen öğrenci grubu açısından; “duygulanım bozukluğu olan (Otistik) ve işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenler, üstlendiği yardım modeli açısından; “kişisel yeterlilik kazandırma görevi” (eğitim uygulama okulları) olanlar, görev yaptıkları öğretim kademesi açısından da lisede çalışan öğretmenler daha yüksek “duygusal tükenme” göstermişlerdir. Öğretmenin üstlendiği 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.

Klemer ve Hofman (1985), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kişilikleri arasında önemli ölçüde olumsuz ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak kişilik yapısının tükenmişliği nasıl etkilediği ortaya konulamamıştır.

Hughes (1985), yaptıkları araştırmada kendine güveni daha yüksek, dışa dönük ve duyarlı kişiliğe sahip öğretmenlerin tükenmişliğe karşı daha dayanıklı olduklarını, baskı altında çalışırken kişisel başarıma duygularını koruyabildikleri, buna karşılık duygusal tiplerin yüksek oranda tükenmişliğe neden olduklarını saptamıştır.

Strassmeier (1992), zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerini incelediği çalışmada; MTÖ’ni kullanmış ve 98 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda; tükenmişliğin öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilişkili olmadığını, öğretmenin kişilik özelliklerinin tükenmişlikle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gözlemiştir. Özellikle ağır derecede zihinsel engellilerle çalışmanın bireye yaşattığı aşırı yüklenme hissini 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 tükenmişliğin ana nedenleri olarak tespit ederken; öğretmenin iş arkadaşlarından destek almamasının tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Daly (1992), 450 yönetici üzerinde yaptığı çalışmada, resmi okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini görev yapılan okulun türü ve öğrenci sayısı açısından karşılaştırdığı çalışmada, yöneticilerin tükenmişlik belirtilerini olumsuz benlik, düşmanlık duygusuna kapılma, yabancılaşma, geri çekilme, içine kapanma başlıkları altında incelenmiştir. Sonuçta okulun türü ve büyüklüğünün Tükenmişlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

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

Friedman (1995) İsrail’de 821 ilk ve orta dereceli okul müdürleri ile tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğindeki maddeler üç boyutta ele alınmıştır. İlk olarak bitkinlik boyutunda yöneticinin fiziksel, duygusal, bilişsel tükenmişliği ile ilgili; ikinci olarak uzak durma boyutunda yöneticinin duygusal ve kişisel olarak personele, problemlere, yeni fikirlere, önerilere uzak durmasını betimleyen ve üçüncü olarak küçümseme boyutunda ise yöneticilerin; öğretmen, öğrenci ve velilere karşı olumsuz davranışları, onların çabalarını ve yeteneklerini küçük görmeleri ile ilgili maddeler vardır. Bu çalışmada 821 okul müdüründen oluşan örneklem random olarak iki gruba ayrılmış ve sonuçlar karşılaştırılmış ancak anlamlı bir fark gözlenememiştir. Friedman (1997) iki yıl süren çalışmalarına devam etmiş, 821 okul yöneticisi üzerinde tükenmişlik ve stres yaratan faktörleri belirlemiştir. Araştırma sonucunda aşırı iş yükü, görev belirsizliği, çatışma, rol performansında idari ve teknik yetersizlik, kaynak kullanımında karşılaşılan baskı, kaynak bağımlılığı, insan gücü ve kaynak kullanımında gösterilen başarısızlık stres yapıcı faktörler olarak; aile ve yöneticilerle olan ilişkiler ise stres yapıcı ilişkiler olarak belirlenmiştir. Bu bulgular; stres yapıcı örgüt, ilişki ve görevlerin yüksek düzeyde mesleki tükenmişliğe ve ruhsal çöküntüye yol açtığı vurgulanmıştır.

Forlin (2001), engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin stres kaynaklarını incelediği çalışmasında 571 öğretmenle, Öğretmenlerde Stres ve Tükenme Ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmada; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla stres yaşadıklarını saptamıştır. Stres kaynağı olarak da; kaynak yetersizliği, sınıfın ebatları, öğrenci disiplini, yetersiz planlama, çeşitli ağır yük sorunları, yazışım sorumluluğu ve aşırı kağıt işleri olarak sıralamıştır. Ayrıca genç ve az deneyimli öğretmenlerin daha stresli olduğunu saptamıştır. Bunun yanında yazar, araştırmasında öğretmenlerin tükenmişliklerinin özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimlerini üstlendiklerinde arttığını açıklamıştır.

Freiburg Üniversitesi tarafından yüzlerce öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmaya göre Almanya'daki öğretmenler “sınıfta en ağır işi” yapıyorlar. Öğretmenlerin %34'ünde tükenmişlik sendromu görülüyor. %19'unda işe stres sonucu ciddi sağlık problemleri var. Öğretmenlerin %90'ı sağlık durumlarını kötü olarak görmüyor ama %30'u mesleklerinden memnun değiller. En çok şikâyet ettikleri durumlar, sınıf içi gürültü, rahatsız etmeler ve özellikle davranış bozukluğu olan öğrencilerin yarattığı disiplin sorunları ile ilgili durumlardır (Şahin, 2006, s.43).

1.10.3 Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Tükenmişliğe ilişkin olarak gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar bir bütün olarak bakıldığında pek çok değişkenin tükenmişlikle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda incelenen temel değişkenlerin kişisel ve demografik özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum vb.) ve kurumsal değişkenler (iş yükü, karara katılım, sosyal destek,... gibi) olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda, aşırı iş yükü, görev belirsizliği, çatışma, rol performansında idari ve teknik yetersizlik, kaynak kullanımında karşılaşılan baskı, kaynak bağımlılığı, insan gücü ve kaynak kullanımında gösterilen başarısızlık stres yapıcı faktörler olarak; aile ve yöneticilerle olan ilişkiler ise stres yapıcı ilişkiler olarak belirlenmiştir. Bu bulgular; örgüt içerisindeki stres, kaynak yetersizliği ve yöneticilerin tutumlarının mesleki tükenmişliğe ve ruhsal çöküntüye yol açtığını göstermektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002, s.77). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma “İstanbul İli Anadolu Yakasında bulunan Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinde var olan durumu saptamaya yönelik betimsel, nicel bir araştırmadır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde görev yapan Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre Anadolu Yakasında 7 resmi İş Okulu ve 6’da resmi Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi bulunmaktadır.

Araştırmada evrendeki okulların tümünü kapsayacak şekilde, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırma kapsamına alınan Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir bireylerle çalışan idareci, sınıf ve branş toplam 177 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma amaçları doğrultusunda kişisel bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mezun olunan son program, okul türü ve benzeri değişkenlere göre, durumları hakkında bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır. Form EK 1’de verilmiştir.

2.3.2 Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Maslach ve Johnson (1981) tarafından geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri, tükenmişliği Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion, EE) (9 madde), Duyarsızlaşma (Depersonalization, D) (5 madde) ve Kişisel Başarı (Personal Accomplishment, PA) (8 madde) olmak üzere üç alt boyutta ölçek ve toplam 22 maddeden oluşur. Orijinal formda 7’li likert (0-6) tipinde derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Uygulama kolaylığından dolayı bu çalışmada 5’li likert (1-5) tipi derecelemeye gidilmiştir. Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Ergin (1992)’e göre bu ölçekte tükenmişlik tek bir puanla değil, her bir alt boyuttan alınan üç ayrı puanla değerlendirilir.

Maslach Tükenmişlik Envanterinden üç alt boyut puanı elde edilmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puan ile kişisel başarı alt boyutundan alınan düşük puan yüksek tükenmişliği göstermektedir. Ergin tarafından düzenlenen forma göre ölçekte 0= hiçbir zaman, 1= çok nadir, 2= bazen, 3= çoğu zaman, 4= her zaman şeklinde beşli derecelemeye başvurulmuştur. Bu çalışmada uygulama kolaylığından dolayı 1’den 5’e, 1= hiçbir zaman, 2= çok nadir, 3= bazen, 4=çoğu zaman, 5= her zaman şeklinde derecelemeye gidilmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut puanları, bu alt boyutlardaki derecelendirmelerin

toplanması ile elde edilmektedir. Kişisel başarı alt boyut puanı ise bu alt boyuttaki 8 maddeye verilen cevapların ters puanlandıktan sonra toplanmasıyla elde edilmiştir. Toplam puana ise bu üç alt boyut puanının eklenmesiyle ulaşılmıştır.

Bu uyarlamadan sonra Duyarsızlaşma ve Duygusal Tükenmişlik alt boyutlarından alınan yüksek puanların yüksek tükenmişlik düzeyini ifade etmesi gibi, kişisel başarı alt boyutundan alınan yüksek puanlar da yüksek tükenmişlik anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yüksek Kişisel Başarı puanı bireyin kişisel başarı düzeyinin düşük olduğu ve bunun da yüksek tükenmişlikle alakalı olduğu anlamına gelmektedir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni oluşturan üç alt boyutun kapsadığı envanter maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

1.Duygusal tükenme 9 maddeden oluşmaktadır. (Madde 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, ve 20 olmak üzere)

2.Duyarsızlaşma alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır (Madde 5, 10, 11, 15, ve 22 olmak üzere) Kişisel Başarı alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır (Madde 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, ve 21 olmak üzere)

3.Türkiye' de yapılan çalışmalarda genel eğilimin alt boyutlar üzerinden çalışmak olduğu görülmüştür. Ergin (1992) tarafından tükenmişlik düzeyleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Duygusal Tükenme ; 27> yüksek, 17-26 normal, 0-16 düşük

Duyarsızlaşma ; 13> yüksek, 7-12 normal, 0-6 düşük

Bu çalışmada Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları için kesme puan aralıkları alt boyutlardaki her maddeden alınabilecek en yüksek, en düşük ve normal değerler temel alınarak şu şekilde belirlenmiştir. Duygusal Tükenme için; 9-18 düşük, 19-27 normal, 28-45 düşük, Duyarsızlaşma için; 5-10 düşük, 11-15 normal, 16- 25 düşüktür. Ters çevrilerek kullanılan Kişisel Başarı puanları için kesme noktaları ise şu şekildedir: 8-16 düşük, 17-24 normal, 25-40 yüksek. Bu durumda yüksek puan yüksek tükenmişliğe ve düşük puanlar düşük düzey tükenmişliğe işaret eder. Kişisel Başarı puanları ters çevrildiği için toplam tükenmişlik için kesme puan aralıkları belirtilememiştir.

Ölçekle ilgili güvenilirlik Ergin (1992) tarafından iki yöntemle incelenmiştir. Birincisi ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasıdır. Toplam 552 doktor ve hemşireden

oluşan gruptan elde edilen verilerin Cronbach Alfa katsayıları: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .65, Kişisel Başarı .72 şeklindedir. İkinci olarak güvenilirlik test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test tekrar test güvenilirlik katsayıları: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .72, Kişisel başarı .67 şeklindedir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin yapı geçerliği, faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Faktör analizi, önce 5 doğal faktör ortaya koymuş ve bunların orijinal formda olduğu gibi 3 faktörde yığıldığı görülmüştür. Gerek Maslach ve Jackson (1981 ve 1986)'un önerdiği, gerekse diğer araştırmacıların uyguladığı gibi varimax rotasyon yapılarak yeniden değerlendirilmiştir. Sonuçta, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı olmak üzere üç temel faktör ortaya çıkmıştır (Ergin, 1992). Bu çalışmada toplam puan hesaplanmasında yurt dışındaki çalışmalar dikkate alınmış ve Kee, Johnson ve Hunt (1999) tarafından izlenen yol takip edilmiştir. Onların çalışmasında Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla Duygusal Tükenme .90, Duyarsızlaşma .79, ve Kişisel başarı .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise .87'dir. Form EK 2'de verilmiştir.

2.4 Verilerin Toplanması

2011–2012 öğretim yılında, İstanbul Anadolu Yakasında bulunan resmi İş Okulu, Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde çalışan öğretmen sayıları belirlendikten sonra kişisel bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği gönüllülük esasına göre ölçeğin uygulanmasında gerekli hassasiyetin gösterilmesi istenerek öğretmenlere dağıtılmış ve bir hafta sonra ölçekler toplanmıştır.

2.5 Verilerin Çözümlemesi

SPSS for Windows 20.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Değişkenlerden normal dağılım gösteren ikili grupların (cinsiyet, medeni durum gibi) karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, normal dağılım göstermeyen ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, normal dağılım gösteren ikiden fazla grup

(kıdem gibi) karşılaştırılmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve anlamlı farklılaşma olması halinde Scheffe testi, normal dağılım göstermeyen ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kuruskal Wallis H testi ve anlamlı farklılaşma olduğunda ikili gruplamalarla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Bilgi ve Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, demografik özellikleri ile ilgili bilgi ve bulgular Tablo 3.1.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	114	64,4
	Erkek	63	35,6
	Toplam	177	100
Medeni Durum	Evli	114	64,4
	Bekar	63	35,6
	Toplam	177	100
Eğitim Durumu	Yüksek Okul	12	6,8
	Fakülte	139	78,5
	Yüksek Lisans	26	14,7
	Toplam	177	100
Branş	Özel Eğitim Öğretmenliği	77	43,5
	Psikolojik Danışman	8	4,5
	Eğitim Programları mezunu	11	6,2
	Sınıf Öğretmeni	13	7,3
	1 Aylık Sertifikalı Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	4	2,3
	3 Aylık Sertifikalı Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	1	,6
	6 Ay ve Üzeri Sertifikalı Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	1	,6
	Resim Öğretmeni	10	5,6
	Müzik Öğretmeni	5	2,8
	Beden Eğitimi Öğretmeni	6	3,4
	Diğer	41	23,2
	Toplam	177	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 64,4'ü (114) kadın, % 35,6'sı (63) erkektir. % 64,4'ü (114) evli, % 35,6'sı (63) bekârdır. % 6,8'i (12) yüksek okul mezunu, % 78,5'i (139) fakülte mezunu, %14,7'si (26) yüksek lisans mezunudur. Tabloda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları alan ve programlar ayrı ayrı gösterilmiştir. Öğretmenlerin 77'sinin özel eğitim öğretmeniği mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Durumu, Görev Yeri, Kıdem ve Özel Eğitimde Çalışma Süresine İlişkin Dağılım

Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Çocuk Durumu	Yok	97	54,8
	Var	80	45,2
	Toplam	177	100
Engelli çocuğa sahip olma	Yok	173	97,7
	Var	4	2,3
	Toplam	177	100
Görev Yeri	İş Okulu	99	55,9
	Eğitim Uygulama Okulu	78	44,1
	Toplam	177	100,0
Kıdem	1-5 yıl	72	40,7
	6-10 yıl	46	26,0
	11-15 yıl	59	33,3
	Toplam	177	100,0
Özel Eğitimde Çalışma Süresi	0-3 Yıl	55	31,1
	4-7 Yıl	42	23,7
	8 Yıl Ve Üzeri	80	45,2
	Toplam	177	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 97,7'sinin (173) engelli çocuğu yok, % 2,3'ünün (4) engelli çocuğu vardır. % 6,8'i (12) yüksek okul mezunu, % 78,5'i (139) fakülte mezunu, % 14,7'si (26) yüksek lisans mezunudur. % 55,9'u (99) İş Okulunda, % 44,1'i (78) Eğitim Uygulama Okulunda çalışmaktadır. % 40,7'si (72) 1-5 yıl, % 26,0'sı (46) 6-10 yıl, % 33,3'ü (59) 11-15 yıl kıdeme sahiptir. % 31,1'i (55) 0-3 yıl, % 23,7'si (42) 4-7 yıl, % 45,2'si (80) 8 yıl ve üzeri özel eğitimde çalışma süresine sahiptir.

Tablo 3.1.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına İlişkin Dağılım

Sınıftaki Öğrenci Sayısı		<i>f</i>	%
	1-5	37	20,9
	6-9	75	42,4
	10 ve üzeri	65	36,7
	Toplam	177	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarının %20,9'unun (37) sınıftaki öğrenci sayısı 1-5 kişi; % 42,4'ünün (75) 6-9 kişi; %36,7'sinin (65) 10 ve üzeri kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3.1.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ücret, Meslek Tercih, Emekli Olana Kadar Çalışma İsteği, Takdir ve İş Arkadaşlarından Destek Görme İle İlgili Dağılım

Özellikler		<i>f</i>	%
Ücret Memnuniyeti	Memnun ediyor	9	5,1
	Kısmen	61	34,5
	Memnun etmiyor	107	60,5
	Toplam	177	100,0
Düşündüğünüz Ücret	2.000-2.999	27	15,3
	3000-3999	93	52,5
	4000-4999	28	15,8
	5000 ve üzeri	29	16,4
	Toplam	177	100,0
Mesleğinizi İsteyerek Mi Tercih Ettiniz?	Evet	142	80,2
	Hayır	35	19,8
	Toplam	177	100,0
Emekli Olana Kadar Bu Çocuklarla Çalışır mısınız?	Evet	117	66,1
	Hayır	60	33,9
	Toplam	177	100,0
Takdir Görme	Evet	66	37,3
	Hayır	44	24,9
	Kısmen	67	37,9
	Toplam	177	100,0
İş Arkadaşından Destek Görme	Evet	98	55,4
	Hayır	14	7,9
	Kısmen	65	36,7
	Toplam	177	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ücret memnuniyeti sorusuna % 5,1'i (9) aldıkları ücretten memnun; % 34,5'i (61) kısmen, % 60,5'i (107) aldıkları ücretten memnun değildir. Tabloda öğretmenlerin almayı düşündüğü ücret tercihleri ayrı ayrı gösterilmiştir. Öğretmenlerin % 15,3'ünün (27) düşündüğü ücret 2.000-2.999 arasında; % 52,5'inin (93) düşündüğü ücret 3000-3999 arasında; % 15,8'inin (28) düşündüğü ücret 4.000-4.999 arasında; % 16,4'ünün (29) düşündüğü ücret ise 5.000 ve üzeridir. Öğretmenlerin % 80,2'si (142) mesleğini isteyerek tercih ettiğini; % 19,8'i (35) ise mesleğini isteyerek tercih etmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin % 66,1'i (117) emekli olana kadar özel eğitime gereksinimi olan bu çocuklarla çalışabileceğini düşünürken; % 33,9'u (60) çalışamayacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin % 37,3'ü (66) üstlerinden takdir gördüğünü düşünürken, % 24,9'u (44) takdir görmediğini; % 37,9'u (67) ise kısmen takdir gördüğünü belirtmektedir. Öğretmenlerin %55,4'ü (98) iş arkadaşlarından destek gördüğünü düşünürken, %7,9'u (14) iş arkadaşlarından destek görmediğini; %36,7'si (65) ise kısmen destek gördüğünü belirtmektedir.

3.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ölçeğin alt boyutları ve toplam puanları açısından karşılaştırmalı incelemeleri tablo 3.2'de verilmektedir.

Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	N	Öğretmenlerin aldıkları En düşük değer	Öğretmenlerin aldıkları En yüksek değer	\bar{x}	ss	Madde sayısı
Duygusal Tükenmişlik	177	9	42	20,76	6,76	9
Duyarsızlaşma	177	5	23	8,07	3,22	5
Kişisel Başarı	177	8	32	16,73	3,85	8
Tüm ölçek	177	22	95	45,55	11,42	22

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=45,55$ standart sapması $ss=11,42$ alınan en düşük puan 22 en yüksek puan 95 olduğu gözlenmektedir. Elde

edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin aldıkları tükenmişlik toplam puanlarının ortalamalar düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da anketin uygulandığı kişilerin tükenmişliklerinin normal düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=20,76$ standart sapması $ss=6,76$ alınan en düşük puan 9 en yüksek puan 42 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanlarının normal düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=8,07$ standart sapması $ss=3,22$ alınan en düşük puan 5 en yüksek puan 23 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının normal düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,73$ standart sapması $ss=3,85$ alınan en düşük puan 8 en yüksek puan 32 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının normal düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Cinsiyetlerine göre tükenmişlik düzeyleri Tablo 3.2.1.'de verilmektedir.

Tablo 3.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						Sd	T	P
Duygusal Tükenmişlik	Kadın	114	20,96	7,13	,66	175	,54	,07
	Erkek	63	20,38	6,06	,76			
Duyarsızlaşma	Kadın	114	8,06	3,33	,31	175	-,03	,38
	Erkek	63	8,08	3,02	,38			
Kişisel Başarı	Kadın	114	16,76	3,56	,33	175	-,15	,21
	Erkek	63	16,67	4,35	,54			
Tüm Ölçek	Kadın	114	45,79	11,54	1,08	175	,36	,84
	Erkek	63	45,13	11,29	1,42			

* $P<.05$

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeğinin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanları ile tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

3.2.2 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri Tablo 3.2.2.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.2 Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						Sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Evli	114	20,69	6,39	,59	175	-,16	,26
	Bekâr	63	20,87	7,43	,93			
Duyarsızlaşma	Evli	114	7,87	2,82	,26	175	-1,10	,01*
	Bekâr	63	8,43	3,83	,48			
Kişisel Başarı	Evli	114	16,89	3,81	,35	175	-,73	,84
	Bekâr	63	16,44	3,92	,49			
Tüm Ölçek	Evli	114	45,45	10,50	,98	175	-,16	,17
	Bekâr	63	45,75	13,02	1,64			

* $P < .05$

Tablo 3.2.2’de görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeğinin medeni duruma göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutlarda farklılık tespit edilmezken duyarsızlaşma alt boyutunda farklılık olduğu, bekâr olanların evlilere göre daha fazla duyarsızlaşma tükenmişliği yaşadığı görülmektedir.

3.2.3 Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Çocuk sahibi olma durumuna göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.3.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.3 Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Çocuk Sahibi Olma durumu	N	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Yok	97	20,52	7,26	,73	175	-,52	,17
	Var	80	21,05	6,12	,68			
Duyarsızlaşma	Yok	97	8,27	3,59	,36	175	,91	,06
	Var	80	7,83	2,69	,30			
Kişisel Başarı	Yok	97	16,85	3,97	,40	175	-,44	,86
	Var	80	16,59	3,72	,41			
Tüm Ölçek	Yok	97	59,94	8,72	,88	175	,09	,15
	Var	80	60,29	7,73	,86			

* $P < .05$

Tablo 3.2.3’de görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeğinin çocuk sahibi olma durumuna göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.4 Öğretmenlerin Engelli Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Engelli çocuğa sahip olma durumuna göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.4’de verilmektedir.

Tablo 3.2.4 Engelli Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Puan	Engelli Çocuğa Sahip Olma	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Duygusal Tükenmişlik	Yok	173	88,67	15340,50	289,50	-,55	,57
	Var	4	103,13	412,50			
Duyarsızlaşma	Yok	173	89,41	15468,50	274,50	-,71	,47
	Var	4	71,13	284,50			
Kişisel Başarı	Yok	173	89,60	15500,00	243,00	1,02	,30
	Var	4	63,25	253,00			
Tüm Ölçek	Yok	173	89,14	15421,00	322,00	-,23	,81
	Var	4	83,00	332,00			

* $P < .05$

Tablo 3.2.4’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin engelli çocuğa sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3.2.5 Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Eğitim durumuna göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.5’de verilmektedir.

Tablo 3.2.5 Eğitim Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenmişlik	Yüksek Okul	12	58,25	4,91	2	,08
	Fakülte	139	90,34			
	Yüksek Lisans	26	96,02			
Duyarsızlaşma	Yüksek Okul	12	59,50	4,39	2	,11
	Fakülte	139	91,40			
	Yüksek Lisans	26	89,79			
Kişisel Başarı	Yüksek Okul	12	59,29	7,49	2	,02*
	Fakülte	139	94,20			
	Yüksek Lisans	26	74,92			
Tüm Ölçek	Yüksek Okul	12	53,46	6,56	2	,03*
	Fakülte	139	92,62			
	Yüksek Lisans	26	86,06			
	Total	177				

**P* < ,05

Tablo 3.2.5’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitim durumuna göre tükenmişlik ölçeğinin aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken; Kişisel Başarı ve Toplam Ölçekte anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 3.2.5.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.5.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	Yüksek Okul	Fakülte	Yüksek Lisans
	Yüksek Okul	$\bar{x} = 59,29$	$p < .05$	$p > .05$
Kişisel Başarı	Fakülte		$\bar{x} = 94,20$	$p > .05$
	Yüksek Lisans			$\bar{x} = 74,92$
	Yüksek Okul	$\bar{x} = 53,46$	$p < .05$	$p < .05$
Tüm Ölçek	Fakülte		$\bar{x} = 92,62$	$p < .05$
	Yüksek Lisans			$\bar{x} = 86,06$

Tablo 3.2.5.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda yüksek okul mezunlarının kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin fakülte mezunlarına göre düşük olduğu yüksek lisans ile aralarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülürken fakülte mezunlarının en fazla tükenmişlik duygusu yaşadığı görülmektedir. Toplam ölçek puanında ise tüm gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. En fazla tükenmişlik duygusunu fakülte mezunları yaşamaktadır.

3.2.6 Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Görev yerine göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.6’da verilmektedir.

Tablo 3.2.6 Görev Yerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Görev Yeri	N	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	İş Okulu	99	20,27	6,66	,67	175	-1,07	,70
	Eğitim Uygulama Okulu	78	21,37	6,87	,77			
Duyarsızlaşma	İş Okulu	99	7,83	2,91	,29	175	-1,11	,26
	Eğitim Uygulama Okulu	78	8,37	3,57	,40			
Kişisel Başarı	İş Okulu	99	16,61	3,66	,36	175	,47	,48
	Eğitim Uygulama Okulu	78	16,88	4,09	,46			
Tüm Ölçek	İş Okulu	99	44,71	10,87	1,09	175	-1,11	,76
	Eğitim Uygulama Okulu	78	46,63	12,08	1,36			

* $P < .05$

Tablo 3.2.6’da görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeğinin görev yerine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.7 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.7’de verilmektedir.

Tablo 3.2.7 Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

<i>n</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Mesleki kıdem	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Duygusal tükenmişlik	1-5 Yıl	72	19,97	7,35	G.Arası	77,50	2	38,75	,84	,43
	6-10 Yıl	46	21,48	5,68	G.İçi	7971,05	174	45,81		
	11-15 Yıl	59	21,15	6,79						
	Toplam	177	20,76	6,76	Toplam	8048,55	176			
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	72	8,67	3,62	G.Arası	43,53	2	21,76	2,12	,12
	6-10 Yıl	46	7,65	2,63	G.İçi	1781,65	174	10,23		
	11-15 Yıl	59	7,66	3,04						
	Toplam	177	8,07	3,22	Toplam	1825,18	176			
Kişisel Başarı	1-5 Yıl	72	16,89	3,87	G.Arası	10,13	2	5,06	,33	,71
	6-10 Yıl	46	16,33	3,49	G.İçi	2598,84	174	14,93		
	11-15 Yıl	59	16,85	4,11						
	Toplam	177	16,73	3,85	Toplam	2608,98	176			
Tüm Ölçek	1-5 Yıl	72	45,53	12,61	G.Arası	1,16	2	,58	,00	,99
	6-10 Yıl	46	45,46	9,61	G.İçi	22984,57	174	132,09		
	11-15 Yıl	59	45,66	11,39						
	Toplam	177	45,55	11,42	Toplam	22985,74	176			

**P*<.05

Tablo 3.2.7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; tüm alt boyutlar incelendiğinde, toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.8 Öğretmenlerin Özel Eğitimde Çalışma Süresine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Eğitimde çalışma süresine göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.8’de verilmektedir.

Tablo 3.2.8 Özel Eğitimde Çalışma Süresine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	n, x ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Çalışma süresi	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal tükenmişlik	0-3 Yıl	55	19,58	6,92	G.Arası	111,54	2	55,77	1,22	,29
	4-7 Yıl	42	21,14	6,62	G.İçi	7937,01	174	45,61		
	8 Yıl Ve Üzeri	80	21,36	6,70						
	Toplam	177	20,76	6,76	Toplam	8048,55	176			
Duyarsızlaşma	0-3 Yıl	55	7,98	3,27	G.Arası	14,43	2	7,21	,69	,50
	4-7 Yıl	42	8,57	3,61	G.İçi	1810,75	174	10,40		
	8 Yıl Ve Üzeri	80	7,86	2,97						
	Toplam	177	8,07	3,22	Toplam	1825,18	176			
Kişisel Başarı	0-3 Yıl	55	17,11	3,66	G.Arası	11,5	2	5,77	,38	,68
	4-7 Yıl	42	16,57	3,64	G.İçi	2597,43	174	14,92		
	8 Yıl Ve Üzeri	80	16,55	4,10						
	Toplam	177	16,73	3,85	Toplam	2608,98	176			
Tüm Ölçek	0-3 Yıl	55	44,67	11,66	G.Arası	69,11	2	34,55	,26	,77
	4-7 Yıl	42	46,29	11,59	G.İçi	22916,63	174	131,70		
	8 Yıl Ve Üzeri	80	45,78	11,28						
	Toplam	177	45,55	11,42	Toplam	22985,74	176			

* $P < .05$

Tablo 3.2.8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özel eğitimde çalışma süresine göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; tüm alt boyutlar incelendiğinde, toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.9 Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.9.’da verilmektedir.

Tablo 3.2.9 Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	n, x ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Öğrenci sayısı	n	x	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal tükenmişlik	1-5	37	22,70	6,93	G.Arası	214,74	2	107,37	2,38	,09
	6-9	75	19,76	7,06	G.İçi	7833,81	174	45,02		
	10 ve üzeri	65	20,80	6,13	Toplam	8048,55	176			
	Toplam	177	20,76	6,76						
Duyarsızlaşma	1-5	37	8,54	3,75	G.Arası	20,51	2	10,25	,98	,37
	6-9	75	7,69	2,79	G.İçi	1804,67	174	10,37		
	10 ve üzeri	65	8,23	3,35	Toplam	1825,18	176			
	Toplam	177	8,07	3,22						
Kişisel Başarı	1-5	37	17,41	4,27	G.Arası	26,08	2	13,04	,87	,41
	6-9	75	16,72	3,44	G.İçi	2582,90	174	14,84		
	10 ve üzeri	65	16,35	4,04	Toplam	2608,98	176			
	Toplam	177	16,73	3,85						
Tüm Ölçek	1-5	37	48,65	12,63	G.Arası	499,17	2	249,58	1,93	,14
	6-9	75	44,17	11,23	G.İçi	22486,56	174	129,23		
	10 ve üzeri	65	45,38	10,76	Toplam	22985,74	176			
	Toplam	177	45,55	11,42						

* $P < .05$

Tablo 3.2.9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; tüm alt boyutlar incelendiğinde, toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

3.2.10 Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Memnuniyet düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.10’da verilmektedir.

Tablo 3.2.10. Memnuniyet Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Memnuniyet Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Duygusal Tükenmişlik	Memnun Ediyor	9	57,39	5,83	2	,05*
	Kısmen	61	82,91			
	Memnun Etmiyor	107	95,13			
	Toplam	177				
Duyarsızlaşma	Memnun Ediyor	9	86,89	1,53	2	,46
	Kısmen	61	82,75			
	Memnun Etmiyor	107	92,74			
	Toplam	177				
Kişisel Başarı	Memnun Ediyor	9	81,22	,31	2	,85
	Kısmen	61	90,99			
	Memnun Etmiyor	107	88,52			
	Toplam	177				
Tüm Ölçek	Memnun Ediyor	9	68,39	3,14	2	,20
	Kısmen	61	83,48			
	Memnun Etmiyor	107	93,88			
	Toplam	177				

$P < 0,05$

Tablo 3.2.10'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin aldıkları ücretin memnuniyet durumuna göre tükenmişlik ölçeğinin aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 3.2.10.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.10.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	Memnun Ediyor	Kısmen	Memnun Etmiyor
Duygusal Tükenmişlik	Memnun Ediyor	$\bar{x}=57,39$	p>.05	p<.05
	Kısmen		$\bar{x}=82,91$	p>.05
	Memnun Etmiyor			$\bar{x}=95,13$

Tablo 3.2.10.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin ücret memnuniyeti durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda örnekleme oluşturan öğretmenlerin aldıkları ücretin, memnun etmediğini söyleyenlerin, tükenmişlik puanları $\bar{x}=95,13$ ile yüksek olduğu görülmektedir.

3.2.11 Öğretmenlerin Ücret Miktarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Düşündükleri ücret miktarına göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.11’de verilmektedir.

Tablo 3.2.11 Düşündükleri Ücret Miktarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Ücret miktarı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenmişlik	2.000-2.999	27	56,87	6,07	2	,04*
	3000-3999	93	76,96			
	4000-4999	28	83,34			
	Toplam	148				
Duyarsızlaşma	2.000-2.999	27	71,02	1,53	2	,46
	3000-3999	93	72,85			
	4000-4999	28	83,32			
	Toplam	148				
Kişisel Başarı	2.000-2.999	27	79,28	, 2,42	2	,29
	3000-3999	93	76,45			
	4000-4999	28	63,43			
	Toplam	148				
Tüm Ölçek	2.000-2.999	27	66,94	1,08	2	,58
	3000-3999	93	75,69			
	4000-4999	28	77,84			
	Toplam	148				

**P*<,05

Tablo 3.2.11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin düşündükleri ücret miktarına göre tükenmişlik ölçeğinin aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, duygusal tükenmişlik alt boyutunda 4000-4999 arası ücret isteyenlerin tükenmişlik puanları $\bar{x}_{sıra}$ 83,34 ile yüksek olduğu görülürken, diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık görülmemektedir.

3.2.12 Öğretmenlerin Meslek Seçimine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Meslek seçimine göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.12’de verilmektedir.

Tablo 3.2.12 Meslek Seçimine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Meslek Seçimi	N	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	P
Duygusal Tükenmişlik	Evet	142	19,84	6,28	,52	175	-3,22	,00*
	Hayır	35	24,49	7,43	1,25			
Duyarsızlaşma	Evet	142	7,63	2,98	,25	175	-3,65	,00*
	Hayır	35	9,86	3,56	,60			
Kişisel Başarı	Evet	142	16,39	3,63	,30	175	2,01	,04*
	Hayır	35	18,09	4,44	,75			
Tüm Ölçek	Evet	142	43,86	10,02	,84	175	-3,08	,00*
	Hayır	35	52,43	14,09	2,38			

* $P < .05$

Tablo 3.2.12’de görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeğinin meslek seçimine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleğini isteyerek seçenlerin tükenmişlik puanı düşük iken mesleğini istemeyerek seçenlerin tükenmişlik puanları yüksek olduğu görülmektedir.

3.2.13 Öğretmenlerin Çalışma İsteklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Çalışma isteklerine göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.13’de verilmektedir.

Tablo 3.2.13 Çalışma İsteklerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Çalışma İsteği	N	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Evet	117	18,91	6,17	,57	175	-5,49	,00*
	Hayır	60	24,37	6,43	,83			
Duyarsızlaşma	Evet	117	7,36	2,74	,25	175	-4,28	,00*
	Hayır	60	9,45	3,63	,47			
Kişisel Başarı	Evet	117	15,94	3,61	,33	175	3,96	,00*
	Hayır	60	18,27	3,86	,49			
Tüm Ölçek	Evet	117	42,21	9,79	,90	175	-5,95	,00*
	Hayır	60	52,08	11,63	1,50			

$P < .05$

Tablo 3.2.13’de görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeğinin çalışma isteğine göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışma isteği olanların tükenmişlik puanı düşük iken çalışma isteği olmayanların tükenmişlik puanları yüksek olduğu görülmektedir..

3.2.14 Öğretmenlerin Üstlerinden Takdir Görme Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Üstlerinden takdir görme durumuna göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.14’de verilmektedir.

Tablo 3.2.14 Üstlerinden Takdir Görme Göre Tükenmişlik Düzeyleri

<i>n, x ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Boyut	Takdir görme	n	X	ss	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Duygusal tükenmişlik	Evet	66	18,14	6,33	G.Arası	1078,01	2	539,00	13,45	,00*
	Hayır	44	24,52	7,42	G.İçi	6970,54	174	40,06		
	Kısmen	67	20,87	5,48	Toplam	8048,55	176			
	Toplam	177	20,76	6,76						
Duyarsızlaşma	Evet	66	7,44	2,36	G.Arası	126,78	2	63,39	6,49	,00*
	Hayır	44	9,52	4,21	G.İçi	1698,39	174	9,76		
	Kısmen	67	7,73	2,93	Toplam	1825,18	176			
	Toplam	177	8,07	3,22						
Kişisel Başarı	Evet	66	15,88	3,57	G.Arası	76,15	2	38,07	2,61	,07
	Hayır	44	17,27	4,39	G.İçi	2532,83	174	14,55		
	Kısmen	67	17,21	3,64	Toplam	2608,98	176			
	Toplam	177	16,73	3,85						
Tüm Ölçek	Evet	66	41,45	9,89	G.Arası	2575,35	2	1287,67	10,97	,00*
	Hayır	44	51,32	13,63	G.İçi	20410,38	174	117,30		
	Kısmen	67	45,81	9,57	Toplam	22985,74	176			
	Toplam	177	45,55	11,42						

**P*<.05

Tablo 3.2.14’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin üstlerinden takdir görme durumlarına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçta; tüm alt boyutlar incelendiğinde, Kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında anlamlı farklılık

görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmış, test sonuçları tablo 3.2.14.1’de verilmiştir.

Tablo 3.2.14.1 Takdir Görmeye Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Takdir Görme (i)	Takdir Görme (j)	$x_i - x_j$	Sh x	p
Duygusal Tükenmişlik	Evet	Hayır	-6,39(*)	1,23	,00*
		Kısmen	-2,73(*)	1,09	,04*
	Hayır	Evet	6,39(*)	1,23	,00*
		Kısmen	3,66(*)	1,22	,01*
	Kısmen	Evet	2,73(*)	1,09	,04*
		Hayır	-3,66(*)	1,22	,01*
Duyarsızlaşma	Evet	Hayır	-2,08(*)	,60	,00*
		Kısmen	-,29	,54	,86
	Hayır	Evet	2,08(*)	,60	,00*
		Kısmen	1,79(*)	,60	,01*
	Kısmen	Evet	,29	,54	,86
		Hayır	-1,79(*)	,60	,01*
Toplam	Evet	Hayır	-9,86(*)	2,10	,00*
		Kısmen	-4,35	1,87	,07
	Hayır	Evet	9,86(*)	2,10	,00*
		Kısmen	5,51(*)	2,10	,03*
	Kısmen	Evet	4,35	1,87	,07
		Hayır	-5,51(*)	2,10	,03*

* $P < .05$

Tablo 3.2.14.1’de görüldüğü gibi, tükenmişlik ölçeği toplam puanlarının Takdir görme değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; takdir görme düşüncesi arttıkça tükenmişliğin azaldığı görülmektedir. Alt boyutlara ayrı ayrı bakıldığında duygusal tükenmişlik puanları açısından takdir görmediğini düşünen öğretmenler takdir gördüğünü düşünen öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ve toplam ölçek puanlarında da takdir görmediğini düşünen öğretmenler takdir gördüğünü düşünen öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir.

3.2.15 Öğretmenlerin Arkadaş Desteği Görme Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Arkadaş desteği görme durumuna göre tükenmişlik düzeyleri tablo 3.2.15.’de verilmektedir.

Tablo 3.2.15 Arkadaş Desteği Görme Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Boyut	Arkadaş desteği	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenmişlik	Evet	98	78,89	9,41	2	,00*
	Hayır	14	113,00			
	Kısmen	65	99,07			
	Toplam	177				
Duyarsızlaşma	Evet	98	83,62	2,87	2	,24
	Hayır	14	88,39			
	Kısmen	65	97,24			
	Toplam	177				
Kişisel Başarı	Evet	98	87,51	,67	2	,71
	Hayır	14	82,21			
	Kısmen	65	92,72			
	Toplam	177				
Tüm Ölçek	Evet	98	81,36	5,08	2	,07
	Hayır	14	104,04			
	Kısmen	65	97,28			
	Toplam	177				

**P*<,05

Tablo 3.2.15’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin arkadaş desteği gördüğünü düşünenlere göre tükenmişlik ölçeğinin aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 3.2.15.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.15.1 Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	Evet	Hayır	Kısmen
Duygusal Tükenmişlik	Evet	$\bar{x}=78,89$	$p<,05$	$p<,05$
	Hayır		$\bar{x}=113,00$	$p>,05$
	Kısmen			$\bar{x}=99,07$

Tablo 3.2.15.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin arkadaşlarından takdir göreme durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda

arkadaşlarından takdir görmediğini söyleyenlerin tükenmişlik puanları $\bar{x}=113,00$ ile yüksek olduğu görölmektedir. Duygusal tükenmişlik alt boyutunda arkadaş desteği görmediğini düşünenlerin tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu görülürken arkadaş desteği gördüğünü düşünen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görölmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ait sonuçlar, problemin amaçlarının sıralanmasına göre ele alınmıştır. Alan yazında yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin aldıkları tükenmişlik düzeyleri toplam ölçek puanında ve tüm alt boyutlarda ortalamalar düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu da anketin uygulandığı kişilerin tükenmişliklerinin normal düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ulaştığımız sonuç ile alan yazında yapılan çalışmaların bazılarında çıkartılan sonuçları karşılaştırsak; Izgar (2001)'in yaptığı araştırma öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı, sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Aydın (2002)'de yaptığı araştırmada öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı, Sarros (1988)'un yaptığı araştırma öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında tükenmişlik yaşadığı sonucu ile de tutarlı olarak değerlendirilebilir. Örmən (1993)'in öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin tehlikeli boyutta olmadığı, sonucuyla da tutarlı olarak değerlendirilebilir. Babaoğlu (2006)'da öğretmenlerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az düzeyde, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği ise çok az düzeyde yaşadığı sonucu ile de tutarsızdır. Yapılan araştırmaların genelinde, öğretmenlerin toplam ölçek ve alt boyutlarında yüksek bir tükenmişlik yaşamadıkları sonucuna varılabilir.

Cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerinde toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu bulguyu destekleyen Sucuoğlu, Kuloğlu ve Aksaz (1996), özel eğitimde çalışan öğretmenler ile özel eğitimde çalışmayan öğretmenler arasında yaptıkları araştırmada cinsiyete göre

anlamli farklılık tespit etmemişlerdir. Kulaksız, Dilmaç ve Aydın (2003) işitme, görme ve zihinsel engelliler alanında çalışan 150 özel eğitim öğretmeniyle yaptıkları çalışmada da aynı sonuca ulaşmıştır. Izgar (2001) yaptığı araştırmada cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşma görmediğini, kişisel başarı alt boyutunda, kadınlar aleyhine anlamlı ölçüde fark olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2002), Aksu (2005), Babaoğlu (2006)'nın bulguları da, araştırmamızın sonuçlarını destekler durumdadır. Aksu ve Baysal (2005) kadın ve erkekler arasında tükenmişlik puanlarında anlamlı fark olmamasını, tükenmişliği benzer koşullarda yaşadıkları için, tükenmişlikle baş etme durumlarının da benzerlik gösterdiğiyle açıklamıştır. Toplam tükenmişlikte kadınların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşan Uçman (1990), Arıcan (1999), Weber, ve Dig. (2005) ile araştırmamızın sonucu birbirini desteklememektedir. Bu araştırmacılar ulaştıkları sonucu, "Kadın rolü; bakımı, beslemeyi, diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığı için, rolü gereği kadınlar duygusallığa daha yatkın olmakla birlikte, insanların sorunlarını duygusal olarak daha fazla paylaşma ve sorumlulukları yerine getirmede daha mükemmeliyetçi davranma eğiliminde" olmalarına bağlamışlardır. Ayrıca kadınlar ailelerinin gereksinimlerinden de daha fazla sorumlu oldukları için hem evde hem işte duygusal olarak daha fazla yorulmaktadırlar (Babaoğlu, 2006).

Medeni duruma göre tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutlarda farklılık tespit edilmezken duyarsızlaşma alt boyutunda farklılık olduğu bekâr olanların evlilere göre daha fazla duyarsızlaşma tükenmişliği yaşadığı görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Kulaksız, Dilmaç ve Aydın (2003) işitme, görme ve zihinsel engelliler alanında çalışan 150 özel eğitim öğretmeniyle yaptıkları çalışmada evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre tükenmişlikleri fazla bulunmuştur. Izgar (2001)'ın yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni duruma göre tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutunda farklılaşma görmüştür. Ancak bu sonuç evli-bekâr arasında değil, evli-dul arasında çıkmıştır. Maslach ve Jackson (1985) ve Çokluk (1999)'un araştırmalarında ise; Duygusal tükenme, kişisel başarı ve toplam tükenmişlikte bekâr olanların evlilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bulgulara, "Evli olanların daha sabit ve düzenli bir yaşama sahip olma olasılıkları daha fazla olduğundan, aile yaşamı insanları diğer insanlar ve

onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli yaparken, insanlarla bir arada olma konusunda uygulamalı eğitim olanağı sağlayabilir. Ayrıca aile, bireyin krizlere tepki vermede daha yüksek bir sabır geliştirmesine katkıda bulunabilir. Aile duygusal bir tüketiciden çok duygusal bir kaynaktır. Aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, şefkat, yardım ve rahatlık bireyin iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele etmesine yardım edebilir.” şeklinde Maslach ve Jackson (1985) yorum getirmişlerdir.

Çocuk Sahibi Olma durumuna göre tükenmişlik ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgudan farklı olarak Maslach ve Jackson (1985)’de ve Izgar (2001)’de duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuk sahibi olanların çocuk sahibi olmayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadıkları sonucu bulunmuştur.

Engelli çocuğa sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aksoy (2007), da özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliği etkileyen bazı demografik ve mesleki değişkenleri incelediği araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken kişisel başarı ve toplam ölçekte anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Yüksek okul mezunlarının kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin fakülte mezunlarına göre düşük olduğu yüksek lisans ile aralarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülürken fakülte mezunlarını en fazla tükenmişlik duygusu yaşadığı görülmektedir. Toplam ölçek puanında ise tüm gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. En fazla tükenmişlik duygusunu fakülte mezunları yaşamaktadır. Bu bulguyu destekleyen Izgar (2001)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ancak kişisel başarı alt boyutunda eğitim durumu ile tükenmişlik arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu olanlar kişisel başarı boyutunda diğer gruplara göre çok yüksek tükenmişlik yaşarken, onları, fakülte mezunu ve yüksek öğretmen okulu mezunu olanlar izlemektedir. Dönmez ve Güneş (2001) ve Aydın (2002)’in yaptığı çalışmalarda ise tükenmişlik puanlarında ise fark görülmemiştir.

Görev yerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde ölçeğin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgudan farklı olarak Izgar (2001)'in okul türü ile duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulmuş, duyarsızlaşma düzeyleri arasında ise ilişki bulamamıştır.

Mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik düzeylerinde ölçeğin toplam puanları ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgudan farklı olarak Aksu ve Baysal (2005)'in öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği, duygusal tükenme ve kişisel başarı puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Düşük kıdeme sahip olanların yüksek kıdeme sahip olanlardan anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Güneş (2001)'in yaptığı araştırmada benzer şekilde, Mesleki kıdemi 1-10 yıl olanların hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl hem de 26 yıl ve üzerinde çalışanlardan anlamlı olarak daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Izgar (2001)'in yaptığı çalışmada ise, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, kişisel başarısızlık alt boyutunda mesleki kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığı, sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özel eğitimde çalışma süresine göre tükenmişlik düzeylerinde toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996), özel eğitimde çalışan öğretmenler ile özel eğitimde çalışmayan öğretmenler arasında yaptığı araştırmada çalışma süresine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak, daha uzun süre çalışan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, çalışma süresi az olanlardan anlamlı derecede farklılaştığı beş yıldan fazla çalışan öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalamalarının beş yıldan az çalışan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeylerine toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin aldıkları ücretin memnuniyet durumuna göre duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Aldıkları ücreti az

bulanların tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Meslek seçimine göre tükenmişlik düzeylerinde ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleğini isteyerek seçenlerin tükenmişlik puanı düşük iken mesleğini istemeyerek seçenlerin tükenmişlik puanları yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan mesleğini severek yapanların ve isteyerek seçenlerin mesleklerinde daha az tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Aksoy (2007), da özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliği etkileyen bazı demografik ve mesleki değişkenleri incelediği araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Emekli oluncaya kadar çalışma isteğine göre tükenmişlik düzeylerinin ölçeğinin toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışma isteği olanların tükenmişlik puanı düşük iken çalışma isteği olmayanların tükenmişlik puanları yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguyu Başaran (1999) destekleyen öğretmenler arasında; emekli oluncaya dek özel eğitim okulunda çalışmak istemeyenlerin tükenmişlik puanları yüksek bulunmuştur.

Üstlerinden takdir görme durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinde kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Takdir görme düşüncesi arttıkça tükenmişliğin azaldığı görülmektedir. Alt boyutlara ayrı ayrı bakıldığında duygusal tükenmişlik puanları açısından takdir görmediğini düşünen öğretmenler takdir gördüğünü düşünen öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ve toplam ölçek puanlarında da takdir görmediğini düşünen öğretmenler takdir gördüğünü düşünen öğretmenlere göre daha yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen Girgin (1995) ve Baysal (1995), Üstlerinden takdir görmediğini düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları takdir gördüğünü düşünenlerden daha yüksek bulunmuştur. Aksoy (2007), da özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliği etkileyen bazı demografik ve mesleki değişkenleri incelediği araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin arkadaş desteği gördüğünü düşünme durumlarına göre duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Duygusal tükenmişlik alt boyutunda arkadaşlarından destek görmediğini düşünenlerin tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu görülürken arkadaş desteği gördüğünü düşünen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen Girgin (1995) ve Baysal (1995), iş arkadaşlarından destek görenlerin görmeyenlere oranla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının anlamlı düzeyde düşük çıktığını bulunmuşlardır. Aksoy (2007), da özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliği etkileyen bazı demografik ve mesleki değişkenleri incelediği araştırmasında aynı sonuçlara ulaşmıştır.

4.2 Öneriler

Bu araştırmanın daha faydalı olabilmesi için, elde edilen sonuçlara paralel olarak şu önerilerde bulunulabilir.

4.2.1 Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlik mesleği sevgi gerektirir. Mesleğini isteyerek seçmek iş doyumunu ve verimliliği de beraberinde getirecektir. Araştırmada mesleğini istemeyerek seçenlerin tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında mesleğin tercih edilme aşamasında olan öğretmen adaylarının doğru yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Meslek seçiminde iyi bir danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesi, böylelikle öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçmelerinin sağlanması, öğretmen okullarında ve eğitim fakülte tercihlerinde bu hususun dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırmada takdir görme düşüncesi arttıkça tükenmişliğin azaldığı görülmüştür. Üstlerin çalışanın daha verimli çalışması için takdir yönetimini sık kullanması önemlidir. Okul Müdürleri ödüllendirme sistemini daha sık çalıştırmalıdır.

Öğretmenlerden arkadaş desteği gördüğünü düşünenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görüldüğünden, okul yönetimi kurum kültürünü oluşturmak amacıyla, çalışanların bir birlerine destek olmalarını sağlayacak ortamlar hazırlamalı ve faaliyetlerle de bu kurum kültürünü desteklemesi faydalı olacaktır.

Özel eğitim alanında yeterli personel yetiştirilmeli ve Özel Eğitim Alanında çalışan eğitimcilere, diğer çağdaş eğitim sistemlerinde olduğu gibi yıpranma payı, iş güclüğü zammı, erken emeklilik ve ücretlerinde de iyileştirme yapılmalıdır.

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerle çalışacak öğretmen adayları alanı iyi tanımalı, sabırlı olmalı. Özel eğitimde çalışacak personel sadece bilgiye dayalı sınavla değil; belki de bir takım psikolojik testlerden de geçmeli.

4.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alanda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrencilere, velilere ve yöneticilere nasıl yansıdığı araştırılabilir.

Üstün zekalı/yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ve üstün zekalı/yetenekli çocuğa sahip ailelerin tükenmişlikleri, karşılaştıkları güçlükler araştırılabilir.

Kaynaştırma Eğitiminin önemli bir basamağında yer alan, Özel Eğitim Sınıflarında çalışan, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri araştırılabilir.

Son zamanlarda sayıları hızla artan, özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin tükenmişlikleri ve karşılaştıkları zorluklar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, G., KANER S. ve SUCUOĞLU, B. (1998), *Engelli Ve Engelli Olmayan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, VI. Ergonomi Kongresi, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:622; Ankara
- AKÇAMETE, G. (2009). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Kök Yayıncılık; Ankara
- AKÇAMETE, G., KANER S. ve SUCUOĞLU, B. (2001), *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*, Nobel Yayın Dağıtım; Ankara
- AKSU A., ve BAYSAL A. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 11(41), 7-24. Ankara
- AKSOY, U. (2007), “Eskişehir İli Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; Eskişehir.
- ALP, H. Ü. (2007). *İşletmelerde Tükenmişlik Sendromu ile İş Tatmini İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ARICAN K. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerde Stres Yaratan Durumlar ve Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
- AŞAN, Ö. AYDIN, E.M. (2006). *Örgütsel Davranış*, Arıkan Yayın; İstanbul
- ATAMAN, A. (1997). *Özel Eğitim; Eğitim Bilimine Giriş*, Gazi Kitabevi; Ankara
- ATAMAN, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; Ankara
- AYDIN , L.(2002). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- BABAÖĞLAN, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- BALTAŞ, A. ve BALTAŞ, Z. (1993). *Stres ve Stresle Basa Çıkma Yolları*, Remzi Kitapevi; İstanbul
- BASIM, H.N. ve ŞEŞEN, H. (2007). *EFOM Tükenmişlik Modeli Uygulamalarının Çalışanların Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*, İİBF Dergisi; Cilt:21, Sayı:1
- BAŞARAN, İ.E. (1989). *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası; Ankara
- BAŞARAN, B. (1999). *Zihinsel, Görme, İşitme Özürlü Çocuklara Eğitim Veren Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; İzmir
- BATU, S. KIRCAALİ İFTAR, G. (2006). *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık; Ankara
- BAYSAL, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*, Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı; İzmir
- BUDAK, G. ve SÜREGEVİL, O. (2005). *Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama*, D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:20, Sayı:2, 95-108.
- BURSALIOĞLU, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları; Ankara
- CAVKAYTAR, A. ve DİKEN, H.İ. (2005). *Özel Eğitimine Giriş*, Kök Yayınları; Ankara
- CAVKAYTAR, A. (2005). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Öz Bakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi*, Uygulamalı El Kitabı: Öğretmen, Yardımcı Öğretmen ve Aileler İçin, Gündüz Yayıncılık; Ankara
- ÇAKMAK, K.Ö. (2005). *Performans Değerleme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı ve Bir Örnek Olay Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

- ÇAKIR, T. (2009). *Örgütsel İklim ve Adaletin Tükenmişlikle Olan İlişkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi
- ÇAM, O. (1992). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını, S.155-160; Ankara
- ÇAM, O. (1992), *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin Araştırılması*, 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Editörler: R. Bayraktar ve İ. Dağ, ss. 155 – 160. Ankara
- ÇİMEN, M. (2002). *Maslach Tükenmişlik Ölçeği Sağlık Personeli Türkiye Normlarının Silahlı Kuvvetler Sağlık Personeli Tükenmişlik Puanları İle Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Toplum ve Hekim; 17(13): 212-216.
- ÇOTUKSÖKEN, B. (2003). *Felsefe Açısından Eğitim ve Kültür Kavramları*, Çotuksöken, B., (Ed.), *Felsefe Söyleşileri I-II* (77-81), Maltepe Üniversitesi Yayınları; İstanbul
- ÇOKLUK, Ö.(2003). *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar*, Anı Yayıncılık; Ankara
- ÇOKLUK, Ö. (1999). *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİRTAŞ H, GÜNEŞ H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık; Ankara
- DENİZ, M.E, DİLMAÇ, B ve ARICAK, O.T. (2009). *Engelli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Durumluk Sürekli Kaygı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*, Uluslararası İnsanbilimleri Dergisi, 6 (1), 953–968.
- DÖNMEZ, B. ve GÜNEŞ, H. (2001). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(5), 71-78.
- EKER, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
- EREN, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınları; İstanbul

- EREN, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınevi; İstanbul
- ERGİN, C. (1993). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları ed. Rüveyde Bayraktar, İhsan Dağ. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, 143-154.
- ERİPEK, S. (2002). “*Geri Zekalı Çocuklar*” ve “*Uyumsuz Çocuklar*”, *Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları; Ankara
- ERİPEK, S. (2005). *Zeka Geriliği*, Kök Yayıncılık; Ankara
- EROĞLU, F. (2006), *Davranış Bilimleri*, Beta Basım Yayım; İstanbul
- ERTÜRK, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara
- FORLİN, C. (2001), “Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers”, *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- FRANK, A. R. MCKENZIE, R., (1993), “The development of burnout among special educators”, *Teacher Education And Special Education* 16(2) 161–170
- GİRGIN, G. (1995), “*İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kursal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- GÜLAY, B. SÜRGEVİL, O. (2005). *Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama*, D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, c.20, s.2
- GÜRSES, İ.(2006). *Avukatların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya Örneği*, Yüksek Lisans Tezi; Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜVEN, Y. (2003). *Özel eğitime giriş. Farklı Gelişen Çocuklar*, Epsilon (sf 57-79). İstanbul
- IŞIKHAN, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Sandal Yayınları; Ankara

- IZGAR, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım; Ankara
- IZGAR, H. (2001) . *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 27. (335-340).
- KAÇMAZ, N. (2005). *Tükenmişlik Sendromu*, İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68 (1): 29-32
- KALE, M. (2007). *Eğitimin Temel Kavramları*. (Ed:Karip, E.) Eğitim Bilimine Giriş (1-19), Pegem A Yayıncılık; Ankara
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset; Ankara
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım; Ankara
- KARAMAN, A.M. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Seviyelerinin İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yeditepe Üniversitesi
- KIRCAALİ İFTAR, G. (1992). *Özel Eğitimde Kaynaştırma*, Eğitim ve Bilim, 16, 45-50.
- KIRILMAZ, A.Y. , ÇELEN, Ü. ve SARP, N. (2003). *İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması*, İlköğretim-Online E-dergisi, 2-9
- KULAKSIZ, A., DİLMAÇ, B. ve AYDIN, A. (2003), ”*Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme*”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1) 15-27.
- ORUÇ, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Ana bilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- ÖRMEN, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete 31/05/2006-26184, Tebliğler Dergisi Haziran 2006/2585-EK).

- ÖZSOY, Y. (1990). *Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları; Ankara
- ÖZSOY, Y. ÖZYÜREK, M. ve ERİPEK, S. (1998), *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları. Ankara
- Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖİB), Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE). (2002). *2002 Türkiye Özürlüler Araştırması*, Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, Yayın No: 2913; Ankara
- PEKER, R. (2002) . *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XV, Sayı: 1. (305-318).
- SARROS, J.C. (1988). Administrator Burnout: Findings and Future Directions. *Journal of Educational Administration*.26(2), 184-196. (akt:Babaoğlan, 2006)
- SABUNCUOĞLU, Z. (1996). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitapevi Yayınları; Bursa
- SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitabevi, Bursa
- SAYIL, I. , HARAN, S., ÖLMEZ, Ş. ve ÖZGÜVEN, H. D. (1997). *Hastanelerinde Çalışan Doktor ve Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri*, Ankara Üniversitesi, Kriz Dergisi; s:(2): 71-77.
- SERİNKAN, S. ve BARUTÇU E. (2006). *Şirket Yöneticilerinin Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma*, 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi
- SERİNKAN, M. ERGÖR, A. , CİMRİN, A.H. , ERSOY, G. (2003). *İzmir İlindeki Acil Servis Hekimlerinin Tükenme Düzeyleri*, Toplum ve Hekim, 18, 4, 293-299
- SEYYAR, A. (2001). *Sosyal Siyaset Açısından Özürlülüğe Karşı Mücadele*, Türdav Yayınları; İstanbul
- STRASSMEIER, W. (1992), “Stres amongst teachers of children with mental handicaps”, *International Journal Of Rehabilitation Research*, 15, 235–239.
- SUCUOĞLU, B. ve KARGIN, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş; İstanbul

- SUCUOĞLU, B., KULOĞLU, AKSAZ, N. (1996), “Özürü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- SÜRGEVİL, O.(2006). *Tükenmişlik Sendromu, Çalışma Hayatında Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- ŞAHİN, D. E. (2006). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara
- ŞANLI, S. (2006), *Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- TEMGİLLİOĞLU, D. (2005). *Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, Gazi Üniversitesi, Ticaret VE Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, No: 1
- TORUN, A. (1997). *Stres ve Tükenmişlik, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Editör: Suna TEVRÜZ, İkinci Baskı, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, İstanbul
- TUĞRUL ve ÇELİK, (2002). *Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. s.12: 1-11.
- TÜMKAYA, S.(1997). *İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Kullandıkları Başa Çıkma Davranışları*, IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri, Ankara
- UÇMAN, P. (1990). Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Basa Çıkma ve Psikolojik Belirtiler. *Psikoloji Dergisi*, 7(24) 58-75.
- VURAL, S. ve YÜCESOY, Ş. (2003). *Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliğine Uyum Çabalarının Yansımaları*, Sosyal Bilimler Dergisi, 141-157
- VURAN, S. (2003). *Özel Eğitim*, Anadolu Üniversitesi Web Ofset, Eskişehir, 45 – 51
- YILDIZ, N. YOLSAL, N. AY, P. ve KIYAN, A. (2003). *İstanbul Tıp Fakültesinde Çalışan Hekimlerde İş Doyumu*, İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası; 66:34-41.

- 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), 65-69
- WEBER A. WELTLE, D. and LEDERER, P. (2005). III Health and Early Retirement among School Principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, Springer-Verlag, 10.1007/S00420-004-0555-9. (akt: Babaoğlan, 2006)
- <http://www.ozida.gov.tr/arastirma/oztemelgosterge.htm>, (18/08/2011).
- <http://www.ozurluveyasli.gov.tr/tr/html/473/zihinsel+ozurluler>, (05/06/2012).
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html, (16/06/2012).
- <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>, (18/08/2011).

EKLER

EK-1:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

AÇIKLAMA:

Bu bölümde sizlere ait kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sizden, her soruya ilişkin seçeneklerden size uygun olanının yanındaki parantez için "X" işareti koymanız istenmektedir.

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

2. Medeni Durumunuz

() Evli () Bekar

() Eşinden Ayrılmış () Eşi Ölmüş

3. Çocuğunuz var mı?

() Yok () Var

4. Engelli çocuğunuz var mı?

() Yok () Var

5. Eğitim Durumunuz

() Yüksek Okul () Fakülte

() Yüksek Lisans () Doktora

6. Mezun Olduğunuz Alan / Program

- Özel Eğitim retmenliği / Zihin Engelliler retmenliği
 Psikolojik Danışman
 Eğitim Programları Mezunu
 Sınıf retmeni
 1 Aylık Sertifikalı Zihin Engelliler Sınıf retmeni
 3 Aylık Sertifikalı Zihin Engelliler Sınıf retmeni
 6 Ay ve zeri Sertifikalı Zihin Engelliler Sınıf retmeni
 Resim retmeni
 Müzik retmeni
 Beden Eğitimi retmeni
 Diğer

7. Görev Yaptığınız Okul

- İş Okulu / İlkretim Okulu ve İş Okulu
 Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi

8. retmenlik Mesleğindeki Kıdem Yılıınız

- 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl

9. Özel Eğitimde alışma Süreniz

- 0-1 Yıl 1-3 Yıl 3-5 Yıl
 5-8 Yıl 8 Yıl ve zeri

10. Sınıfımızdaki Öğrenci Sayısı

1-5 6-9 10 ve Üzeri

11. Yaptığımız işin karşılığı, aldığımız ücret sizi memnun ediyor mu?

Memnun Ediyor Kısmen Memnun Ediyor
 Memnun Etmiyor

12. İhtiyaçlarınızı Karşıluyacağımı Düşündüğünüz Ücreti Belirtir misiniz?

2.000-2.999 3.000-3.999 4.000-4.999
 5.000 ve Üzeri

13. Mesleğinizi isteyerek mi tercih ettiniz?

Evet Hayır

14. Emekli olana kadar bu çocuklarla çalışmayı düşünür müsünüz?

Evet Hayır

15. Üstlerinizden takdir gördüğünüzü düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen

16. İş arkadaşlarınızdan destek gördüğünüzü düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Kısmen

EK-2:

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ:

AÇIKLAMA:

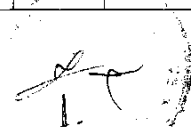
Aşağıdaki ankette, işinizle ilgili tutumları yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, ifade edilen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Sizin, o ifade ile ilgili yaşadığınız, hangi cevap basamağına daha uygunsa, ilgili yeri işaretleyiniz.

Ölçekte yer alan "*işim gereği karşılaştığım insanlar*", okulunuzdaki öğretmenler, öğrenciler, personel ve işinizle ilgili olarak karşılaştığımız diğer insanları ifade etmektedir. Lütfen, bu hususu dikkate alarak cevaplayınız.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. İfadelere ne ölçüde katıldığınızı, 5'li Likert Ölçek (Hiçbir Zaman, Çok Nadir, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) üzerinden sizin için uygun olan kutucuğı seçip, o kutucuğun içine bir çarpı (X) işareti koyunuz.

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyordum					
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyordum.					
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyordum.					
4. Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anırdım.					
5. Bazı öğrencilere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyordum.					
6. Bütün öğrencilerle uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7. Öğrencilerin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurdum.					
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyordum.					
9. Yaptığım iş sayesinde öğrencilerin yaşamına katkıda bulunduğuma inanırdım.					
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11. Bu işin beni giderek katılaştırdığından korkuyordum.					
12. Çok şeyler yapabilecek güçteydim.					
13. İşimin beni kısıtladığını hissediyordum.					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyordum.					
15. Öğrencilere ne olduğu umurumda değil.					
16. Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17. Öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratırdım.					
18. Öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyordum.					
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyordum.					
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırdım.					
22. Öğrencilerin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyordum.					



EK 3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/ 156898
Konu : Anket (Aladdin KARACAN)

08/12/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17/11/2011 tarihli ve 932 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Komisyonunun 05/12/2011 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aladdin KARACAN'ın "Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi, İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" konulu tezine ilişkin İlimiz Ataşehir, Beykoz, Kadıköy, Kartal, Tuzla, Ümraniye, Üsküdar, İlçelerinde araştırma önerisi ekindeki listedeki okullarda anket, Kişisel Bilgi Formu, Tükenmişlik Ölçeği çalışması yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi ALADDİN karacan 'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


D. İsmail D.
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/12/2011

Mustafa GÖKHAN
Millî Eğitim Müdürü
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Sm:212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

EK 4

Tablo 1. İlköğretim Okulları ve İş Okulları / İş Okulları

İlçe Adı	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Ataşehir	Ataşehir İlköğretim Okulu ve İş Okulu	13
Ataşehir	Lions İlköğretim Okulu ve İş Okulu	15
Beykoz	Beykoz İş Okulu	2
Kadıköy	Şöhret Kurşunoğlu İlköğretim Okulu ve İş Okulu	26
Kartal	Yakacık İş Okulu	12
Tuzla	Vala Gedik İlköğretim Okulu ve İş Okulu	25
Üsküdar	Üsküdar İş Okulu	9

Tablo 2. Eğitim Uygulama Okulları ve İş Eğitim Merkezleri

İlçe Adı	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
Beykoz	Ayetullah Keser Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	11
Kadıköy	Mediha Turhan Tansel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	19
Kadıköy	Hayriye Kemal Kusun Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	10
Kartal	Sabri Taşkın Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	15
Ümraniye	Şakire Hanım Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	27
Ümraniye	Sıdıka Doğruöz Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	11

aladdin KARACAN

12 Kas (2 gün önce)

Kime: olcaycam

Sayın Olçay Hocam Merhaba,

Maltepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisans Yapmaktayım.

Tez Konu Başlığı: "Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi"

Türkçeye uyarlanmış olduğunuz Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni Zihinsel Engellilerle çalışan (Eğitim Uygulama ve İş Okullarında görev yapan) öğretmenlere yönelik tezimde kullanmak istiyorum.

Bu konuda müsaadelerinizi rica ediyorum.

Şimdiden ilgi ve alakanıza çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Aladdin KARACAN

0 216 413 88 38

0 531 790 87 80

Yanıtla Yönlendir

olcay çam olcaycam@yahoo.com

12 Kas (2 gün önce)

Kime: bana

Sayın Meslektaşım Aladdin Karacan,

Maslach Tükenmişlik Envanterini tezinizde kullanabilirsiniz.Kolay gelsin, Sonuçları hakkında bilgi verirmenizi beklerim.

Olçay Çam.

--- On Sat, 11/12/11, aladdin KARACAN <akaracan75@gmail.com> wrote:

From: aladdin KARACAN <akaracan75@gmail.com>

Subject: Aladdin KARACAN-TEZ İzni

To: olcaycam@yahoo.com

Date: Saturday, November 12, 2011, 3:44 AM

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1975 yılında Niğde’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Niğde’de tamamladı. 1999 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği / Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun oldu. 1999 yılından itibaren de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim okullarında Özel Eğitim Öğretmeni olarak görev yaptı. 2005 yılında MEB’e bağlı, Özel Eğitim Formatör Öğretmeni olarak özel eğitim seminerleri verdi. Çeşitli Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile çalıştı (2004 yılında Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) – Baba Destek Programı (BADEP) eğitimcisi ve gözlemcisi olarak; 2011 yılından bu yana da Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) – Öğrenen Lider Öğretmen Seminerlerinin eğitimciliğini yürütmektedir). 2010 yılında girdiği Müdür Yardımcılığı sınavını kazanarak İstanbul İli, Ataşehir İlçesinde bulunan Lions İlköğretim Okulu ve İş Okuluna Müdür Yardımcısı olarak atandı. Aynı yılın Aralık ayında Beykoz İş Okuluna Kurucu Müdür olarak başladı. 2012 Haziran ayında müdür olarak atanmış olduğu Şile Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)’daki görevine halen devam etmektedir.

Araştırmacı evli ve bir çocuk babasıdır.