



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM ALANINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ YETERLİLİK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel İŞERİ

Danışman: Doç.Dr. Sertan TALAS

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Sertan TALAS danışmanlığında hazırlamış olduğum “Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22/01/2025

Sibel İŞERİ

TEŞEKKÜRLER

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgisi ve deneyimi ile yardımlarını esirgemeyen, yaşanan olumsuzluklarda beni motive eden ve yüreklendiren ve sabrıyla beni destekleyen değerli danışmanım Doç. Dr. Sertan TALAS'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim ve araştırma süreci boyunca gösterdiği sevgi ve sabrı ile beni destekleyen aynı zamanda yardımlarını ve motivasyonunu da eksik etmeyen sevgili eşim Bülent İŞERİ'ye ve kızım Nida İŞERİ'ye yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans tez yazımda bilgileriyle bana yol gösteren, katkılarıyla araştırmayı mümkün kılan tüm arkadaşlarıma, dostlarıma ve katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİLİK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İŞERİ, Sibel

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sertan TALAS

Temmuz 2023, xii + 122 sayfa

Bu araştırma, özel eğitim merkezlerinde farklı alanda çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan “Tarama” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda da tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan 169 özel eğitim öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Öğülmüş (2014) tarafından geliştirilen Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Ölçeği ile İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile Kruskal-Wallis H Test sonucu ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeyleri çok yüksek seviyelerde bulunmuştur. Mesleki gelişim düzeyi ise yüksek olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Cinsiyet, mezun olunan program ve özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumu, duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ancak, mezun olunan programlar ve özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumu, mesleki etik, liderlik ve iletişim düzeylerinde farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Toplam hizmet süresi ve özel eğitim hizmet süresi, değerlendirilen alanlarda belirleyici bir etkiye sahip değildir. Görev yapılan kurum türü , iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinde farklılıklar göstermiştir. Katılımcıların yaşları, mesleki yeterlilik düzeylerini etkilememiştir. Özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği puanları ile Maslach tükenmişlik envanteri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma katılımcıların

genel olarak yüksek mesleki yeterlilik düzeyine sahip olduklarını ve tükenmişlik düzeylerinin de dikkate değer olduğunu göstermektedir. Ancak, demografik faktörlerin ve hizmet süresinin bu düzeyleri etkilemediği ve özel eğitimde mesleki yeterlilik ile tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Öğretmen Yeterliliği, Tükenmişlik, Mesleki Yeterlilik, Eğitimde Tükenmişlik



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROFESSIONAL COMPETENCY AND BURNOUT LEVELS OF TEACHERS WORKING IN OF SPECIAL EDUCATION

İŞERİ, Sibel

Master's Thesis, Division of Special Education

Advisor: Doç. Dr. Sertan TALAS

July 2023,xii+122 pages

This research aimed to determine the relationship between the professional competencies and professional burnout levels of teachers working in different fields in private education centers. The "Scanning" method, one of the quantitative research methods, was used in the research. In line with the purpose of the research, the relational scanning model, one of the scanning models, was used. The research was conducted with 169 special education teachers working in Tokat in the 2023-2024 academic year. The Special Education Vocational Competence Scale developed by Öğulmuş (2014) and the Maslach Burnout Scale, adapted into Turkish by İnce and Şahin (2015), were used to collect the data of the study. Kruskal-Wallis H Test result and Mann Whitney U test were applied to analyze the research data using the SPSS program.

As a result of the research, the participants' field knowledge, professional ethics, leadership, communication and general professional competence levels were found to be very high. The level of professional development was determined to be high. Participants' emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment levels were found to be high. Gender, graduated program and participation in a special education certificate program do not have a significant effect on emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization. However, the programs graduated and participation in a certificate program related to special education revealed differences in professional ethics, leadership and communication levels. Total service time and special education service time do not have a decisive impact on the areas evaluated. The type of institution where one worked showed differences in communication and general professional competence levels. The age of the participants did not affect their level of professional competence. There was no significant relationship between special

education professional competence scale scores and Maslach burnout inventory scores. The research shows that the participants generally have a high level of professional competence and their burnout levels are also notable. However, it was determined that demographic factors and length of service did not affect these levels and no direct relationship was found between professional competence and burnout in special education.

Keywords: Special Education, Teacher Competence, Burnout, Professional Competence, Burnout In Education



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	
TEŞEKKÜRLER	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi.....	8
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Özel Eğitim	11
Özel Eğitimin Amacı.....	12
Özel Eğitimin İlkeleri.....	14
Özel Eğitim Öğretmeni.....	17
Meslek ve Mesleki Yeterlilik	19
Meslek	19
Yeterlilik Kavramı.....	20
Öğretmenlik Mesleğinde Yeterlilik	21
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri.....	26
Tükenmişlik Kavramı.....	27
Tükenmişlik Kuramları	28
Maslach Tükenmişlik Modeli	28
Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli	30
Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	30

Meier Tükenmişlik Modeli	31
Pines Tükenmişlik Modeli	32
Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli	32
Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	34
Golembiewski Modeli.....	34
Tükenmişliğin Belirtileri	34
Psikolojik – Duygusal Belirtiler	35
Fiziksel Belirtiler	36
Davranışsal Belirtiler	37
Tükenmişliğin Nedenleri	38
Kişisel Tükenmişlik Nedenleri	39
Örgütsel Tükenmişlik Nedenleri.....	40
Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Çözüm Yolları.....	44
Bireysel Çözüm Yolları	44
Örgütsel Çözüm Yolları.....	46
Mesleki Tükenmişlik	47
Özel Eğitim Öğretmenlerinde Tükenmişlik.....	48
BÖLÜM III	53
YÖNTEM	53
Araştırmanın Modeli	53
Veri Toplama Araçları	54
Veri Toplama Süreci	56
Verilerin Çözümlemesi	56
Evren ve Örneklem	57
BÖLÜM IV	59
BULGULAR.....	59
BÖLÜM V	77
TARTIŞMA	77
Sosyal-Bilişsel Teori ve Mesleki Yeterlilik	77
Mezuniyet Programlarına Göre Mesleki Yeterlilik.....	78
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik ve Tükenmişlik Düzeyleri.....	79
Cinsiyetin Tükenmişlik ve Mesleki Yeterlilik Üzerindeki Etkileri	81
Mesleki Gelişim Programlarının Önemi	82
PDR Mezunlarının Kişisel Başarı Puanlarının Yüksekliği	82

Yaş ve Hizmet Süresinin Mesleki Yeterlilik ve Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi.....	83
Görev Yapılan Kurum Türüne Göre İletişim Becerileri	84
BÖLÜM VI.....	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
Sonuçlar.....	86
Öneriler	90
KAYNAKLAR	92
EKLER.....	107
Ek 1. ETİK SÖZLEŞME.....	107
Ek 2. ÖZGEÇMİŞ.....	i



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Özel Eğitim Gören Bireylerin Eğitim Gördüğü Ortamlar	14
Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Alanları Ve Bu Alanlarda Bulunması Gereken Genel Yeterlikleri	23
Tablo 3. Maslach ve Leiter Modeli'ne Göre Çalışma Hayatı Alanları ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki.....	41
Tablo 4. Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları.	54
Tablo 5. Maslach Tükenmişlik Envanterine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	55
Tablo 6. Demografik Özelliklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	57
Tablo 7. Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	59
Tablo 8. Maslach Tükenmişlik Envanterine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	59
Tablo 9. Katılımcıların Yaşı ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	60
Tablo 10. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Alan Bilgisi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	60
Tablo 11. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Mesleki Etik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	62
Tablo 12. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Liderlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	63
Tablo 13. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Mesleki Gelişim Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	65
Tablo 14. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği İletişim Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	67

Tablo 15. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Genel Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	69
Tablo 16. Katılımcıların Yaşı ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	70
Tablo 17. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyut Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	71
Tablo 18. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyut Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	72
Tablo 19. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyut Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	74
Tablo 20. Katılımcıların Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	75

KISALTMALAR

k: Kruskall Wallis H testi

m: Mann Whitney U testi

maks: Maksimum

min: Minimum

ort: Ortalama

ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenciler

r: Spearman korelasyon katsayısı

SS: Standart Sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Özel eğitim kurumlarında görev yapan profesyonellerin çeşitliliği, bu alanda hizmet veren ekiplerdeki disiplinlerarası iş birliğinin önemini gösterir. İşitme, görme ve zihin yetersizlikleri alanında uzmanlaşmış öğretmenler, çocuk gelişimi alanında eğitim verenler, anaokulu eğitimcileri, psikolojik danışmanlar ve fizyoterapistler gibi farklı uzmanlar, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak kendi uzmanlık alanlarından hareketle katkı sağlarlar. Eğitimcilerin, verimli bir eğitim süreci yürütebilmeleri için kişisel olarak mutlu ve uyumlu olmaları, özellikle özel eğitim alanında daha büyük bir önem arz eder (Girgin, 2010). Fakat bu öğretmenler, bu tür kurumlarda görev yaparken, kurumların fiziksel koşullarının yetersizliği, özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusundaki beceri eksiklikleri, akademik ve akademik olmayan becerileri öğretme yöntemlerindeki zorluklar, mesleki yeterliliklerdeki eksiklikler, öğrencilerin çeşitli sağlık ve davranış problemleri, öğrenci ile etkili uygulama deneyimi eksikliği ve eğitim süreçlerinin zaman kısıtlılıkları gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilirler (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç- Cihan 2014). Bu sorunlar, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilmekte ve özel eğitim merkezlerinde çalışan personelin etkinliklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, bu personelin mesleki yetkinlikleri ve tükenmişlik durumlarının belirlenmesi, eğitim ve destek süreçlerinin daha etkili yürütülmesi açısından önem taşımaktadır.

Mesleki yetkinlik anlayışı, Albert Bandura'nın 1986 yılında geliştirdiği sosyal-bilişsel teori ve karşılıklı etkileşim prensibi üzerine kuruludur (Bandura, 1989a). Karşılıklı etkileşim prensibine göre, bireysel faktörler, çevresel etmenler ve kişinin davranışları birbirini karşılıklı olarak etkileyerek, bir kişinin gelecekteki eylemlerini şekillendirir (Sakız, 2013). Mesleki yetkinlik, farklı perspektiflerden tanımlanmıştır. Bandura'ya göre; (1989) mesleki yetkinliği, "bir bireyin duygularını, düşüncelerini, motivasyonunu

ve davranışlarını nasıl yöneteceğini belirleme yeteneği" olarak tanımlarken, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) bunu, "bir bireyin yeni durumlar karşısında başarı beklentilerini nasıl değerlendirdiği" olarak açıklamıştır. Mesleki yetkinlik inancı, öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinde gerekli olan mesleki görevleri başarıyla yerine getirme ve kurumsal rollerini etkili bir şekilde sürdürebilme kapasitesine dair kişisel algısını ifade eder (Friedman , Kass 2002; Yüksel 2009; Yıldırım , İlhan 2010).

Mesleki yetkinlik, bireyin hedeflerine ulaşma çabası, düşünce ve duygularını düzenleme, zorluklar karşısında direnç gösterme ve kontrolünü kaybetmeden zorlayıcı durumlarla başa çıkma yeteneğini içerir (Schwarzer , Hallum 2008; Paresa 2009; Voris 2011). Sosyal-bilişsel teoriye göre öğretmenin mesleki yetkinliği, eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli aktiviteleri gerçekleştirme, organize etme ve planlama becerileriyle ilgili kişisel inançlarına dayanır (Skaalvik , Skaalvik 2010). Mesleki yetkinlik inançları, davranışsal değişimlerde, motivasyon ve başarı seviyelerinde etkili olup, görev seçimi, çaba ve devamlılık gibi başarıyla ilişkili davranışları önemli ölçüde etkiler (Chan 2005; Andreassen, Braten 2013). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, zor ve olumsuz deneyimler karşısında gösterdikleri çaba miktarını ve bu çabalara ne kadar süre devam edeceklerini belirler (Almog , Shechtman 2007).

Yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler, insanların başarı ve kişisel refahını artırmada etkili olmaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerin problemleri davranışlarını azaltırken, endişe, korku ve depresyon gibi olumsuz duyguları daha az deneyimlemekte, kendileri için yüksek hedefler koyarak, bu hedeflere ulaşma konusunda büyük sorumluluk alırlar (Schwarzer, Hallum, 2008). Ayrıca, öğretmenler güven, azim, sabır ve çaba gibi gözle görülür davranışlar sergilerler (Telef, 2011). Zorlu öğrencilerin (desteğe ihtiyacı olan) bile uygun teknikler ve ekstra çaba ile öğrenebileceğine inanırlar, bu öğrencilere gerekli desteği sağlarlar ve onların akademik ilerlemelerini takdir ederler. Daha iyi ders planları hazırlayıp uygularlar ve öğrencileri tartışmalara dahil etmede daha yeteneklidirler (Kaner, 2010). Öte yandan, düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler, öğrencilerin zor davranışları ile başa çıkma konusunda yetersiz olduklarını düşünürler ve bu tür davranışlara karşı daha olumsuz duygusal tepkiler verme eğilimindedirler (Hasting, Brown, 2002). Motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler karşısında yapacakları az şey olduğunu düşünürler ve öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel gelişimi üzerindeki etkisinin, aile ve toplumdan

gelen destekleyici olmayan etkiler nedeniyle sınırlı olduğuna inanırlar (Friedman, 2003).

Bir öğretmenin tipik gelişen ya da özel ihtiyaçları olan bir çocukla etkileşimi, onların mesleki yetkinlik seviyelerini etkileyebilir. Özel eğitim alanında yüksek düzeyde yetkinliğe sahip öğretmenler, özel gereksinimli çocukların eğitimine daha fazla sorumlulukla yaklaşmakta, bu çocukların öğrenme ve davranış problemleriyle başa çıkmada daha başarılı olmakta ve bu çocukların genel eğitim sınıflarına dahil edilmelerine daha açık fikirli yaklaşmaktadırlar (Paneque ve Barbetta, 2006). Ayrıca, başka bir çalışmada, tipik gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle karşılaştırıldığında kendilerini daha yetkin hissettikleri tespit edilmiştir (Dembo ve Gibson, 1985).

"Mesleki tükenmişlik" kavramı, insanlarla doğrudan etkileşimde bulunan meslek gruplarında daha yaygın bir şekilde karşılaşılan bir durumdur ve ilk olarak Freudenberger tarafından 1974 yılında tanımlanmıştır (Girgin, 2010). Bu kavram genellikle, mesleki stresin bir çeşidi ya da sendromu olarak ele alınır (Girgin ve Baysal, 2005) ve yardımcı meslek gruplarındaki bireylerde daha sık rastlanan bir olgudur (İkiz, 2010).

Bandura, 1977'de, tükenmişliğe yol açan süreci anlamak adına, sosyal öğrenme teorisine dayalı genel bir model önermiştir. Bandura, gerçekleştirilmeyen beklentilerin bir bireyin performansı ve kurumsal bağlılık üzerinde ciddi etkilere sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede, okulların performans beklentilerini yeterince belirlememesi ve gerekli kaynakları sağlamaması durumunda öğretmenlerde belirsizlik hissi oluşabilir. Bu belirsizlik, öğretmenin okula ve mesleğe olan bağlılığını etkileyen, kaygı ve stresin birincil kaynağı olarak mesleki tükenmişliğe neden olabilir (Wisniewski ve Gargiulo, 1997).

Maslach, 2003'te mesleki tükenmişliği, iş ortamındaki stres faktörlerine karşı verilen bir tepki olarak tanımlamıştır (Ertürk ve Keçecioglu, 2012). "Tükenmişlik" terimi, hem fiziksel hem de duygusal yorgunluk hallerini ifade eder. Kronik iş stresi ve buna bağlı gerilim, kişinin sabrını taşıyarak, baş etme mekanizmalarını işlevsiz bırakabilir ve bu durum, sağlık hizmetleri gibi mesleklerde daha yaygındır (Mandy, Sacter - Lucas, 2004; Plesis, Visagie - Mji, 2014).

Mesleki tükenmişlik, duygusal tükenme, kişisel başarı hissinin azalması ve duyarsızlaşma olmak üzere üç boyutta ele alınır. Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun en belirgin boyutudur ve kişinin yorgunluk, enerji kaybı ve gerginlik hallerini kapsar. Genellikle fiziksel yorgunlukla birlikte gelir ve kişi yeterli uyumasına rağmen sabahları yorgun uyanır, psikosomatik belirtiler, hastalıklar, artan madde kullanımı ve aile içi anlaşmazlıklarla kendini gösterir (Schaufeli - Leiter, 2001; Lloyd - King, 2004; Maslach, Sarıçam - Sakız, 2014). Duyarsızlaşma, işe ve çalışılan kişilere karşı alaycı ve olumsuz bir tutum sergileme olarak tanımlanır. Kişi, özellikle hastaları veya eğitim aldığı bireylerle negatif ilişkiler kurabilir ve iş başarılarından memnun olmaz (Muscatello et al., 2006). Kişisel başarı hissinin azalması aşamasında, duygusal ve fiziksel olarak tükenen birey, verdiği hizmete ve kendine karşı olumsuz tutum sergiler, işle ilgili beklentileri yerine getirmekte zorlanır ve bundan dolayı kendini yetersiz hisseder (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Gündüz, 2005; İkiz, 2010; Çapri, 2013). Friedman (2000), öğretmenlerin mesleki becerileri ile hedefledikleri idealler arasındaki fark büyüdükçe kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu durumun mesleki tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir.

Mesleki tükenmişlik, stresli iş ortamı, takdir eksikliği, maddi tatminsizlik, yönetimle iletişim sorunları, yetersiz yönetici desteği, mesleki değerlerdeki eksiklikler, uygun olmayan çalışma ortamı, uzun çalışma saatleri, aşırı sorumluluk ve görevlerin yanı sıra olanakların eksikliği gibi pek çok faktörle ilişkilidir (Gersten, Keating, Yovanoff , Harniss, 2001; Plessis, Visagie , Mji, 2014).

Mesleki tükenmişlik belirtileri, bireylerde çeşitli yollarla ortaya çıkabilir. Bu durumda olan kişilerde genellikle depresyon, umutsuzluk, kolayca sinirlenme, huzursuzluk, aşırı duyarlılık, yalnızlık arzusu, yorgunluk, hayal kırıklığı, ülser, hipertansiyon, uykusuzluk, nefes darlığı, migren, grip, baş ağrıları, mide-bağırsak problemleri, yüksek kolesterol, aşırı kilo alıp verme, diyabet ve genel vücut ağrıları gibi fiziksel semptomlar görülebilir. Mesleki tükenmişlik durumunda olan bireyler aynı zamanda madde ve alkol bağımlılığı, azalan iş baskısına karşı aşırı tepkiler, içe kapanıklık, düşük özsaygı, işe geç kalma veya hiç gitmeme, işteki performansın düşmesi, sürekli duygusal stresle baş edememe ve bu durumun yol açtığı moral bozuklukları gibi belirtiler gösterebilirler (Lloyd - King, 2004; Akten, 2007; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007; Yüksel, 2009).

Özel eğitim alanında çalışanlar için yüksek stres ve tükenmişlik durumu, yoğun yıpranmaya, eğitimin etkinliğinin kaybolmasına ve meslekten ayrılmaya yol açabilir (Biglan et al., 2013). Özellikle özel eğitim alanında yeni başlayan öğretmenler bu riskle daha çok karşı karşıya kalabilir (Lee, Patterson - Vega, 2011). Fiziksel, akademik ve sosyal performansı etkileyen ve stresli durumlarda uygun veya yanlış tepkilerle ortaya çıkan bu süreç, iş ortamında yaşanan çeşitli sorunların bir sonucu olarak görülebilir (Baran et al., 2010).

Özel eğitimde görev yapan öğretmenler, ebeveyn ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için gereken yeterli ve iyi yapılandırılmış kaynakların eksikliği, kendilerinden beklenenleri karşılayamama, işle ilişkili stres ve olumsuz duyguların artması sonucu mesleki tükenmişlik yaşayabilir (Jennett, Harris- Mesibov, 2003; Abell, Bauder - Simmons, 2005; Sarıçam - Sakız, 2014). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler, ekstra evrak işleri, kayıt tutma, özel davranış yönetimi ve detaylı içerik hakimiyeti gibi ekstra görevlerle karşılaşabilirler (Lee, Patterson - Vega, 2011). Okul kültürü, idarecilik, iletişim, kaynakların yetersizliği, iş baskısı, düşük maaş, yetersiz destek ve geri bildirim, ağır iş yükü, eğitim materyallerinin eksikliği, planlanmamış programlar ve geleneksel destek sistemlerinin çökmesi gibi kurumsal ve sosyal faktörler mesleki tükenmişliği tetikleyebilir (Cherniss, 1995; Oshagbemi, 2000). Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler, bu çocukların yavaş ilerlemeleri karşısında başarısızlık hissi yaşayabilir ve bu, mesleki tükenmişliğe yol açabilir. Ayrıca, yüksek öğretmen-öğrenci oranı, yetersiz sosyal destek ve öğrencilerin problemleri davranışları da tükenmişlik düzeyini artırabilir (Billingsley , Cross, 1991; Kaner, Şekercioğlu, Yellice-Yüksel, 2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği, öğrencilere, yöneticilere, velilere ve genel olarak işlerine olan ilgilerini, sevgi ve idealizmlerini azaltır ve etkileşimlerinde olumsuz duygulara neden olur (Lamude, Scudder , Furno-Lamude, 1992; Yüksel, 2009).

Özel eğitim sektöründe çalışan öğretmenlerin, özel ihtiyaçları olan çocukların ailelerine benzer şekilde daha fazla sabır ve özveri göstermeleri gerekmektedir. Bu çocuklar ek bakım ve eğitim ihtiyacı gerektirdikleri için, onlarla çalışmak oldukça stresli olabilir. Çeşitli sorumluluklar üstlenen ve işlerinden daha az memnuniyet duyan özel eğitim öğretmenleri, mesleklerinde daha fazla tükenmişlik yaşama eğilimindedir (Weiskopf, 1980; Küçükşüleymanoğlu, 2011). Özellikle, özel ihtiyaçları olan çocukların özellikleri

ve ihtiyaçlarını karşılamamanın zorlukları, kontrol etmede yaşanan güçlükler, zor öğretim süreçleri, öğretmenlerin eğitim sürecinden aldığı tatminin az olması gibi faktörler tükenmişlik riskini artırmaktadır (Sucuoğlu - Kuloglu, 1996). Öğretmenlerin deneyimi ve çalışma süresi de tükenmişlikle ilişkilendirilmiştir; daha az deneyimli öğretmenlerin tükenmişlik açısından daha büyük risk altında olduğu görülmüştür (Davis - Palladino, 2011).

Mesleki yetkinlik, duygusal denge, çaba, görev kararlılığı, öğretmen stresi ve mesleki tükenmişlikle bağlantılıdır (Betoret, 2009). Mesleki yetkinlik, iş stresi ve tükenmişlik arasındaki ilişkide (tükenmişlik → öz-yetkinlik → iş stresi) koruyucu bir rol oynar. Günlük zorluklarla baş etme konusundaki başarılı inanç, problem çözme yeteneğinin geliştirilmesine katkı sağlar. Böylece, mesleki yetkinliği yüksek olan öğretmenler, öğretim hedeflerine ve kendi mesleki performanslarına ilişkin endişeleri daha az tehdit edici olarak görürler. Stresli taleplere uyum sağlama yeteneği, tükenmişliğin ortaya çıkmasını engellemektedir (Schwarzer - Hallum, 2008; Skaalvik - Skaalvik, 2010).

Araştırmalar, düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin mesleklerini daha erken terk ettiklerini ve mesleki tükenmişliğin önemli bir nedeni olduğunu göstermiştir (Brouwers, Evers - Tomic, 2001; Yellice-Yüksel, Kaner - Güzeller, 2011). Mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissetmelerine yol açabilir (Friedman, 2002). Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss (2001) özel eğitimcilerin yıpranması ve meslekte kalmasını etkileyen faktörleri araştırmış ve iş tatmini, kendini adama ve iş düzeni gibi faktörlerin etkisini incelemişlerdir. Sarıçam ve Sakız (2014), Türkiye'de çeşitli eğitim programlarında çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik ilişkisini incelemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Çeşitli meslek gruplarına yönelik yapılan araştırmalar genellikle tipik gelişen çocuklarla (zihinsel,görme,işitsel vb.) çalışan öğretmenlere odaklanmıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki daha az incelenmiştir. Bu çalışmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan çeşitli öğretmenlerin (Zihinsel engelliler, Okulöncesi öğretmenleri, görme engelliler öğretmenleri ve İşitme engelliler öğretmenleri) mesleki yeterlilikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mesleki yeterlilik ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki ortaya konulduğu takdirde, özel eğitim elemanlarının mesleki

yeterliliklerini arttırıcı çalışmalarının düzenlenmesinin ne kadar önemli olduğu ortaya konulacaktır. Bu araştırmada da özel eğitim merkezlerinde farklı alanda çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, özel eğitim personelinin mesleki yetkinliklerini geliştirmek için yapılan çalışmaların önemini ortaya koymuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin tükenmişlik düzeylerini nasıl etkilediği ve bu etkileşimin çeşitli demografik ve mesleki değişkenler ile nasıl farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve tükenmişlikle mücadele stratejilerine ışık tutmayı hedeflemektedir.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların bazı demografik (Cinsiyet, Mezun Olunan Program, Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma, Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma, Toplam Hizmet Süresi, Görev Yapılan Kurum ve Türü) özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği arasında ilişki var mıdır?
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleki yeterlilik düzeyleri mezun olunan programa göre farklılaştırmakta mıdır?
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri özel eğitimle ilgili bir sertifika alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır.
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri görev yapılan kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi mesleki yeterlilik değişkenine göre farklılaştırmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Özel eğitim alanında görev alan öğretmenlerin meslekteki memnuniyetsizlikleri ve eğitim sürecinin getirdiği zorluklar, tükenmişliğin oluşumuna katkıda bulunan önemli etmenler olarak görülmektedir. Öğrenci popülasyonunun çeşitliliği, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilir. Bu faktörler arasında öğrencinin ihtiyaçlarına göre değişen talepler, davranışsal zorluklar, sınıf yönetimi yaklaşımları, meslektaşların ve velilerin tutumları yer almaktadır.

Özel eğitimde çalışan öğretmenler, görme ve işitme engelleri, zihinsel kısıtlılıklar, psikolojik ve sosyal davranışsal sorunları olan çocuklarla ve üstün yetenekli öğrencilerle çalışır. Özel ihtiyaçları olan bu çocuklarla çalışmak, diğer öğretmenlerin karşılaştığından daha fazla çaba ve yorgunluk gerektirebilir. Çocukların özel durumlarından kaynaklanan öğrenme sürecinin karmaşıklığı ve özel eğitimin kendine özgü doğası, öğretmenler için ciddi zorluklar oluşturmaktadır. Bu, sabır gerektiren, adım adım ilerlemeyi ve sürekli kişisel gelişimi gerektiren bir süreçtir. (Vızlı, 2005).

Özel eğitimdeki öğretmenlerin mesleki becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli açılardan incelenmesi, eğitim kalitesinin ve öğretmenlerin mesleki

sağlığının daha iyi anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki becerilerinin tükenmişlik seviyeleriyle olan ilişkisini cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim gibi değişkenler ışığında inceleyecektir. Çalışmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik stratejilerin oluşturulmasına, tükenmişlikle başa çıkmaya ve sağlıklı bir çalışma ortamının kurulmasına rehberlik edecektir. Ayrıca, özel eğitimdeki öğrenciler için eğitim kalitesinin artırılmasına ve eğitim politikalarının geliştirilmesine temel oluşturacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkma becerilerini geliştirmek için gereken destek ve kaynakların belirlenmesine yardımcı olabilir. Özellikle, öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarıyla başa çıkma stratejilerini geliştirmesi, eğitim kalitesini artıracak ve öğretmenlerin mesleki tatminini yükseltecektir. Ayrıca, bu çalışma, özel eğitim alanında politika yapıcıların ve eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik daha etkili stratejiler geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına dürüst ve açık bir biçimde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.
- Kullanılan değerlendirme araçlarının, amaçladığı nitelikleri doğru ve güvenilir bir şekilde belirlediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma, Tokat ilinde yer alan okullarda özel eğitim alanında çalışan öğretmenler üzerine odaklanmaktadır.
- Araştırmanın sonuçları, bu çalışmada kullanılan ölçekler aracılığıyla elde edilecek verilere dayanmaktadır.

Tanımlar

Mesleki Yeterlilik: Her türlü eğitim-öğretim faaliyetinin aksamadan sürdürülebilmesi için gereken hazır bulunuşluk düzeyidir (Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu,2006).

Mesleki Tükenmişlik: "Mesleki tükenmişlik" kavramı, ilk olarak 1974 yılında Freudenberg tarafından ortaya konmuş ve genellikle mesleki stres ile meslek stresinin bir türü ya da bir sendromu olarak ele alınmıştır (Girgin , Baysal, 2005).

Özel Gereksinimli Birey: Yaşıtlarına göre farklı özellikler gösteren (zihinsel, işitme, görme, bedensel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi, öğrenme güçlüğü, otistik, üstün zekalı, down sendromu) ve normal eğitim programlarından faydalanamayan, kısmen faydalanan ya da faydalandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir.

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel eğitime ihtiyaç duyan (zihinsel, duygusal ya da fiziksel yetersizliği vb.) bireylere eğitim veren uzman kişilerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Özel Eğitim

Eğitim sisteminde bireylerde tutum, bilgi ve becerilerin kazandırılması toplum için gerekli olduğuna inanılmaktadır. Aslında eğitim sisteminde asıl amaç toplumdan önce bireyin yaratıcılığını destekleyecek sağlıklı bir eğitim almasıdır (Diken ve Sucuoğlu,1999). Bu bağlam da eğitim, bebeklik döneminden olgunluk dönemine kadar gelişme gösteren, yaşam boyu devam eden ve bireyin kişiliğini etkileyen bir süreçtir (Aggarwall,1997). Eğitim, bireyin davranışlarında istendik ve kalıcı davranış değişikliği oluşturmayı amaç edinmektedir (Kazancı, 1989, s. 6). Öğrenme ise eğitim düzeyi ve gelişim yönünden bireyler arasında farklılıkların çok fazla olması durumunda bazı öğrencilere yönelik özel ilgili gerektiren yöntemlerle ilerlenmesi gerektiğini kapsamaktadır. Bu kapsamda benimsenen yöntemler “özel eğitimin” bir bilim dalı olarak ele alınmasını doğurmaktadır (Güler, 2017; Soroko, 2018).

“Her birey bir değerdir” tutumunu ilke edinerek eğitim sisteminde farklılıklar ve benzerlikler dikkate alınmalı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı ile özel gereksinimi olan çocukların eğitim programları kişiye özgü bir şekilde donatılmalıdır (Diken, 2017). Bu durum ile özel eğitim programları önem kazanmıştır.

Özel eğitim; bireylerin sosyal yönünü ve eğitimini geliştirmek adına diğer akran grupları arasında farklılık gösteren bireylerin, gelişim özellikleri ve yeterlilikleri dikkate alınarak geliştirilmiş programlar ve özel olarak yetiştirilmiş görevliler ile uygun ortam yaratılarak gerçekleştirilen eğitimidir (Çakıroğlu, 2019).

Kişilerde doğuştan gelen ya da doğum sonrasında meydana gelen zedelenme ile bireyde fiziksel veya zihinsel yetersizlikler engel durumunu ortaya çıkarmakta ve birey özel gereksinime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim hizmetleri kapsamında özel gereksinim duyan bireylere yönelik özel eğitim faaliyetleri; özel eğitim öğretmenleri tarafından özel eğitim alanlarında ve özel müfredat ile gerçekleştirilen bir eğitim sistemini barındırır (Özsoy, vd.,1992).

Bu bağlamda özel gereksinimi olan bireyin tanımını yaparsak, bireysel yeterlilikleri ve eğitim düzeyleri çeşitli nedenlerle diğer yaşlılarından anlamlı derecede farklılıklar gösteren bireylerdir (Cavkaytar ve Diken, 2017). Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin en kısa zamanda gereksinimlerine yönelik eğitim almaları gerekmektedir. Var olan öğrenim düzeylerini üst seviyeye çıkarmak adına uygun ortam, uygun eğitim öğretim araç gereçleri ve en uygun öğretim stratejisi belirlenmelidir. Toplumun özel gereksinim duyan bireylerden beklediği rollerde yer almaları ancak bu bireylere verilecek özel eğitim hizmetlerin uyumuna bağlıdır (Ersoy ve Avcı, 2007). Gelişim açısından farklı olan bu bireylere verilen eğitim diğer normal gelişim gösteren bireylerden farklı olmak zorundadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler asla diğer bireylerle aynı eğitimi almamalıdır (Yaralı, 2015). Bu hizmetler verilirken özel gereksinim duyan bireylerin farklılıklarına odaklanmaktan ziyade verilecek eğitimin farklılıkları üzerine yoğunlaşmak özel eğitim ruhuna daha çok hizmet verecektir (Diken, 2017).

Özel Eğitimin Amacı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. Maddesinde; “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesi yer almış ve ülkemizde özel eğitime yönelik yeni gelişmeler gerçekleştirilmiştir (Coşkun, 2012). Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim gereksinimi olan bireylere verilen eğitimin amacı; yetenekleri ve ilgi düzeyleri dikkate alınarak en üst düzeyde eğitim çıktısına ulaşmaları, toplumsal yaşama uyum ve meslek edinmesini sağlamak amaçlanmıştır. Aynı zamanda özel eğitimin amacı özel gereksinim bekleyen bireylerin bir başkasına bağımlı olmadan hayata yönelik davranışları öğrenmesini gerçekleştirmek olarak tanımlanır (Cavkaytar ve Diken, 2013) Özel eğitim kurumlarının amacı da bireyde beklenen amaca paralel şekilde belirlenmiştir. Özel eğitim kurumlarının amaçları;

- 1) Özel eğitime yönelik yetiştirilmiş personel ile özel eğitim faaliyetinin gerçekleşeceği ortamın sağlanması, özel eğitimde uygulanacak materyallerin belirlenmesi, özel gereksinime sahip bireyin öğrenme düzeyine göre hareket edilerek bu bireylerin üst öğrenmeye geçmesini sağlamak,
- 2) Bireyin çevresindeki kişiler ile ilişki düzeyini iyi tutması, toplumda uyumunu en iyi şekilde gerçekleştirmesi, iyi bir vatandaşlıkla birlikte üretken bir birey olması, toplumun beklentilerine cevap vermesini amaçlanır.

Bu amaçların gerçekleşmesi ve bu eğitim ortamının sağlanması adına özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin yetersizlik sınıfının ve bu yetersizlik sınıfında olan bireyin hangi düzeyde olduğu bilinmelidir.

Bireylerin yetersizlik sınıfının bilinmesi ve yetersizlik düzeyinin belirlenmesi eğitim hedefinin gerçekleşmesi için önemlidir. Bu açıdan bakıldığında özel eğitim gereksinim duyan bireylerin sınıflandırması şu şekilde yapılmıştır;

- Üstün zekâlılar
- Üstün yetenekleri olanlar
- Bedensel yetersizliği olanlar
- Zihinsel yetersizliği olanlar
- Konuşma ya da dil sorunları olanlar
- Duygusal ve davranışsal bozuklukları olanlar
- İşitme yetersizliği yaşayanlar
- Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler
- Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler olarak sınıflandırılmıştır (Heward, 2013).
- Görme yetersizliği olanlar

Bu sınıflandırmalar belirlenirken kişinin yeterlilik ve yetersizlik durumuna bakılarak yapılmıştır. Böylece Milli eğitim bünyesinde bulunan eğitim ortamları belirlenirken de bireylerdeki yeterlilik ve yetersizlik durumuna göre okullar ve sınıflar açılmıştır (Sucuoğlu, 2009). Bu sınıflandırmalarda bulunan özel eğitim gören bireylerin eğitim gördüğü ortamlar şu şekilde açıklanır;

Normal Sınıf	Öğrenciler eğitim ve öğretim hayatını normal sınıflara giderek gerçekleştirirken aynı zamanda eğitim ve öğretim zamanlarının % 21'ini destek özel eğitim hizmetlerinde alır. Öğrencinin sınıf ve sınıf dışı gerçekleştirdiği eylemlerinin hepsi özel eğitimin içindedir.
Kaynak Oda	Bu gruptaki öğrenciler eğitim zamanının en az % 21'inde en çok % 60'ında destek hizmetinde alıyorsa kaynak oda grubunda yer alırlar. Diğer kalan zaman kısmında ise

	normal sınıflarda eğitim ve öğretimini gerçekleştirirler.
Özel sınıf	Okuldaki zamanın % 60'ından fazlasında özel eğitim ve destek hizmetlerinde yer alan öğrenci özel sınıf grubuna girerek bireye yönelik düzenlenmiş özel sınıflarda öğrenim görürler. Aynı zamanda tam zamanlı olarak da eğitim görmektedirler.
Yatılı Özel Eğitim Okulu	Yatılı olarak açılan bu kurumlar özel gereksinim gerektiren bireyler için açılmış ve özel programlarla, özel olarak eğitilmiş çalışanlar ile özel olarak kullanılan araç gereçlerin olduğu eğitim kurumudur.
Özel Eğitim Okulu	Sadece özel gereksinimli çocuklar için açılmış olan bu okullarda aynı yatılı kurumlarda olduğu gibi özel olarak gerçekleştirilen ortamlarda öğrenciler eğitimini gerçekleştirirler.
Ev/Hastane	Çoklu yetersizliği olanveya süregelen hastalığından dolayı örgün eğitim alamayan öğrencilere hastane sınıflarında ya da evlerinde sunulan özeleğitim hizmetidir.

Tablo 1. Özel Eğitim Gören Bireylerin Eğitim Gördüğü Ortamlar

Özel Eğitimin İlkeleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 5'te Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere; özel eğitimin temel ilkelerinden şu şekilde bahsedilmiştir;

- Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*
- Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*
- Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*

- e) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,*
- f) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,*
- g) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,*
- h) *Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,*
- i) *Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması, esastır olarak açıklanmıştır MEB(2018) tarafından açıklanan bu ilkelere yönelik Cavkaytar ve Diken, (2005) ise özel eğitim ilkelerini şu şekilde açıklamışlardır;*
 - 1) *Özel eğitim alması gereken bireylerin eğitimine en erken yaşda başlanması gerekir.*
 - 2) *Bu bireylere eğitim programı hazırlanırken bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretimi planı, yöntemi ve stratejisi uygulanmalıdır.*
 - 3) *Bu bireylerin eğitim düzeyleri belirlenerek, ön koşul becerileri dikkate alınarak hedef, amaç ve içeriklerde düzenlemeler yapılacak şekilde diğer akranları ile kaynaşmalarına önem verilmelidir.*
 - 4) *Özel gereksinim bekleyen bireylere yapılacak etkinlikler kapsamında sivil toplum kuruluşları birlikte çalışılmalıdır.*
 - 5) *Özel eğitim alan bireylerin ilgi, beklenti ve becerilerine yönelik özel eğitimden yararlandırılmalıdır.*
 - 6) *Özel eğitim alan öğrencilerin eğitimi bir bütün olarak ele alınacağından aileler de bu konuda bilinçlendirilmeli ve ailelerin de bu eğitim sürecinde bireylerle birlikte eylemde bulunması sağlanmalıdır.*
 - 7) *Özel eğitim kapsamında olan bireyler fiziksel ve sosyal çevrelerinden minimum şekilde ayrılmadan eğitim ve öğretim hayatlarına devam ettirilmelidir.*
 - 8) *Özel eğitim alan bireylerin toplumun beklediği amaçlar doğrultusunda toplumla iç içe ve karşılıklı bir süreçte yer alması şeklinde eğitim ve öğretim planı yapılmalıdır.*

Bu ilkeler doğrultusunda özel eğitimi uygulanacak bireylerin belirlenmesinde, eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenleyen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2018) özel eğitim kurumları; eğitsel değerlendirme ve tanımlanma esasları Madde 7'de şu şekilde belirtilmiştir;

- 1) *Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır.*

- 2) *Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılmasıyla ilgili ilk başvuru; okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından RAM'a yapılır.*
- 3) *Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:*
 - a. *Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanılmasıyla ilgili iş ve işlemler bu bireylerin bulunduğu ortamlarda yapılır.*
 - b. *Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Sağlık sorunları nedeniyle RAM'a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanılmasıyla ilgili iş ve işlemler bu bireylerin bulunduğu ortamlarda yapılır.*
 - c. *Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilirler. Resmî özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönlendirilen öğrenciler için (EK-1) Rapor, 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan özel eğitim kurumlarında destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için (EK-2) Rapor düzenlenir.*
 - d. *Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için en fazla bir yıllık eğitim planı hazırlanır. Süresi biten planlar ihtiyaç hâlinde yenilenebilir*
 - e. *Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin iş ve işlemler MEBBİS-RAM Modülü üzerinden yapılır.*
- 4) *Eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri okula kayıtlı öğrenciler için okulun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından, herhangi bir okula kayıtlı olmayanlar için ise ikamet adresi ya da bakım ve barınma hizmetinden yararlandığı kurumun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından yapılır.*
- 5) *Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır. Ayrıca bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi üzerine gerektiğinde tekrarlanır.*
- 6) *Bakanlığa bağlı yurtdışındaki Türk okullarında eğitimlerini sürdüren özel eğitim ihtiyacı olan bireylere Türkiye'deki RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmeti sunulur.*
- 7) *Türkiye'de eğitimine devam eden veya edecek olan yabancı uyruklu bireyler RAM'larda sunulan eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerinden yararlanır. Bu bireylerden, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilenler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu (EK-1) düzenlenir.*

- 8) *Özel yetenekli olarak BİLSEM'e aday gösterilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda açıklanan takvim doğrultusunda yapılır.*
- 9) *Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili yapılacak iş ve işlemlerde bireyin veya velinin görüşü alınır.*

Bu kapsamda özel eğitim yönetmeliği amaç, ilkeler ve değerlendirme ve tanımlamasına baktığımızda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin en iyi şekilde eğitim ve öğretim hayatını gerçekleştirilmesi adına yönetmelik, yasa ve programlar oluşturulmuş ve birçok faaliyet hayata geçirilmiştir. Bu sistemin uygulaması konusunda öğretmen mesleğinde olan kişilere fazlasıyla görev ve sorumluluk düşmektedir. Bu anlamda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki bilgilerinin yanında mesleki yeterlilikleri de büyük önem taşımaktadır.

Özel Eğitim Öğretmeni

Eğitim ve öğretim alanında birçok kişi farklı rollerde yer almaktadır. Bu rollerde bulunan yönetici, öğrenci, öğretmen ve velilerin bir bütün halinde hareket etmesi eğitimi daha üst seviyeye çıkaracaktır. Bu rollerde yer alanlar arasında en önemli rolü üstlenen ise öğretmen olacaktır (Şıman 2005).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43.Maddesinde; öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” ifadesi yer almıştır. Yine öğretmenden beklenen görevleri ise “Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” olarak belirtmiştir (MEB,1973).

Hough ve Duncan’a göre (1970), öğretmenlik mesleği insancıl bir yaklaşımla, gerçeklik bilinci ile ilerleyen aynı zamanda mesleğin getirdiği uzmanlık alanı ile hayatımızın en önemli mesleklerindendir. Öğretmen mesleğini yapan bireyler öğrencilerin hayal güçlerini geliştirerek yaratıcılıklarını artırma da ve öğrencilerine öğrenme yetisini kazandırma da uzman kişilerdir.

Her ülkenin eğitim sisteminde farklılıklar gözetilse de aslında her ülkenin eğitim sisteminin merkezinde öğretmen faktörü yer almaktadır. Ülkelerin belirlediği eğitim politikalarında alınan kararların uygulayıcısı insandır, bundan dolayı ülkelerin eğitim seviyesi yüksek insan değerine ulaşmasında öğretmen büyük bir etkidir (Ataç, 2003).

Eğitim sisteminde öğretmenin üstlendiği görev ve bu görevi yerine getirmesi gerekli yeterlilikler oldukça çoktur. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğini yapan kişiler mesleğini seven bireyler olmalıdır. Özellikle özel gereksinme ihtiyaç duyan bireylere verilecek eğitim ve öğretimde öğretmenin mesleki yeterliliğini tam manada gerçekleştirmesi, uzmanlığı ile birlikte özel gereksinimli bireylere yönelik benimsediği tutumuna da bağlıdır (Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006).

Gürkan'a (1993) göre özel eğitime yönelik öğretmenlik yapan öğretmenlerin hizmetlerini gerçekleştirirken gönüllü olmaları esastır. Özel eğitim öğretmenlerin gönüllü olarak hareket etmeleri yeterliliklerine bağlı olarak eğitim ve öğretimin niteliğini arttıracaktır. Özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimi olan bireylere yönelik, eğitim durumunu ve sosyal yaşantısı için gerekli olan ihtiyaçları karşılamak adına özel materyaller kullanarak, özel teknikler belirleyerek, eğitim hizmetlerini yürütmeleri adına özel yetiştirilmiş öğretmenlere verilen addır (Korucu, 2005). Öğretmenlik mesleğinin zor bir meslek olmasının yanı sıra özel eğitim öğretmenlerinin farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap etmesi bu mesleği daha çok güçleştirmektedir. Özel eğitim kapsamında olan öğrencilerin diğer öğrencilerden ilgileri, öğrenme hızları, öğrenme derinlikleri farklıdır. Bu da özel eğitim öğretmenin hangi kademede olursa olsun özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik bir takım temel bilgiye sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenleri eğitim programını hazırlarken sadece özel gereksinimi olan bireylere yönelik hareket etmemekte diğer öğretmenlerle, uzmanlarla ve veliler ile sürekli iletişim halinde olarak, öğrencinin duyduğu eğitim programını ona göre planlamaktadır (Çakıroğlu, 2021).

Özel eğitim öğretmeni olmak için “özel eğitim öğretmenliği” bölümünden mezun olunması gerekmektedir (MEB, 2009). Aynı zamanda katılım şartlarını sağlayan bireylere 160, 240 ve 540 saatlik sertifika programları ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından duyurular yapılarak özel eğitim öğretmeni yetiştirilmektedir (MEB, 2013; MEB, 2020). Şartları taşıyan bu bireyler sertifika programına dâhil olup sertifikaya hak kazansalar da özel eğitim ve öğretim veren uzmanların büyük çoğunluğunu özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmen adaylarından beklenen amaçlar doğrultusunda; özel gereksinimi olan bireylerin yeterlilikleri ve yetersizlikleri değerlendirmeli ve değerlendirme sonuçlarına yönelik öğretim planı

hazırlanmalıdır. Bu öğretim planında özel gereksinimli olan öğrencilere farklı yöntem, strateji ve teknik ön görmeli, sistematik öğretimin dışında toplumsal ve bireysel becerileri kazandırmasına yönelik öğretmenlerin mesleki yeterlilikler kazanması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda farklı kurumlar ile iş birliği içinde olmalı, ailelerine yönelik eğitimler vermeli, gerekli görülen yönetmelik ve mevzuatlar konusunda bilgilerini güncel tutmalı, öğrenci ve öğrenci verilerine yönelik rehberlik hizmeti sunacak mesleki yeterliliğinin olması amaçlanmaktadır. (Aktan, 2023). Bu amaçlar çerçevesinde özel eğitim öğretmeninden beklenen beklentileri Şahin, Işıtani, Gündüz (2011) şu şekilde açıklamıştır;

- Bireyselleşmiş eğitim programına aileyi dahil etme,
- Özel eğitim gerektiren bireylerin okul hayatında sosyalleşmesini sağlama,
- Okulda bulunan farklı disiplinlerde görev alan kişilerle birlikte işbirlikçi çalışmayı hedef alma,
- Aile ile etkili iletişimi gerçekleştirme,
- Öğrencinin eğitim düzeyinin fakında olma.

Her mesleğin kendine yönelik özellikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde kendine yönelik özellikleri vardır. Öğretmenlik mesleği birçok değişkeni içinde barındırdığından sürekli değişim içinde olunması gerektiğini vurgulanmaktadır. Mesleği öğretmen olan bireylerin mesleğini icra ederken mesleğine yönelik yeterlilikleri, mesleki becerileri, kişilik özellikleri, mesleğe yönelik tutumları, motivasyonları ve mesleğe yönelik sergiledikleri davranışlar farklı değişkenler olsa dahi bu değişkenler ayrı ayrı değil bir bütün olarak değerlendirilmemelidir (Yeşilyurt, 2011).

Meslek ve Mesleki Yeterlilik

Meslek

Kuzgun, (2000) göre meslek; kuralları toplumca belirlenen, belirli bir eğitim sürecinden sonra kazanılan, sistemli bilgi ve becerileri etik değerlere dayandırılarak, insanlara yararlı mal ve hizmetler üretmek ve bunun karşılığında para kazanmak için yapılan etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bayles'e (1988) göre meslek;

- Etik ilkeler esas alınarak yapılmalı,

- Uzun ve yoğun bir eğitim sürecinde birey yetiştirilmeli,
- Toplum tarafından önemli bir işlevi yerine getiriyor olmalı,
- İşin ampirik ve objektif bir yaklaşıma dayalı olması, gibi özellikleri barındırmalıdır.

Genel olarak profesyonel mesleklerin taşıması gereken özellikleri de şu şekilde açıklayabiliriz;

- Ekonomik kazanç ve toplumsal statü durumlarında görecelik fazladır.
- Akademik çalışma ile kişi yapacağı mesleğin bilgisine ulaşır.
- Belli aşamalarda mesleğini uygulayan birey bağımsız bir şekilde harekette bulunabilir.
- Mesleğin gerektirdiği standartlar, mesleki organizasyonlar tarafından belirlenir.
- Mesleğin yeterliliğin sürekli denetlenmesi söz konusu olmaktadır (Tobias ve Baffert, 2010)

Bu özellikler dikkate alınarak birey meslek edinirken meslek tercih aşamasına girmektedir. Bireyler meslek tercih ederken ilgi, saygınlık ve kazanç sıralamasına göre hareket etmektedirler. Yani birey mesleği seçerken ilgi alanı çekiciliğine göre ve önemseydiği bireyler tarafından kabul edilirliğine göre mesleğini seçmektedir Kuzgun, (2000) göre, farklı bir bakış açısı ile bakacak olursak meslek seçimi yapılırken birey meslekleri tanımalı ve seçeceği mesleğin özelliklerini iyi araştırmalıdır. Bu araştırmanın sonucunda birey kendini özelliklerini bilmeli ve seçeceği mesleğin özellikleri yansıtıyorsa seçeceği mesleğe karar vermelidir. Bu bağlamda kişi kişilik özelliklerine uygun olarak mesleğini seçerse mesleki doyumunda ve mesleki performansında başarı sağlayacaktır. Mesleki başarıya ulaşmak mesleki yeterliliği gereklide kılmaktadır.

Yeterlilik Kavramı

Mesleki performans ile mesleki yeterlilik arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bireyin yeterlilik düzeyi ne kadar iyi olursa mesleki performansı da o kadar iyi olacaktır. Bu da bize mesleki performans ile yeterlilik arasında doğru orantının olduğunu göstermektedir. Buda bize bireyin mesleki yeterliliğine baktığımızda bireyin nasıl bir kapasiteye sahip olduğu yönünden yorum yapmamızı sağlamaktadır (Şahin, 2004).

Yeterlilik kavramını TDK (2024) ”*Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik.*”, olarak tanımlanırken MEB (2006), bireyin mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirmesi adına mesleki, tutum, beceri ve bilgiye sahip olma durumu olarak açıklamıştır. Bir başka tanımda ise yeterlilik; kişinin bir işi, belli durumlarda, olması gereken zamanda, uygun şekilde uygulamasıdır (Yıldırım 2016).

Mesleki yeterlik ise, eğitim öğretim faaliyetlerinde bireyin aktif olarak yer alması ve bu faaliyetleri sürdürmesi için gereken hazırbulunuşluk durumudur (MYK, 2006). Birey mesleğinin getirdiği görev ve sorumlukları yapabilmesi için kesinlikle mesleki yeterliliğinin olması gerekmektedir. Yani bireyin herhangi bir meslek sahibi olabilmesin ön koşulu mesleki yeterliliktir (Crompton ve Sanderson, 1986).

Öte yandan yeterliliğin belirlenmesinde farklı değişkenlerde yer almaktadır. Bu değişkenler yeterlilik konusunda etkili olmaktadır. Dolayısıyla yapılması gereken ilk eylem mesleki yeterlilik ilkelerinin belirlenmesidir. Yeterlilik ilkelerinin belirlenmesi hem meslekte çalışan personele hem de çalıştığı kuruma fayda sağlamaktadır. Bu kapsamda yeterliliğin etkilerinden Teltik (2009) şu şekilde bahsetmiştir;

- Yeterlilik duygusu fazla olan birey olumsuz bir durumla karşılaştığında daha dirençli olmaktadır,
- Bireyin başarısını yine güçlü yeterlilik inancı etkilemektedir,
- Yeterlilik algısı yüksek olan bireyler hedeflere odaklanmaktadır bu da bireyin motivasyonunu artırmaktadır,
- Yeterlilik inancında olan birey mesleğinin getirdiği stres ve gerginlik durumlarından daha az etkilenmektedir.

Öğretmenlerin kendini yeterli hissetmesi, eğitim ve öğretimden beklenen hedeflerin kazanıma dönüşmesi ile doğrudan ilişkilidir. Yeni özel eğitim tekniklerinin, yaklaşımlarının ve yöntemlerinin gelişme göstermesi ile özel eğitim öğretmenin yeniliklere karşı yeterli hissetmesi eğitim ve öğretimin niteliği açısından önem teşkil etmektedir. Bu yüzden öğretmenin günümüz yeterliliklerine sahip olması ve kendini yeterli hissetmesi özel eğitim açısından kaçınılmaz görülmektedir (Akçamete ,2001).

Öğretmenlik Mesleğinde Yeterlilik

Ülkemizde öğretmen ve öğretmen adaylarından beklenen yeterlikler ve nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 24.06.1973 tarihli, 1739 sayılı, resmi gazetede, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleğinden ihtisas mesleği olarak bahsetmektedir. Yine aynı kanunun 45. maddesinde öğretmen adaylarında özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik olarak niteliklere sahip olması gerektiğini Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur ibaresi yer almaktadır.

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de dış dünyayı anlama ve insanın yeniden şekillendiren gerçekleri anlayabilmek adına bazı politikalar belirlenmekte ve bu politikalar doğrultusunda eğitim alanında farklı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu politikalar uygulanırken ilk temel dönüşümü öğretmenlerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi üzerine çalışmalar yapıldığı konusu karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalardan biride Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2017) başlığı ile yayınlanmıştır.

Modern dünya artık daha nitelikli daha kabiliyetli işgücüne yönelmektedir. Günümüz iş gücü taleplerinin karşılanması için bireylerin etkili yönde eğitilmesine bağlıdır. Öğretmenlerin bu eğitim sürecinde görev alması, öğretmeleri sürekli değişime odaklanmaya ve bu değişim ile kendilerini geliştirmeleri gerektiği inancını doğurmaktadır (Yılman, 2006). Çağımızda öğrenci ve öğretmenlere yönelik yeni sıfatlandırmalar yapılmaktadır. Bu sıfatlandırmalar ile öğrencilere eğitim sisteminde daha yenilikçi yaklaşımla yaklaşılması gerektiği kabulü öğretmenlere yeni sorumluluklar getirmektedir.

Alan yazında öğretmenlik meslek yeterliliğinin tanımı; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaktır (MEB, 2017). Öğretmen mesleki yeterliliğinin geliştirmesi öğrenci başarısının da etkilemektedir. Bu konuda öğretmenlerin kendi yeterlilik düzeylerini geliştirmeleri adına; öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik mesleğinin atama ve mesleğe başlama süreçleri, hizmet içi eğitim planlamaları ve öğretmenlik performans değerlendirme süreçleri önem taşımaktadır (Kıranlı Güngör ve İlişen, 2018). Bu bağlam da Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerini (MEB, 2017) altı ana başlıkta değerlendirmiştir;

- Öğrenci Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,

- Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- Öğrenmeyi ve gelişimi izleme, değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi,

MEB (2017), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleği genel alanları ve bu alanlarda bulunması gereken genel yeterlikleri Tablo 2’de şu şekilde açıklamıştır;

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Alanları Ve Bu Alanlarda Bulunması Gereken Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Öğretmenlik mesleğinde olan bireyin kendi alanında sorgulayıcı bakış açısı ile alanına uygun metotlarda, gerçekçi ve kurumsal olarak ileri düzeyde bilgili olmalıdır.	Etkili bir şekilde eğitim ve öğretimi planlamalı.	Milli, manevi ve evrensel değere önem verir.
A2 Alan Eğitim Bilgisi	B2.Öğrenme Ortamlarını Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Her öğretmen kendi alan bilgisine yeterli düzeyde sahip olmalı aynı zamanda alanının gerektirdiği pedagojik formasyona sahip olmalıdır.	Öğretmen bütün öğrencileri kapsayacak şekilde hareket ederek sağlıklı ve güvenli öğretim ortamını hazırlamalı ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre öğretim materyallerini kullanmalıdır.	Öğrencilerin gelişimine destek olacak şekilde yaklaşım benimsemelidir.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme Ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği hak, görev ve sorumluluklarını mevzuata uygun bir şekilde yerine getirmelidir.	Öğretme ve öğrenme oluşumunu öğretmen etkili bir şekilde sürdürmelidir.	Öğretmenlik mesleğini yapan birey eğitimin diğer paydaşlarına da dikkate alarak öğrenci, aile ve meslektaşları ile işbirlikçi yaklaşımla etkili iletişim kurar.

B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
Öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen belirlediği yöntem, teknik, materyalleri, ölçe ve değerlendirme amacına uygun kullanır.	Öğretmen kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlayacak etkinliklere katılır.

MEB (2017)

Alan yazınında öğretmenlik mesleğinde bulunan yeterlilik konusunda farklı fikirler yer alsa da günümüzde öğretmenlik mesleği yeterliliklerinde ortak görüş birliği sağlanmıştır. Öğretmen Yeterlilikleri belirlenirken uluslararası alanda yapılan çalışmalar, ülkemizde uygulanan sistemin değerlendirilmeleri dikkate alınarak Türk Eğitim Derneği (2009) öğretmen yeterlilikleri şu şekilde derlemiştir,

1. Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme: Sınıfta aktif öğrenme sürecini geçirmek adına öğretmen öğrenci davranışlarına odaklanarak etkili bir iletişimle yönetmelidir. Etkili iletişim, sınıftaki öğrencilerin derse aktif katılmasına teşvik edecektir. İşbirlikçi ve destekleyici eğitim ortamını sağlarken etkili sözel ya da sözel olmayan medya iletişim teknikleri konusunda öğretmen bilgili olmalıdır. Aktif öğrenme ortamının oluşması için öğretmen birey ve grup motivasyonu anlamlandırmalı ve uygulamalıdır,
2. Öğretmen fazlasıyla kendini öğrenciye ve öğrencinin öğrenmesine adanmalı,
3. Öğretmen görev alanı ile ilgili mevzuatı bilmeli ve anlamalı; bunu uygularken etik davranışlar ile eleştirel davranabilmeli,
4. Teknolojik ve pedagojik alan bilgisi: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen eğitim programını nasıl uygulayacağını bilmelidir. Alanına hakim ve diğer alanlarla nasıl ilişkilendireceğini, temel kavramları öğretirken hangi öğretim araç ve gereçleri kullanacağını ve alanı ile ilgili son gelişmeler konusunda da bilgi sahibi olarak öğretimini teknoloji ile bütünleştirmeli,

5. Öğretimi planlama ve uygulama: öğretmen öğretim programını dikkate alarak konuları ardışık bir şekilde öğretirken bu konu dizisindeki öğrenmeleri birleştirmeli, tasarlamalıdır. Bu planlamaları yaparken ise öğretmen öğrencilerin, toplumun, kendi alan bilgisinin ve müfredatın amaçlarına uygun bir şekilde hareket etmelidir. Aynı zamana da öğretmen öğretme ortamında öğrenci merkezli bir yaklaşımla bireysel öğrenmeyi gerçekleştirmeli,
6. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme: Öğretmen sürekli kendini değerlendirmelidir. Bunun içinde öğretme sürecindeki uygulamaları konusunda sürekli düşünmeli ve sistematik olarak deneyimlerinin üzerine neler katabileceğini sorgulamalı,
7. Değerlendirme ve İzleme: Bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişimini izlemek adına formal ve informal ölçme ve değerlendirme stratejisini kullanmalıdır,
8. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği: Öğretmenlik mesleğinde bulunan kişinin hedef kitlesi sadece öğrenciler olmamakta aynı zamanda diğer disiplin alanları ile kendi meslektaşları ile ve öğrencilerin velileri ile sürekli iletişim halinde olmalıdır.

Yine bu başlıklar dikkate alındığında öğretmenlik mesleği eylemini gerçekleştirecek bireyin gerekli yetenek ve nitelikler ile donatılması gerektirildiği vurgulanmıştır (Yeşilyurt, 2011).

Bu yeterlilikler ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğini icra eden kişilere yönelik özellikleri ise şu şekilde açıklamıştır;

- Öğretmen öğrencilerin kişilik özelliklerinde de davranış değişikliği yapmayı amaçlamaktadır ve bu davranışları öğretirken öğretmenin kendisi de bu kişilik özelliklerini sergilemelidir.
- Öğretmen öğrenme ve öğretme hedeflerini gerçekleştirmek adına süreci planlar, uygular ve yönetir.
- Öğretmen her öğrencisinin sosyal ve kültürel farklılıklarına, farklı ilgi ve düzeylerine dikkate alarak öğrenme sürecini planlamalıdır.

- Türk Milli Eğitim Sisteminin belirlediği ilke ve değerleri baz alan öğretmen, öğretim programını hazırlarken amaç, hedef, yöntem ve teknikleri bilir buna yönelik uygulamalara yönelir.
- Öğrencinin ilgi, istek ve tüm özelliklerini aynı zamanda öğrencinin ailesini sosyal- kültürel ve ekonomik durumunu bilmelidir.
- Öğretmen diğer meslektaşlarını, öğrenme ve öğretme alanında uzman kişileri analiz ederek gelişime açık ve sürekliliği konusunda gerekli emeği göstermelidir.
- Öğretmen öğretme sürecinde kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için ölçme ve değerlendirme yapmalıdır. Bu ölçme sonuçlarını öğretmen değerlendirerek öğretime paydaş sağlayan aile, yönetici ve öğrencilere bilgi verir. (MEB, 2017)

Sonuç olarak bu yeterliklere ve özelliklere bakılarak öğretmende olması gereken bilgi, beceri ve tutumları öğretmen somut olarak ortaya koymalıdır. Günümüzün gerektirdiği gelişimleri takip ederek eğitim ve öğretimini planlamalıdır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmen mesleğinde görev alan kişilerin mesleklerinde başarılı olabilmesi için mesleki yeterliliğe sahip olmalı aynı zamanda da mesleki yeterliliği konusunda sürekli gelişim içinde olmaları gerekmektedir. Öğretmen hitap ettiği öğrencilerini tanımalı, grubun içinde lider olmalı, grubun özelliklerini bilmeli ve gruba göre davranmalıdır (Kara ve Sağlam, 2014).

Öğretmenlik mesleği farklı gruplara hitap etse de özel eğitim alanında görev alan öğretmenler, özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterliliklerini yerine getirmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli çocuklara aynı aileleri gibi daha çok sabırlı ve daha çok fedakâr olmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerle birlikte olan özel eğitim öğretmeni, öğrencilerin bakımı ve eğitimi konusunda eylemlerinde daha çok çaba sarf etmekte ve öğretmenin stres düzeyi artmaktadır. Fakat özel eğitim öğretmeni bu gibi durumlarda özel gereksinimli olan öğrenciye daha hoşgörülü davranmalıdır. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluk alanları daha kapsayıcıdır (Weiskopf 1980; Küçüksüleymanoğlu 2011).

Özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışması mesleki yeterliklerini etkilemektedir. Çünkü öğrenme ve davranışsal sorunları olan bireylere yönelik eğitim ve öğretim hizmetini gerçekleştirmektedir. Bu da öğretmenin özel eğitim alanında mesleki yeterliliğin yüksek düzeyde olmasını ve öğretmenin daha fazla sorumluluk bilincinde davranmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireyler normal sınıfa dahil edildiğinde öğretmen anlayışlı davranmalıdır (Paneque & Barbetta 2006).

Tükenmişlik Kavramı

1974 yılında psikoloji alanında klinik psikolog Herbert Freudenberger'in "Journal of Social Issues" isimli dergide bir makale yayımlamıştır. Makalesinde tükenmişlik kavramı literatürde ilk yerini almıştır. Herbert Freudenberger tükenmişliğin tanımını şu şekilde açıklamıştır; başarısız olma, enerji ve güç kaybı yaşama, yıpranma ya da sürekli olarak karşılanmayan isteklere verilen tepki sonucunda oluşan his olarak açıklamıştır (Izgar, 2003; Şanlı, Akbaş 2008). Bu makaleden sonra tükenmişlik kavramı üzerine farklı çalışmalar yapılmış ve tükenmişlik kavramı tanımları geliştirilmiştir. Maslach ise tükenmişlik kavramını açıklarken, bireylerin iş hayatına yönelik ya da diğer insanlara yönelik iletişim ilişkilerinde ortaya çıkan ve karşılaştığı olumsuzluklara yönelik yorgunluk, mutsuzluk, çaresizlik gibi duygu ve düşüncelerin baskısı ile ortaya çıkan duygusal ve fiziksel tükenme olarak ifade etmiştir (Girgin, 2010). Yine Maslach göre tükenmişlik; kendi mesleğinde uzman bir bireyin mesleğinin hedeflerinin sapmasına neden olan ve mesleğinin özgürlük alanının kısıtlandığı düşüncesi ile artık ilgisinde azalma ve boş vermişlikle hareket etme durumudur (Maslach, 1976).

Birçok mesleğin zorlukları ve stresi olduğu var sayılmaktadır. Freudenberger ve Richelson (1981), tarafından tükenmişlik, bir meslek stresi olarak algılanmış ve stresin nedenleri gibi aynı etkilerin görüldüğünü dile getirmişlerdir. Fakat tükenmişliğin kendine özgü olan yanı ise hizmet uygulayan ile hizmet alan kişiler arasındaki sosyal etkileşiminden kaynaklanmasıdır. Tükenmişlik aşırı stres ve doyumsuzlukla ortaya çıkmasıyla birlikte birey işten ve iş ortamından soğuma eylemini gösterir (Cherniss , 1988). Bireylerin mesleklerinde verecekleri hizmetlerden uzaklaşması ya da hizmet verdiği diğer bireylere ilgi göstermemesi, fazlasıyla stresli olması, mesleğinde tatmin olmama gibi tepkilerle cevap verme durumu gayet normal bir süreçtir. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu meslek dallarında istem dışı oluşan bu tepkiler de tükenmişlik olarak

karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu durum hizmetin kalitesini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Kaçmaz, 2005).

Yukardaki açıklamalara genel olarak baktığımızda stresin doğurduğu psikolojik tepkiye tükenmişlik kavramı olarak açıklayabiliriz. Psikolojide bireylerin yaşadığı stres durumu ise üç aşamada değerlendirilir. Bunlar,

1. Alarm Dönemi
2. Direniş
3. Tükenme

Alarm döneminde, birey dış uyarıyı stresin başlangıcı olarak algılar. Kendi öz algısını tehdit eden bu uyarana karşı ya mücadele eder ya da uyarıyı unsurdan kaçarak tepki gösterir. Direniş aşamasında, birey dengeyi sağlamak adına eylemlerde bulunur. Birey bu eylemlerde eski durumuna dönerse süreç sonlanır. Eğer ki birey bu aşamayı olumlu bir şekilde atlatabilirse ve bireyde olumsuz etkiler başlarsa tükenme aşamasının içerisinde olur (Torun, 1997).

Tükenmişlik Kuramları

Tükenmişlik hem bireylerde hem de toplumda ciddi sonuçları doğuracağından engellemesi adına faaliyetlerde bulunulması gerektiği fikrini doğurmuştur. Bunun üzerine alan yazı incelendiğinde tükenmişlikle ilgili farklı çalışmaların yapıldığı ve farklı tükenmişlik modellerin oluşturulduğu görülmektedir.

Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach'ın tükenmişlik modelinde, insanlarla iletişim halinde olan bireyler mesleklerinde duygusal olarak sürekli kendilerini tükenmiş hissetmektedirler. Tükenmişlik yaşayan birey kişisel ve mesleki yeterliklerini kaybetme, karşılaştıkları insanlara yönelik duyarsızlaşma ve kişilere duyduğu duygularında azalma fiilleri gerçekleştirdiği ifade etmektedir (Kazu ve Yıldırım, 2021). Maslach tükenmişlik modelinde tükenmişlik durumunu üç boyutta ele almıştır. Bunlar duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşmadır. Bu üç boyut kavramsal olarak ayrı olmasına rağmen birbirleri ile ilişkili bir durumdur (Aksoy, 2007).

Duygusal tükenme. Tükenmişlik durumunun ilk aşaması olan duygusal tükenme, fiziksel, duysal ve yorgunluk ile ortaya çıkan enerji yoksunluğu ya da duygusal olarak kaynakların bitmesi durumudur (Demerouti, Vebreke, Bakker, 2005). Bir nevi duygusal tükenme tükenmişliğin uyarı lambası olarak görülmekte ve bu aşama bireysel olarak stres boyutunu göstermektedir. Duygusal tükenmede birey duygusal yönünden tükendiğini hissederek kendini dış dünyadan soyutlama eylemi ile hareket ederek insanlarla iletişimini keser. Böylece birey çevresine yönelik anlayışlı davranmak yerine kendi dünyasında yargılama sürecine dahil olur ve kişileri belirli bir kalıba sokarak iletişim kurar. Birey bu kalıpları benimseyerek ve kişilerle kurallar koyarak iletişimini gerçekleştirir. Tükenmişlik yaşıyan bireyin kurallar koyarak ve katı bir şekilde iletişimini gerçekleştirmesi sonucunda kişilere yargılayıcı bakmasına neden olacaktır. Bu davranışların sonucunda duygusal tükenmişlik yaşıyan birey eskisi gibi olmadığının farkına vararak sürekli kendini eleştirerek verimli olmadığını fark edecek ve özgüvenini kaybedecektir. Duygusal tükenme sonucunda da birey fazlasıyla kendini yalnızlığa itecektir (Başaran, 1999).

Duyarsızlaşma. Tükenmişliğin ikinci aşamasını oluşturan duyarsızlaşmada birey diğer bireyleri bir birey olarak algılamaz ve olumsuz tutum ve davranışlar gösterir. Bir nevi bu aşama bize tükenmişliğin kişiler arası boyutunu açıklar. Birey burada diğer bireylere katı, alaycı, küçümseyici davranışlar sergiler ve kişilerin duygu durumlarını anlamadan davranır. (Leiter and Maslach, 1988).

Duyarsızlaşmada birey iş yaşamını ve özel yaşantısını mümkün olduğunca ayırır. Özel hayatında kişilerle asla iş yaşamı hakkında konuşmaz, üstelik bu durumdan kaçınır. İş yaşamında da özel hayatı hakkında bilgi vermez, iş yaşamın da olan kişilerle iletişimini keser (Daley, 1979) Bu aşamanın dozu arttıkça birey insanlara insancıl olmayan davranışlar sergiler. Aynı zamanda duyarsızlaşma aşamasında birey sürekli insanlardan bir kötülük geleceğine inanır. Duyarsızlaşma boyutu diğer iki alt boyuttan daha fazla problem durumunu oluşturur (Leiter and Maslach, 1988).

Kişisel başarısızlık. Bu aşamada birey başarısızlık hissini fazlasıyla yoğun olarak yaşar (Izgar, 2000). Kendini yeterli bulma ve sorunun üstesinden gelmeyi kişisel başarı olarak tanımlarken, kişisel başarısızlığı ise bireyin işinde kendini yetersiz hissine kapılması olarak tanımlayabiliriz. Birey bu aşamada; değer görmediği, işinde başarılı olmadığı, karşılaştığı olumsuz olaylarda başa çıkamadığı, mesleki yeterliliğin olmadığı

hissine kapılır. Kişisel başarısızlık hissine kapılan bireyde görülen özellikler ise; öz benlik saygısında azalma, başkalarına yönelik anlaşmazlıklar çıkarma, düşük moral hissi, üretkenliği konusunda eylemde bulunmama ve sorunlara karşı çözüm bulamama davranışlar sergiler. Aynı zamanda bu olumsuz durumların içinde birey başkalarına yönelikte olumsuz düşünceler geliştir (Baysal 1995).

Fiziksel ve duygusal olarak tükenen birey kendini olumsuz olmaya iterek iş doyumu konusunda kendini yetersiz hissetmektedir. Bu durumdaki kişi kendini sürekli suçlama duygusu içine sokar ve kişide depresyon belirtileri görülmeye başlar (Maslach 1981).

Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Bu modelde yetişkinliğin başlangıç süreci ve yetişkinliğin ortası süreci dikkate alınarak, bireyin mesleki gelişiminin psikolojik adımları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Genellikle gözlem ve deneyimler üzerine kurulan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modelde tükenmişlikle nasıl başa çıkılacağı önem kazanmıştır (Sürgavil, 2006). Suran ve Sheridan (1985) bu modelde bireyin kişisel gelişim özelliklerini dört basamağa ayırmıştır.

1. Rol belirginliği (kimlik)- rol karmaşası basamağı
2. Yeterlilik- yetersizlik basamağı
3. Verimlilik- durgunluk basamağı
4. Yeniden oluşturma- hayal kırıklığı basamağı

Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1982) kendi isimlerini verdikleri bu tükenmişlik modelinde bilişsel-algısal bir model olarak açıklayan araştırmacıdırlar. Bu modelde bireysel değişkenlere ve bireyin yaşadığı toplumun etkilerine odaklanılırlar. Bireyde görülen fiziksel tükenmeyi, iş verimliğinde azalma ve diğer bireylere yönelik duyarsızlaşma hareketleri gibi sergilenen bu üç durumu, Pearlman ve Hartman duygusal stresin semptomu olarak açıklamıştır (Demir, 2010). Bu semptomlar; duygular ve tutuma yönelikse duygusal-bilişsel boyut, fiziksel semptomlar üzerine ise fizyolojik boyut, davranışlar üzerine odaklanma varsa da davranışsal boyut olarak üç boyut halinde ele alınmıştır (Vızlı, 2005). Bu modelde bahse konu olan stresi Perlman ve Hartman (1982) dört aşama ile açıklamıştır;

Durumun strese götürme derecesi. Stresin oluşmasını iki farklı durumun ortaya çıkması ile başladığı varsayılmaktadır. Birincisinde birey seçtiği mesleğin yeterliliğine ve yatkınlığına gerçekten sahip olmayabilir. İkincisi ise birey kendisinin seçtiği meslekte beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır (Perlman ve Hartman,1982).

Algılanan stres düzeyi. Bireyin karşılaştığı her olumsuz durum aslında bireylerin hemen strese girmesine sebep olmaz. Bireyin strese girmesi; biçilen role, bireyin kişilik özelliklerine, yaşadığı sosyal çevre faktörlerine ve bireyin geçmiş yaşantısına da bağlıdır (Perlman ve Hartman,1982)

Strese verilen tepki. Birey burada strese yönelik tepkiler göstermektedir. Bu tepkiler fiziksel, duyuşsal veya bilişsel olabilmektedir. Bu tepkilerin hangisinin dışa vurulacağını belirleyen etkenler ise bireyin özellikleri ve bireyin yaşadığı toplumun faktörlerine bağlıdır (Perlman ve Hartman,1982)

Strese verilen tepkinin sonucu. Duygusal semptomun yaşanması ile birey tepki olarak tükenmişlik durumuna girer. Bu da bireyin fiziksel ve ruhsal olarak sağlığını etkiler. Üstelik birey mesleki doyumunu sağlamadığı için işinden ayrılma eyleminde ya da mesleğini bırakma eyleminde bulunabilir (Perlman ve Hartman,1982)

Meier Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğin tanımını Meier (1983) bu modelde; bireyin beklediği ödüllerin yetersiz olmasına karşın cezaların tam tersi bir şekilde fazla olması, bireyin gerçekleştirdiği çalışmalara yönelik pekiştiricinin güdüleyici düzeyde olmaması veya öz yeterliklerini pekiştirmemesi, tatmin etmemesi olarak tanımlamıştır. Meir bu tükenmişlik modelini dört aşamaya ayırmış ve Teltik (2009) bu aşamaları şu şekilde açıklamıştır:

Pekiştirme beklentileri. Her birey çalışma hayatında bazı beklentilerin içinde olur, bu beklentilerin karşılanmaması ile kişi de işe yönelik ilginin azalmasına neden olur. Örnek verecek olursak öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin kişisel olarak beklentilerinde farklılık görülebilmektedir. Bazı öğretmenler öğrenci merkezli hareket ederek, öğrencinin derste aktif olarak soru sorması konusunda beklentiye girerken, bir başka öğretmen merkeze kendini alarak öğrencilerin sadece onu dinlemesine yönelik beklentiye girer. Her iki durumda da öğretmenlerin beklentileri farklı olmasına rağmen beklentileri karşılanmaması durumunda tükenmişlik hissedebilirler (Teltik, 2009).

Sonuç beklentileri. Birey pekiştirme beklentilerinde beklentilerin karşılanıp karşılanmasına odaklanırken sonuç beklentilerinde ise birey hangi davranışlar sonucunda beklentilerinin karşılanacağı konusunda tahminler oluşturur (Teltik, 2009).

Öz-yetkinlik beklentileri. Birey kendi işinde bazı beklentilere ulaşmak ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik bazı davranışlar ve yeterliklerin yapılması gerektiği inancındadır. Bu davranış ve yerlilikleri yapmasına rağmen beklediği sonuca ulaşamıyor ise bireyde tükenmişlik başlamaktadır (Teltik, 2009).

Bağlamsal işleme süreci. Bireyin kişisel inançları, geçmiş yaşantısındaki öğrendikleri, sosyal ve örgütsel durumu ve beklentilerini de içine alan ve kişi anlamlandırma yapmasından dolayı bu süreç tükenmişlik kavramının bilişsel süreç olma özelliğini taşır. Aynı zamanda bu süreçte birey beklentilerinin karşılanmasından kaynaklı tükenmişliği şekillendirmektedir (Teltik, 2009).

Pines Tükenmişlik Modeli

Birey duygusal beklentilere çok maruz kalması nedeniyle fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenme yaşar. Bu model tükenmişliği bilişsel, duygusal ve fizyolojik açıdan değerlendirerek inceler. Mesleki ortamlar bireyde tükenmenin getirdiği duygusal baskıya neden olur. Özellikle mesleki güdülenmeleri fazla olan bireylerde olumsuz mesleki ortamlar fazlasıyla kişinin tükenmişlik durumunu artırmaktadır (Baysal, 1995).

Pines'e göre bedensel tükenmişliğin belirtileri; enerji kaybı, yorgunluğun sürekli devam etmesi, bıkkınlık bedensel tükenmişlik olarak açıklarken, duygusal tükenmişliğin belirtilerini; umutsuzluk, çaresiz olduğunu hissetme, hayal kırıklı yaşama belirtilerinin olduğunu yönündedir. Ok'a (2002) göre zihinsel tükenmişlikteki belirtiler ise kişide suçluluk duygusu, dengesiz davranma gibi tutumlarının gözlemlendiği görülmektedir.

Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

İnsanlarla sürekli iletişim halinde olan mesleklerde çalışan bireylerin zorluklarla mücadele ederken ideolojisine, hedeflerine ulaşma inancında kayıp yaşaması ve bireyin enerjilerinin düşmesi durumunu Edelwich ve Brodsky tükenmişlik olarak tanımlamaktadır. Çalışma saatlerinin fazla olması, çalışmanın karşılığında alınan ücretin

yeterli olmaması ve çalışma ortamında karşılaşılan güçlüklerle karşı çıkamaması bireyde tükenmişliğe neden olmaktadır (Edelwich ve Brodsky, 1980; akt., Yıldırım, 1996).

Bu tükenmişlik nedenlerini Edelwich ve Brodsky birbirini takip eden dört aşama ile açıklamışlardır.

İdealistlik coşku. İşe yeni başlanılan dönemlerde görülen bu aşamada; birey enerjik, umutlu ve gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir. Hizmet verilen insanlarla özdeşleşme, enerjiyi gereksiz biçimde harcama, işi yaşamın amacı olarak görme, işin kendisine her şeyi sağlayacağı beklentisi, bulunulan pozisyonun sorumluluklarını ve faaliyet alanlarını kestirememe bu dönemde görülebilen tehlike belirtileridir (Yıldırım, 1996; Bahar, 2006).

Durgunlaşma. Edelwich ve Brodsky'e göre; işin kişiye verdiği haz, uzun süre devam etmediği takdirde, durgunluk adı verilen ikinci aşama başlamaktadır (Yıldırım, 1996). Kişinin ilk aşamada gösterdiği enerji düzeyi düşmeye başlar, bununla birlikte motivasyonda azalmalar ve işle ilgili beklentilerinde hayal kırıklığı yaşadığı görülür. Bu durum devam ettiğinden, çalışan işinden soğumaya başlar. Bu aşamada bireyin ilgisi, iş dışında daha fazla para kazanma, daha iyi yaşama, boş zamanları daha iyi değerlendirme gibi kavram ve alanlara kaymaya başlar (Bahar, 2006).

Engellenme. Bu aşamada; birey yaptığı işteki etkinliğini, işin anlamını ve kendi değerleri açısından işin sonuçlarını sorgulamaya başlar. Engelleme aşamasında, duygusal, fiziksel ve davranışsal sorunlar ortaya çıkabilir (Yıldırım, 1996). Çalışan birey, zaman geçtikçe başarılı olma gayretlerinin yetersiz kaldığını düşünür. Bu durumun ortaya çıkmasına yol açan iki kaynak vardır; birincisi hizmet veren çalışanın, hizmet verdiği kişinin gereksinimlerini karşılayamayarak engellenmesidir, ikincisi ise, hizmet veren çalışanın, sıklıkla hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini karşılamak için, kendi gereksinimlerini karşılamamasından dolayı engellenmiş olmasıdır (Bahar, 2006).

Apati (duyarsızlaşma, ilgisizleşme). Bireyin, işinde sürekli engelleme yaşaması sonunda ortaya çıkan, engellenmeye karşı kullanılan doğal bir savunma mekanizmasıdır. Duygusuzlaşma aşamasında birey güvenli pozisyonunu korumaya

yetecek, minimum ölçüde iş yapacak ve her türlü mücadeleden kaçınacaktır (Yıldırım, 1996).

Cherniss Tükenmişlik Modeli

Bu modelde başarısızlıklarla başa çıkma konusunda stratejik olarak yer alan tükenmişlik, iş yaşamında strese neden olan kaynaklara bir tepki, başa çıkma eylemlerine yönelik psikolojik bağını kesmeyle son bulan süreç olarak tanımlamıştır (Akten, 2007). Bu modelde birey ilk başta stresin neden olduğu durumları kaldırmak adına tepkiler geliştirir. Stresin kaynağını kaldıramayacağını anlayan birey daha sonraki adımda stresle başa çıkma yöntemlerine yönelir. Bu yöntemlerden olan egzersiz, meditasyon gibi yöntemlerde başarılı olamayınca birey psikolojik bir tepki vererek kaçış eylemi ile ilişkilerinden uzaklaşmaya başlar (Yıldırım, 1996).

Golembiewski Modeli

Golembiewski tükenmişliğin başlama aşamasını duyarsızlaşma ile başladığını savunur. Tabii ki tüm süreci kendi dizini içerisinde, bir zincir şeklinde devam ettiğini de belirtir. Duyarsızlaşma yaşayan bireyin iş yaşamındaki performansının düşmesi bireyin kendini başarısız hissetmesine, bu başarısızlık hissinin de duygusal tükenmeye neden olacağına vurgu yapar (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişliğin Belirtileri

Genellikle tükenmişlik hayata yönelik beklentileri yüksek olan, hedeflerine ulaşmak adına çok fazla çaba sarf eden ve sürekli var olan durumunu kabullenmeyen bireylerde görülmektedir (Freudenberger ve Richelson, 1981). Bu bireylerin yaşadığı tükenmişlik durumunda, birey adeta hayatın anlamını kaybettiğine inanır ve hayata karşı hiçbir beklentisi olmadığını düşünür. Daha önce severek yaptıkları eylemlere karşıda ilgileri azalır. Bu durum sadece iç dünyasında yaşadığı bir olay olmaktan çıkıp dış dünyaya yönelikte davranışlarında değişim gözlenebilir (Çapri, 2006). Iwanicki (1983) tükenmişlik belirtilerini sınıflara ayırmış ve bu sınıflanmalarda birey her derecede farklı davranışlar sergilemektedir. Bu sınıflandırmalar;

- Hafif Derece Tükenme Gösterenler; Bu sınıflandırmada olan davranışlar kısa süre devam eder. Bireyin gösterdiği bu davranışlar yorgunluk, bitkinlik, ani sinirlenmeler örnek gösterilebilir.
- Orta Derecede Tükenme Gösterenler: Kısa süren davranışlarda sıklıklar artmaya başlar.
- Şiddetli Derecede Tükenme Gösterenler: Bu sınıflandırmada artık fiziksel rahatsızlıklarda gözlenmeye başlar. Ülser, migren fiziksel olarak örneklendirilse de aynı zamanda birey ailesine karşı ilgisiz davranma, evde bulamak istememe ve diğer bireylerin kendisini dışladığına inanma gibi davranışlar gösterir (Oruç, 2007).

Tükenmişlik aslında biranda karşımıza çıkan bir olgu olarak algılanmamalı yavaş yavaş ilerleyen bir sürece verilen tepki olarak algılanmalıdır. Bu tepkiler aslında tükenmişliğin belirtilerini bize göstermektedir. Deckard, Meterko ve Field (1994) tükenmişliğin belirtilerini üç alanda açıklamıştır (Deckard, Meterko ve Field, 1994; akt. Ören ve Türkoğlu, 2006).

Psikolojik – Duygusal Belirtiler

Birey yaşam sürecinde bazı amaçlara ulaşmak adına eylemlerde bulunur ve bu eylemlerde amaçlarına ulaşamadığında bireyde engellenmişlik hissi oluşmaktadır. Psikolojik tükenmişliğinde en belirgin nitelikleri arasına giren engellenmiş hissi ve sinirlenme olmaktadır. Birey yapacağı işin görev ve sorumluklarını başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine yönünde güdülenmiştir. Fakat bunu gerçekleştirirken karşılaştığı engellenme hissi kişide iş kontrolünü kaybetmesine neden olmaktadır. Karşısına çıkan bu engelleri aşma yönünde kişi fazlası ile performans ve zaman harcayacaktır bu da kişiyi tükenmişlik durumuna itmektedir. Kişi böylece mesleğine yönelik duyarsızlaşmakta ve kişide öfke, sinirlilik hâkim olmaktadır. (Sürgevil, 2014). Aynı zamanda psikolojik- duygusal belirtiler diğer belirtilerinden daha zor anlaşılmaktadır. Fakat bireyin çevresinde bulunan kişiler tarafında dikkat edilme durumunda anlaşılabilir (Türe, 2008). Psikolojik ve duygusal belirtilerden bahsederek;

- Yabancılaşma,
- Depresyon,
- İlgisizlik,

- Aile sorunları,
- Hayal kırıklığı,
- Uyku düzensizliği
- İç sıkıntısı,
- Endişe,
- Alınganlık,
- Psikolojik hastalıklar,
- Umutsuzluk,
- Özgüvende azalma
- Kolay ağlama
- İletişim bozukluğu
- Anksiyete
- Ümitsizlik
- Çaresizlik
- Ani öfke patlamaları
- Şüphencilik gibi etkilerini görmekteyiz.

Fiziksel Belirtiler

İnsanlar mesleklerini gerçekleştirirken zamanlarının büyük birçoğunu mesleklerini gerçekleştirdikleri ortamlarda uzun süre çalışarak geçirirler. Bu da bireyin fizyolojik olarak aktif olmasını gerekli kılmaktadır. Mesleğine önem veren aynı zamanda mesleğini seven bireyler vücut bütünlüğü ile uyum halinde olduklarından enerjiktirler. Tükenmişlik yaşayan bireyler mesleğinde enerjik olan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu bireyler daha önce mesleklerinde enerjik bir insan profilindeyken tükenmişlikle birlikte fiziksel enerjilerini kaybetmektedirler (Freudunberger ve Richelson, 1981). Bireylerde gözüken fizyolojik tükenmişlik belirtileri sıralarsak;

- Kilo kaybı veya şişmanlık,
- Sık tekrarlayan bas ağrıları,
- Mide, bağırsak hastalıkları,
- Soğuk algınlıkları,
- Kronik yorgunluk
- Bitkinlik hissi,

- Uyku bozuklukları
- Canlılığını kaybetmek,
- Genel ağrı ve sızılar
- Kas gerilmeleri,
- Kroner kalp rahatsızlığı riskinde artış,
- Deride kabarma ve kızarıklıklar,
- Diyabet,
- Bel ağrısı gibi belirtiler söz konusudur (Çam, 1989; Girgin,1995).

Davranışsal Belirtiler

Fizyolojik ve psikolojik belirtilerin diğer bireyler tarafından fark edilmesi oldukça güç olurken davranışsal belirtiler diğer bireyler tarafından daha kolay anlaşılmaktadır. Davranışsal belirtiler aslında bireyin iş hayatından kaynaklı zorluklarla bahsedememe durumu ile ortaya çıkmaktadır. Birey bir nevi kendini baskı halinde hisseder ve dışa vurumu da ani öfke patlamaları, işe gitmek istememe, yapılan eleştirileri kabul etmeme, kurallara uymayarak hareket etme olmaktadır. Bu da bireyin iş hayatında olumsuz davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Arı ve Bal, 2008 ; Perlman ve Hartman, 1982).

- Öz saygısını kaybetme,
- Ani öfkelenme,
- İş ve görevleri erteleme,
- Sebebi olmayan tartışma,
- İşe gitmek istememe,
- Sigara ve alkol alımında artış,
- Çalışma hayatındaki molaların süresini uzatma,
- Dikkatini toplayamama,
- Suçlayıcı olma,
- İnsanları aşağılama,
- Hizmet verdiği kişilere kötü davranışlar sergilemesi,
- Yönetici ve çalışma arkadaşlarına güvenmeme,
- Sosyal çevreden ve ailesinden uzaklaşma,
- İçer kapanma,

- Takdir edilmediği düşünme,
- Değişime karşı gelme gibi davranışlar bireylerde görülmektedir (Culle 1995).

Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin nedeni var olan gerçek ile beklentiler arasındaki uyumun gerçekleşmediğinden kaynaklanmaktadır. Kişinin beklenti içine girdiği yaşam tarzı ve istediği iletişim beklediğinden farklı olduğunda ya da şu an ki yaşam tarzını ve ilişkilerini kabullenmemesi kişide huzursuzluk durumunu oluşturmaktadır. Bunun sonucunda bireyde tükenmişlik baş göstermektedir (Tümekaya, 1996). Bireyin tükenmişlikle karşı karşıya gelmesi, her bireyde farklı davranışla sonuçlansa dahi bu davranışların oluşması tek bir nedene bağlanamaz. Her bireyde tükenmişlik durumunun etkilerinin farklı bir şekilde ortaya çıkması, her bireyin yaşantısı ve her bireyinde birey olmasından kaynaklanmaktadır. Tükenmişliği artıran asıl sebep stres olsa da tabloyu daha iyi anlamak için birçok bileşen baz alınmalıdır (Çiçek, 2018).

Dolunay (2002), tükenmişliğin nedenlerini birçok sebebe bağlamış ve insanın idealleri ile ilgili olduğunu söylemiştir. Bu nedenlerin bazılarını kişinin karakteristik özelliğinden kaynaklandığını bazılarını ise kişinin yaşadığı çevreden kaynaklandığını dile getirmiştir. Aynı zamanda tükenmiş kişi beklentilerine cevap alamadığında kişinin hayal kırıklığı yaşadığını söylemiştir.

Yapılan ilk araştırmalarda tükenmişliğin sadece kişilik faktörleri üzerine yönelmişken, daha sonra yapılan çalışmalarda kişilik faktörlerdense örgütsel faktörlerin tükenmişlik üzerinde daha artırıcı bir etken olduğu savunulmuştur (Kaçmaz, 2005). Yine Maslach ve Leiter (1997) göre de tükenmişliği etkileyen örgütsel nedenler, kişisel nedenlerden daha önem verilmesi gereken bir konudur. Örgütsel nedenlerin sonuçlarını, kişisel nedenlerin sonuçlarından daha tutarlı bir veri verdiğini açıklamışlardır. Kaçmaz'a (2005) göre aslında tükenmişlik sadece bir nedene bağlanmadan, birçok yapıyı kendi içine barındıran bir bütün olarak algılandığında, kişilik nedenlerle örgütsel nedenler birlikte incelenmesi gerektiği fikrini ortaya atmıştır. Yine aynı şekilde Çam (1995) da tükenmişliğin nedenlerini bireysel ve örgütsel nedenler olarak sınıflandırmıştır. Bu bilgilerle birlikte tükenmişliğin nedenlerini kişisel ve örgütsel olarak iki şekilde açıklayabiliriz.

Kişisel Tükenmişlik Nedenleri

İhtimaller doğrultusunda her insan, hayatının belirli dönemlerinde tükenmişlikle karşılaşma riski vardır. Fakat bazı insanların tükenmişlik yaşama oranı diğer insanlara oranla daha yüksek olmaktadır. Bu da bize kişisel özelliklerin tükenmişlikte etkisi olduğunu göstermektedir. Örnek vermek gerekirse; mesleğinde çok fazla duygusal bağ kuran kişiler, mesleklerinde karşılaşacakları herhangi bir olumsuzluktan daha çabuk etkilenmektedir. Bu durumda bireyde yorgunluk, bıkkınlık gibi hislerin oluşmaktadır (Karataş, 2009).

Yaş faktörü. Tükenmişlik ile yaş faktörü arasında ters orantı söz konusudur. Yani bireyin yaşı ne kadar küçükse tükenmişlik düzeyi fazla yaşı ne kadar büyük ise tükenmişlik düzeyi küçüktür (Maslach, 2003). Bunun sebebi ise birey meslek hayatına başladığında daha idealist olmakta ve beklentileri daha çok olmaktadır. Yaşın ilerlemesinden sonra ise birey beklentilerinde daha gerçekçi olmaktadır. Aynı zamanda yaşın bireye verdiği olgunlukla, birey denge durumunu sağlama yönünden daha başarılıdır (Örmen, 1993).

Cinsiyet faktörü. Cinsiyet faktörünün tükenmişliği etkileyip etkilemediği konusunda Maslach ve Jackson araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmayı yaparken genellikle insan ilişkilerinde bire bir hizmet veren kişiler ile görüşmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda ise kadınların duygusal tükenmişlikleri, erkeklerden daha fazla yaşadığı kanısını ortaya çıkarmıştır (Maslach, 1986). Pearson ve Hall (1993) göre de kadınlar tükenmişlik yaşadıklarında, erkeklere oranla tükenmişlikle baş etmede daha zayıf kaldıkları, çevresindeki kişilerle ve iş arkadaşları ile uyumsuzluk yaşadıklarını gözlemlenmiştir. Böylece kadınların tükenmişlik düzeyinin fazla olduğu sonucuna varmıştır.

Medeni durum faktörü. Tükenmişlik durumunu etkileyen faktörler arasında medeni durumunda tükenmişliğe neden olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda gözlemlenen sonuç, evli ve çocuklu olan bireyler boşanmış veya evlenmemiş bireylere göre tükenmişlikten daha az etkilendiğini ortaya koymuştur. Buna etki eden durumun ise evli ve çocuklu olan kişiler genellikle daha dayanıklı, daha sorumluluk bilincine sahip ve ailelerinden daha çok destek alması sayılabilir. Bu durumda bireyin psikolojik olarak tükenmişlikle baş etme konusunda evli ve çocuklu olmayan bireylerden daha bilinçli davranmasına sebep olmaktadır (Örmen, 1993; Seçer, 2011). Başaran'a (1999)

göre; medeni durum değişken olarak kabul edildiğinde bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre hem kişisel başarı inancı hem de duygusal tükenmişliği daha üst seviyededir. Yine ülkemizde özel eğitim öğretmenlerine yapılan bir araştırmada; bekar olan özel eğitim öğretmenlerinin, evli ve çocuklu olan özel eğitim öğretmenlerine göre daha çok tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur (Artıran vd., 2019).

Eğitim faktörü. Bireylerin eğitim durumu yaşadıkları tükenmişlik düzeyini etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan bireyler, eğitim seviyesi düşük olan bireylere kıyasla daha çok beklenti içine girmekte ve daha çok sorumluluk bilinci içinde olmaktadır. Bu durumun etkisi ile eğitim seviyesi yüksek olan bireyler tükenmişlikle daha sık karşılaşmaktadır (Maslach vd., 2001). Marlach tarafından yapılan bir araştırmada da lisans düzeyinde olan kişiler ile lisans düzeyinde olmayan kişilerin tükenmişlik düzeyi karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada lisans düzeyinde olan kişiler daha tatmin edici ücret, çalışma koşulları bakımından daha rahat ortam, çalışma saati konusunda daha esnek olma gibi beklentilere girmektedir. Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda ise eğitim seviyesi yüksek olan bireyler daha çok tükenmişlik yaşamaktadır (Çimen, 2007; Seçer, 2011).

Mesleki kıdem faktörü. Mesleğinde uzun süre çalışan bireyler hem bilgilerinde hem de tecrübelerinde artış yaşayacaktır. Bu bilgi ve tecrübe bireyin meslek hayatında karşılaşacağı sorunlara daha dirençli davranmasına neden olacaktır. Böylece bireyin mesleki kıdemi ne kadar yüksekse duygusal tükenme ile karşılaşma oranı azalacaktır (Nart, 2015).

Bireysel faktörlerin tükenmişlik üzerinde kayda değer etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu faktörler bazen tükenmişliği artırırken bazen de tükenmişliği azaltmaktadır (Yıldız, 2011).

Örgütsel Tükenmişlik Nedenleri

Bireysel nedenlerden ise bireyin çalışma alanını içine alan örgütsel nedenlerin, tükenmişliğin üstünde daha baskın olduğu aşikârdır. Örgütsel nedenlerin bu düzeyde öneme sahip olması, örgütsel nedenlerin ortadan kaldırılması veya önüne geçilmesi için faaliyetlerde bulunmasını gerekli kılmıştır (Maslach ve Leiter'in (1997) Çalışma saati, çalışma koşulları, çalışma ortamı, işyerinde yaşanan stres, mesleğin özellikleri, işin

önemi, iş yükü, çalışan kişi sayısının azlığı ve maddi, sosyal sebepler örgütsel tükenmişlik nedenlerinin unsurları olarak sayabiliriz (Çam, 1991).

Maslach ve Leiter'in (1997) göre örgütsel tükenmişlik bireylerin çalışma yaşamından kaynaklanmaktadır, çalışma yaşamının iyileştirilmesi de bireyin tükenmişlik kavramı ile karşılaşmasını önleyecektir. Maslach ve Leiter'in tükenmişlik modeline göre bireyle mesleği arasında uyum söz konusu olmalıdır. Eğer ki birey mesleğinde uyumsuzluk yaşıyorsa, tükenmişlik yaşaması daha muhtemel olmakta ve bireyin işine bağlılığını da etkilemektedir.

Yine Maslach ve Leiter'in (1997) yaptıkları bir çalışmada; çalışma yaşam alanları, bireyin işe uyumluluk ya da uyumsuzluğundan kaynaklı sonuçların, bireyde oluşturduğu durumu tablo 3'te şu şekilde açıklamıştır;

Tablo 3. Maslach ve Leiter Modeli'ne Göre Çalışma Hayatı Alanları ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Çalışma Yaşamı Alanları	Birey ve İş Arasındaki	Bireysel Sonuç
Ödüller Kontrol Değerler Aidiyet Adalet İş yükü	Uyum	İşe Bağlılık
	Uyumsuzluk	Tükenmişlik

Tablodan da anlaşılacağı üzere çalışma yaşam alanının, bireyle uyumlu olması dâhilin de bireyde işe bağlılık söz konusu iken, çalışma yaşam alanının bireyle uyumsuzluk halinde ise tükenmişlik baş göstermektedir. Aynı zamanda Ardic ve Polatcı (2008) örgütsel tükenmişlik nedenlerini;

- Sosyal dayanağın sağlanmaması,
- Mesleki rol tanımı eksikliği ve mesleki rol çatışması,
- İş güvenliği tedbirlerin alınmaması,
- Kurumsal iletişim yoksunluğu,
- Çalışanlara yönelik kariyer basamakları sunulmaması,
- Çalışma ortamının fiziksel yönden yetersizliği,
- Zaman yetersizliği,

- İşyerinde bulunan çalışanlarla yöneticilerin arasındaki bağın yetersizliği,
- İşyerindeki çalışanlara yapılan saldırganlık,
- Kurumsal liderlik anlayışının oluşmaması,
- Örgüt kültürünün etkisi,
- Kişilere özerklik ve kararlara katılma fırsatı verilmemesi, maddelerine bağlamıştır.

Aynı zamanda Maslach ve Leiter (1997) tükenmişliğin örgütsel (çevresel) nedenlerini; kontrol, iş yükü, adalet, değerler, ödüller ve aidiyet şeklinde sınıflandırmalar yaparak incelemiştir. Bu örgütsel faktörleri açıklarsak:

Kontrol. Meslek hayatında çok fazla kontrole maruz kalan bireyler özerk bir şekilde hareket edememektedir. İş yaşamında çok fazla baskı ve kontrol altında çalışma alanının sosyal boyutuna ciddi bir anlamda zarar vermektedir. Böyle bir iş ortamında çalışan bireylerde huzursuzluk, çatışma, iş doyumunu sağlayamama, dışlanma, kuruma karşı güvensizlik ve idarecilere itimatsızlık gibi olayların oluşumuna izin verecektir. Yani aşırı örgütsel kontrol ile çalışan bireylerde tükenmişlik görülecektir (Silah, 2001).

İş yükü. Bireyin kendi mesleğinin rolü dışında farklı rollerde de yer alması, yeterliliğinin üstesinde performans beklenmesi ve dinlenme sürelerinin yetersizliği kişiyi strese itmektedir. Bu durumlarla birlikte, kişiye verilen iş yükünün fazlalaştırılması kişide tükenmişliğe neden olacaktır (Gümüştakin ve Öztemiz, 2004). Çok fazla iş yükü üstlenen bireylerde duyarsızlaşma semptomunun görülmesi, bireyin mesleğinden uzaklaşmasını sağlayacaktır. Bu yüzden bireyin yeterliğine yönelik iş yükü verilmesi, çalışma zamanlarında mola sürelerinin yeterli düzeyde olması doğru bir stratejiyi oluşturacaktır (Maslach ve Jackson, 1982).

Farklı bir bakış açısı ile Candaş (2018) göre, birey verilen iş yükünün yetersiz kalması, bireyde beceri ve yeterliliğini kullanmamasına neden olmakta ve böylece birey iş doyumuna ulaşamamaktadır. Bu da kişide motivasyon düşüklüğü, sıklık, kişide yetersizlik algısının oluşmasına sebebiyet vermektedir.

Adalet. Bir örgütün başarısı, farklı bileşenleri içinde barındırmaktadır. Bir örgütün çalışanlarına adil davranması da örgütün başarıya ulaşması için gerekli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanlarına adaletli davranış sergileyen örgüt,

alışanlarına değer ve önem verdiğini gösterecektir. Çünkü rgt, adaleti sağlandığında güveni, saygıyı ve aıklılığı da beraberinde getiren vizyona sahip olacaktır. Bu durumun örgütte yer alması, çalışanlarda örgüte karşı bağlılığı artırmakta ve çalışan kişinin işi ile bütünleşmesini sağlamaktadır. Tam tersi örgüt adalet ortamını sağlamadığında, çalışan kişilerde güvenli bir ortamda olmadığı hissini doğuracaktır. Kendini güvende hissedemeyen bireyinde , tükenmişlik ile karşılaşması kaçınılmazdır (Maslach ve Leiter, 1997).

Değerler. Bireyin değer algısı ile örgütün değer algısı farklı olabilir. Bu değer algılarının farklı olmasına rağmen örgüt belirlediği değer üzerinden bireye baskı yapabilmektedir. Birey görevini yaparken örgütün belirlediği değerleri benimsemeden görevini gerçekleştirirse, birey görevini yerine getirirken zorlanacaktır. Ters düşen değerlerle çalışan bireyde de gerginliğin oluşması, bireyin git gide işinden uzaklaşmasını sağlayacak ve bireyde tükenmişliğe neden olacaktır (Polatcı, 2007)

dller. Ödüllendirme, bireylerde başarıyı artırmak adına yapılan eylemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler işlerinde başarılı olduklarında; takdir görülmek, ücretlerinde artış ya da terfi gibi pekiştirenle karşılaştıklarında güdülenme seviyeleri artacak ve daha çok başarıya odaklanacaktır. Buda bireyin işine bağlılığını artıracak ve işyerlerinde daha mutlu bireyler olması ile sonuçlanacaktır. dllenmenin olmadığı çalışma ortamında ise bireyin motivasyonu sağlayacak davranışlar olmadığında kişinin iş yerine karşı olumsuz tutumları başlayacaktır. Süreç sonunda birey tükenmişlik hissine girerek işe gitmek istememe, her fırsatta iş yerinden ayrılma eylemlerini gerçekleştirecektir (Karaman, 2009).

Aidiyet. Örgütsel tükenmişlik nedenleri arasında olan aidiyet, bireyin çalışma ortamında kendisini ait hissedememesinden kaynaklanmaktadır. Kendisini ait hissedemeyen birey işyerinde huzursuz, stresli olmanın dışında işi ile alakalı üretkenliğinde azalma, iş ile ilgili görevleri yapmama durumunu göstermektedir. İşyerinde aidiyet duygusu yaşayan birey ise iş yaşamında daha başarılı olmakta ve tükenmişlik yaşama ihtimalinden uzaklaşacaktır (şeker, 2019).

Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Çözüm Yolları

Tükenmişlik engellenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişlik hem bireyi olumsuz etkilemekte hem de toplumdaki düzenin bozulması konusunda sonuçlar doğurabilmektedir. Kişisel olarak ortaya çıkan tükenmişlik; beklentiler, algılamalar ve tutumları da içinde barındıran içsel psikolojik yaşantı süreci olma özelliğine sahiptir (Avşaroğlu ve Deniz, 2005).

Tükenmişlikle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda tükenmişliğin belirtileri ve nedenleri incelenmesinin ardından tükenmişliğin sonuçları üzerine de durulmuştur. Uzun süre yapılan araştırmalarda da tükenmişliğin sonuçlarındaki faktörlerle, tükenmişliğin nedenlerindeki faktörlerin aynı şekilde sıralandığı yönünde bulgulara rastlanmıştır. Tükenmişlik durumu görülen kişilerde hem bireysel tükenmişlik hem de örgütsel tükenmişlikte görülen belirtiler bireyin yaşamını olumsuz etkilemenin yanında bireyde kalıcı izler bıraktığı ya da bırakabileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Maslach, 1981).

Bu açıklamalarla birlikte tükenmişliği önleme adına hem kurumsal hem de bireysel farklı yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Tükenmişliği önlemek ve iyileştirici adımlar atmak adına farklı stratejiler geliştirilmiştir. Bu stratejiler bireysel ya da örgütsel olmasının yanı sıra sosyal olarak da baş etme mücadelesini içine almaktadır. Bireysel stratejilerde bireyin tükenmişlikle nasıl baş edebileceği yönünde eylemleri içerirken, örgütsel stratejide ise örgütün politikası, kaynakları, örgütün personele karşı hizmetlerine yönelik yönetimin belirlediği kararlar olarak açıklanabilmektedir (Maslach,1986).Tükenmişliği önleme faaliyetleri kapsamında bireysel ve örgütsel önleme yöntemleri olarak iki başlık altında incelenmiştir.

Bireysel Çözüm Yolları

Tükenmişliğin bireyde bu denli olumsuz durumları oluşturması bireyde önemli sorunları oluşturacaktır. Bu durumda tükenmişliği birey ilk başta sorun olarak görmeli ve sorunu çözmek için adımlar atmalıdır. Birey bu sorunların sadece kendisi ile ilgili olmadığını, yaşadığı ortam ve çevreden dolayı ortaya çıktığını bilmelidir. Kişiler genellikle problemlerin ortaya çıkma nedenlerinde kendilerini suçlarlar ve her şeyin kendi kontrollerinde gerçekleşebileceği inancına sığınır. Bu düşüncenin yanlış olduğu

kanısını farkına varan bireyler tükenmişlikle mücadele edebilme durumuna gelecektir (Wood, 2002). Tükenmişlikle savaşıyan birey Izgar (2001) göre aşağıdaki yöntemleri kullanabilir;

- Birey tükenmişlik konusunda farkındalık oluşturmali,
- Düşüncelerine yönelik iyileştirme tutumunu benimsemeli,
- Hayır diyebilmeyi öğrenebilmeli,
- Değişime odaklı bilinçle hareket etmeli,
- Kişinin iç denetim yönün geliştirmeli,
- Zaman yönetimini kullanabilmeli,
- Strese sebep olan faktörleri tanımlayabilmeli,
- İşinin zorlukları konusunda bilgi sahibi olmalı,
- Bazı durumlarda işine ara vermeli,
- Ulaşabileceği hedefleri belirlemeli,
- Tatil yapmalı,
- İş arkadaşları ile etkili iletişimi gerçekleştirmeli,
- Birey kendisini tanımalı,
- Etkili dinlenme eylemlerinde bulunmalı,
- Birey ailesi ile zaman geçirmeli,
- Sağlıklı birey olma konusunda bilinçli davranmalı,
- Kişi kendini gerçekleştirebilmeli,
- Yürüyüş, tenis gibi spor aktivitelerine katılmalı,
- Gerekirse iş değiştirmeli,
- Dua etme ve ibadet yapmalı,
- Mizaha önem vermeli,
- Geribildirim almak için yapıcı bağlantılar ve yolların teşvikini belirlemeli,
- Uyku düzenine hassasiyet göstermeli,
- Hobi edinmeli,
- Gerekliği zamanda destek almaya yönelmeli,

Örgütsel Çözüm Yolları

Bireyin mesleğinde doyum sağlaması, yeteneklerini kullanabilmesi, işinde üretkenliği devam edebilmesi, yeni öğrenmelere ve yeniliklere açık olması, görevinin gerektirdiği sorumlulukları alabilmesi ancak bireyin çalışma ortamının uygunluğu ile olacaktır. Aynı zamanda bu ortamın oluşturulmasının yanı sıra yönetimin uyguladığı politikada önemlidir (Başaran, 1999). Böylece böyle bir ortamda bulunan bireyin tükenmişlik yaşama oranı düşecektir.

Bireysel tükenmişliği yaşamamak adına uygulanan yöntemler vardır. Fakat örgütsel tükenmişlikte uygulanan yöntemler, bireysel yöntemlerden nazaran tükenmişlikle başa çıkmada daha kalıcı sonuçlar vermektedir. (Izgar 2003; Sürgevil, 2006). Bu durumda bize örgütsel tükenmişlik önleme yöntemlerin, bireysel tükenmişlik önleme yöntemlerinden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Örgütsel olarak tükenmişliği önleme adına yapılacak yöntemler bahsederek;

- Örgüt içerisinde bazı kararlar alınmaktadır. Bu kararlar alınırken bireyin beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır,
- Örgüt, çalışanlarının stres yönetimini kontrol edebilmelerini sağlamak için çalışanlarını eğitime yönlendirmelidir,
- Örgüt belirli aralıklarla toplantılar düzenleyerek çalışanlarının birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunmasını sağlamalıdır,
- Bireylerin çalıştıkları meslekle ilgili amaçlar, hedefler ve mesleki görev yetkileri konusunda örgüt net olarak bireye açıklamalıdır,
- Örgüt, çalışan bireylerin kurum içerisinde yükselmesine olanak sunmalıdır,
- Günümüzün gerektirdiği değişime çalışan kitlenin uyum sağlaması için örgüt, gerekli yerlerde bireylere hizmet içi eğitimler sunmalıdır,
- Örgüt çalışanlarına sunacağı çalışma ortamını, bireyin kendisini rahat hissedebileceği şekilde gerçekleştirebilmelidir,
- Örgüt bünyesinde bulunan yönetici, çalışanlarına hoş görülü, anlayışlı, adaletli, sağduyulu, çözüm odaklı yaklaşım sergilemelidir,
- Örgüt çalışanlarını tatmin edecek ücret vermeli ve gerekli durumlarda da ücret artışı sağlamalıdır (Oruç, 2007).

Tükenmişliğe genel çerçevede baktığımızda bireyin yaşam kalitesini düşüren bir etkidir. Tükenmişlik bireysel kaynaklı olmasıyla birlikte örgütsel kaynaklı olduğu araştırmalarda yer almıştır. Örgütsel kaynaklı olan tükenmişlik durumu bireyi niteliksel olarak daha çok zayıflatmaktadır. Örgüt içinde mesleği ile yer alan bireyde mesleki tükenmişlik başat bir faktördür.

Mesleki Tükenmişlik

Birey çalışma hayatında mesleğinin sorumluluklarını yerine getirirken, iş yoğunluğuna ve zaman yetersizliğine maruz kalmaktadır. Bu durumun sürekli tekrar etmesi ile birey mesleğine karşı duyarsızlaşmakta, duygusal olarak çöküntü yaşamakta ve böylece bireyde tükenmişlik hissi başlamaktadır. Bireyin mesleğinde yaşadığı tükenmişlik hissi, kendini yeterli ve başarılı olduğuna dair duygusu ortadan kaldırmakta ve bu sürece de mesleki tükenmişlik adı verilmektedir (Heinemann ve Heinemann, 2017). Mesleki tükenmişlik, karşılaşılan olumsuz durumlara karşı bireyin; işine karşı ilgisinin azalması, iş yaşamından uzaklaşması ve bunun sonucunda kendini diğer bireylerden soyutlaması olarak açıklayabiliriz (Kaçmaz, 2005).

Farklı meslek gruplarında yapılan araştırmalara göre, çalışma ortamında sorunlarla karşılaşan bireyler mesleğine karşı güdüsünü kaybetmekte, ilgisi azalmakta, mesleğini yapmamak adına nedenler bulup, gerektiğinde rapor alma, işe geç gelme ve mesleklerinde daha az zaman ayırma gibi fiilleri gerçekleştirmektedir. Bu durumun sonucunda iş verimliliği ve işin kalitesi ciddi oranda zarar görmektedir. (Tatlilioğlu, 2019).

Tükenmişlik bireyin yaşantısında hemen gerçekleşen bir sonuç olmayıp bir süreç sonucunda karşılaşılan bir olgu olması, bireyin psikolojik olarak kendini kötü hissetmesine ile iş ve sosyal hayatını da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Kayabaşı, 2008). Çalışan bireyin zarar görmesi ile başlayan süreç aslında örgüt yönünden verimliliğin düşmesi, sosyal çevrenin etkilenmesi, maddi ve manevi kayıpların yaşanması, sosyal bir problem olarak toplumda yer almaktadır. Yani tükenmişlik sadece bireyi etkileyen bir süreç olmamakta diğer bireyleri de olumsuz etkileyen bir süreç olmaktadır (Tatlilioğlu, 2019).

Çalışan bireylere yönelik mesleki tükenmişliği etkileyen unsurlar şu şekilde açıklanır:

- Bireyin kurum içerisinde sürekli iletişim halinde olduğu kişiler ile geçirdiği süre,
- Bireyin kurum içerisinde sorunlu olan bireylerle çalışması,
- Bireyin kurumda çalıştığı süre zarfında kaç bireye hizmet verdiği sayısı (Cemaloğlu ve Şahin, 2007)

Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu'na (2001) göre ise mesleki tükenmişliği etkileyen en önemli unsur ise iş doyumudur.

Farklı değişkenlerinde çalışma ortamında iş doyum durumunu etkilediği bilinmektedir. Bireyin mesleğinin beceri ve yeterlilikleri ne kadar fazla ise ve birey bunu başarıyorsa iş doyumunu da o kadar fazladır. Tabi ki bu durumun tam tersi de söz konusudur. Eğer bireyin mesleği çok fazla beceri gerektirmiyor ve yoğun bir iş değilse bu bireyi kısıtlamakta ve birey iş doyumunu sağlayamamaktadır. Bireyin iş doyumunu sadece işin beceri ve niteliği etkilememekte aynı zamanda çalıştığı kurumun yöneticisinin bireye verdiği özgürlüğü de iş doyumunu etkilemektedir (Telman ve Ünsal, 2004).

Çalışma hayatında insanlarla sürekli iletişim halinde olan meslek gruplarında tükenmişliği yaşayan birey, beraberinde iletişimi gerçekleştirirken ani öfkelenme, sinirlilik durumu, yorgunluk ve stres gibi tavırlar sergileyecektir. İnsani ilişkileri fazla olan meslek gruplarında tükenmişliğin daha fazla olduğunu konu alan araştırmalarda, mesleki tükenmişliğin insan ilişkileri fazla olan birçok mesleği grubunu ilgilendirdiği yönündedir. Yapılan çalışmalarda da hizmet alanı insan olan meslek gruplarından hemşire, sosyal hizmet uzmanı, öğretmenler, doktorlar, din adamı gibi farklı meslek gruplarında mesleki tükenmişlik konusu ele alınmıştır (Torun, 1995).

Meslek yelpazesi içerisinde hizmet alanı insan olan ve insan ilişkilerinde birebir iletişim halinde olunması zorunlu olan en dikkat çekici meslek grubu öğretmenlerdir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin öğrenci, veli, yönetici ve diğer meslektaşları ile sürekli iletişim halinde olması ve eğitim sisteminde yaşanan problemlerin tükenmişlik seviyesini etkilediği görülmüştür. Alan yazında yapılan birçok çalışmada da tükenmişlik konusu öğretmenlik mesleği grubu üzerinden ele alınmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinde Tükenmişlik

Her mesleğin kendine özgü zorluğu ve stresi olmaktadır fakat öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren bireylerin çalışma ortamı ve öğretmenlik mesleğin gereklilerinden dolayı diğer mesleklerden daha çok stres yaşadıkları istatistiksel olarak kanıtlanmıştır (Çokluk, 1999). Öğretmenlik mesleğindeki bu stres yoğunluğunun nedeni ise; bürokratik işlerin fazlalığı, okul-aile anlaşmazlıkları, çalışma ortamındaki fiziki yetersizlik, toplumun sürekli eleştirmesi, disiplin sorunları, ödüllendirmedeki eksiklik, okullara yönelik sosyal ve politik baskı, kararlara katılımın yeterli düzeyde olmaması gibi durumları sayabiliriz (Türk, 2010). Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde görülen stres kaynaklarını da Weiskopf (1980) farklı sınıflandırmalar yaparak incelenmiştir;

- Öğrenciler ile direk iletişim,
- İş yoğunluğu
- Başarı kaygısı,
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı,
- Diğer bireyler,
- Eğitim programları (Başaran, 1999).

Bu sınıflandırmalar ile öğretmenlerin birçok paydaş ile muhatap olmasından dolayı öğretmenlerde görülen tükenmişlik sadece onları etkilememektedir. Sürekli etkileşim ve iletişim halinde oldukları veliyi, öğrenciyi, okul yöneticilerini ve toplumdaki diğer bireyleri de olumsuz etkilemektedir (Friedman ve Farber, 1992). Bu denli toplumu etkileyen olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkan öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik, yaşanmadan önlemlerin alınması gereken bir sorundur. Çünkü tükenmişlik yaşandıktan sonra alınan önlemlerden ise tükenmişlik yaşanmadan alınan önlemler daha etkili olmaktadır. Öğretmenlerde tükenmişliğin önlenmesi ise üç farklı aşamayı kapsamaktadır.

- Birinci aşamada, tükenmişliğe neden olan durumlar belirlenmeli ve bu durumların ortadan kaldırılması için eylemler yapılmalıdır.
- İkinci aşamada ise bireyde başlayan tükenmişlik durumunun rehabilitasyonu için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Üçüncü aşamada ise öğretmenin görevine devam edip etmemesi konusunda karar verilmelidir (Wood ve MacCarty, 2002)

Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliği önlemek için de tükenmişliğe etki eden faktörleri bilmek gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğe etki eden faktörler;

- Çalışma hayatındaki arkadaşları ile iletişimini gerçekleştirememesi,
- Çalışma sisteminin özellikleri ve nitelikleri,
- Çalıştığı kurumun genel yapısı,
- İş ve özel yaşamında kaynaklanan stres unsurları,
- Çalışma saatlerinin uzunluğu,
- Sağlık sorunları yaşama,
- Aile ve çocukları ile fazla vakit geçirememesi ya da verimli zaman geçiremediği düşüncesi,
- Bireyin aile hayatındaki sorumlulukları,
- Çevre, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantının olumsuz etkileri,
- Çalıştığı kurumda görev ve sorumluluklarda adaletli davranılmaması (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin ortaya çıkmasının nedenlerinden biri de öğrenci özelliklerinin farklı olmasıdır. Bu farklılıkla birlikte öğretmenlik mesleği de kendi arasında branşlara ayrılan bir meslektir. Özellikle özel eğitim öğretmenliği branşı, farklı öğrenci gruplarına eğitim ve öğretim vermektedir. Fiziksel ve zihinsel engel gruplarına hizmet veren özel eğitim öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden daha fazla güçlük yaşamaktadır. Sonuç olarak özel ilgi gerektiren grupların eğitimi diğer bireylere görece meşakkatli olduğundan bu alandaki öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi artışı gözlenmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Duygu ve davranış bozukluğu, zihinsel yetersizlik, konuşma güçlüğü, görme bozukluğu ve işitme sorunu olan öğrencilerle etkileşim halinde olan özel eğitim öğretmenlerin mesleklerinde yıpranma oranı diğer öğretmenlere kıyasla daha fazladır (Singer, 1993).

Eğitim ve öğretim belirli kazanımların davranışa dönüşmesini içine alan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmen, öğretimin hedeflerini belirler. Hedeflere yönelik öğretim planını hazırlayan öğretmen kazanımların davranışa dönüşmesi için çaba gösterir. Özellikle özel eğitim öğretmenleri bu çaba ve zaman konusunda daha çok emek sarf etmektedir. Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilere gerçekleştirdiği öğretimin sürecinde, öğrencide davranış değişikliği olması öğretmende motivasyonu artırmaktadır.

Fakat tam tersi öğrencinin kazanım sağlayamaması söz konusu olduğunda, özel eğitim öğretmeninde; kendini sorgulama, suçlama ve mesleki yeterliliğinin olmadığı inancı oluşmaktadır. Bu durum neticesinde özel eğitim öğretmeninde tükenmişlik ortaya çıkmaktadır. (Billingsley ve Cross, 1991).

Özel eğitim süreci içerisinde öğretmenler, sistemin en önemli unsuru konumundadır. Özel eğitimin niteliğini belirleyen aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyen rolü üstlenen kişi özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenin karakteristik özelliği ve yeterliliği mesleğindeki görev ve sorumlukları yerine getirmesi açısından önem teşkil etmektedir. Öğretmenin yaşadığı olumsuz duygu durumu veya öğretmenin stresli olması öğrencilerine karşı duygu ve tutumlarında etkilemektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ortamlarının yoğun ve stresli olması, öğretmenin görevindeki sorumluluk bilincini olumsuz etkileyeceğinden, öğretmenin çalışma hayatında karşılaşacağı bütün olumsuzların giderilmesi için gerekli düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu yoğun ve stresli ortamın iyileştirilmemesi özel eğitim öğretmenin eğitim ve öğretimindeki hedeflere ulaşmasını zorlaştıracak ve öğretmen eğitim sisteminde başarısız olacaktır. (Sürgevil ve Dalkılıç, 2014).

Özel eğitim öğretmeni yetersizlik grubu içerisinde olan bireylere eğitim hizmeti sunarken farklı teknik ve yöntemleri kullanmanın yanı sıra her öğrencinin ilgi düzeyine göre süreci yürütmektedir. Bu grupta olan öğrencilerin öğrenme süreleri, diğer öğrencilerin öğrenme sürelerinden daha fazla olması, özel eğitim öğretmenin daha özverili ve daha sabırlı hareket etmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada özel eğitim öğretmeni farklı eğitim ortamlarında farklı gruplara hitap ettiğinden tükenmişlikleri incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Girgin ve Baysal, 2005; Çokluk, 1999). Özel eğitim öğretmenlerinin birçok kişi ile (aile, öğrenci, yönetim ve okul içinde diğer çalışanlar) iletişim halinde olduğuna vurgu yapan Arslan ve Arslan (2014) özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişlik riskinin fazla olduğuna dikkat çekmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin yüksek olması nedeniyle önlemlerin alınması gerektiğini vurgulayan Yıldız (2011) çalışmasında bu önlemlere şu şekilde yer vermiştir;

- Bireyler çalışma hayatına başlamadan, çalışacağı kurumda oryantasyon hizmetinden yararlandırılmalıdır.

- Kurum içerisinde gerçekleştirilen iletişim öz saygıyı destekleyecek şekilde olmalıdır,
- Bireyin çalışacağı görevler açık ve net belirtilmelidir.
- Bireyin kişisel gelişimini desteklemek ve mesleğindeki yenilikçi bilgilerden haberdar olması için çalışacağı kurum hizmet içi eğitimler vermelidir,
- Kurum içerisinde bulunan yönetici, çalışanlarını destekleyici ve motivasyonlarını artıracak bir yaklaşımla hareket etmelidir,
- Çalışan bireylerin çalışma saatleri ayarlanırken, bireyin kişisel yaşamı dikkate alınmalı ve verilecek dinlenme saatleri yeterli düzeyde olmalıdır,
- Bireylerin görev dağılımlarında ortaya çıkabilecek problemlerin ortaya çıkmaması adına önlemler alınmalıdır,
- Çalışan bireylere, ihtiyaç duyulduğunda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilmelidir.
- Sonuç olarak mesleki tükenmişliğin öğretmenlerde daha sık yaşanması, eğitimden beklenen çıktıları olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sekteye uğratan mesleki tükenmişlik göz ardı edilmeyecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Ülkemizde bu bilincin farkındalığı artırılmalı ve gereken önleme ve iyileştirme eylemlerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmamızın bu aşamasında; araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi, evren ve örneklem ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yönetimi kullanılmıştır. Nicel araştırma, değişkenler arası ilişkilerin sayısal verilerle çözümlenmesidir (Creswell, 2013).

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçiş veya mevcut durumları değiştirmeyi amaçlamadan betimlemeyi hedeflemektedir. Bu modelde, araştırılan nesne veya kişiye herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, doğal halinde var olduğu biçimiyle belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2014).

Karasar (2014), tarama modellerini genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları olarak iki ana kategoriye ayırmaktadır. Genel tarama modelleri, tekil tarama modelleri olarak bilinen ve yalnızca bir değişkenin incelendiği veya değişkenlerin tek tek incelendiği modellerdir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için incelenen iki ya da daha fazla değişken içeren tarama modelleridir.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenler arasındaki birlikte değişimin var olup olmadığı araştırılır (Karasar, 2014).

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmanın verileri toplamak için Öğülmüş (2014) tarafından geliştirilen Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Ölçeği ile İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Ölçeği 29 madde olup ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Yapılan ölçek güvenirlik ve geçerlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek “alan bilgisi”, “mesleki etik”, “liderlik”, “mesleki gelişim” ve “iletişim”, olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmakta ve toplam varyansının %65.854’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenirliği Cronbach alfa değeri ile tespit edilmiş olup sırasıyla Cronbach alfa değeri 0.95, 0.86, 0.80, 0.74 ve 0.81 bulunmuştur (Öğülmüş, 2014). Ölçek geneli Cronbach alfa değeri 0.951’dir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği 22 madde olup ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Yapılan ölçek güvenirlik ve geçerlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenirliği Cronbach alfa değeri ile tespit edilmiş olup sırayla Cronbach alfa değeri 0.88, 0.78 ve 0.74 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre tanımlanan 3 faktörlü modelin uyum indeks değerleri: $\chi^2/sd = 4.3$, RMSEA = 0.07, CFI = 0.94, GFI = 0.87, AGFI = 0.84, NFI = 0.93 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre ölçeğin 3 faktörlü yapısının kabul edilebilir değerlere sahiptir (İnce ve Şahin, 2015). Ölçek geneli Cronbach alfa değeri 0.841’dir. Özel eğitim mesleki yeterlik ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde	Ort	SS	DMK	MSA	Cronbach Alfa
A8	4.470	0.655	0.700	0.935	0.939
A9	4.270	0.891	0.582	0.939	
A10	3.860	1.065	0.619	0.940	
A11	4.210	0.810	0.811	0.931	
A12	4.590	0.640	0.775	0.933	
A13	4.590	0.685	0.767	0.933	
A14	4.560	0.680	0.784	0.932	
A15	4.410	0.743	0.621	0.937	
A16	4.370	0.746	0.800	0.931	
A17	4.520	0.646	0.801	0.932	

A18	4.510	0.708	0.743	0.933	
A19	4.350	0.750	0.713	0.934	
A20	4.230	0.802	0.738	0.933	
A21	4.410	0.798	0.421	0.729	
A22	4.820	0.418	0.554	0.666	
A23	4.470	0.682	0.533	0.655	0.722
A24	4.800	0.466	0.470	0.685	
A25	4.760	0.503	0.570	0.648	
A26	4.500	0.682	0.565	0.678	
A27	4.170	0.970	0.634	0.610	0.735
A28	4.420	0.842	0.615	0.633	
A29	3.830	1.233	0.409	0.788	
A5	4.280	0.839	0.533	0.838	
A6	3.990	0.957	0.726	0.642	0.801
A7	3.900	1.039	0.703	0.670	
A1	4.460	0.794	0.524	0.705	
A2	4.170	0.877	0.578	0.673	0.750
A3	4.240	0.965	0.517	0.715	
A4	4.620	0.747	0.583	0.678	

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma DMK: Düzeltilmiş madde korelasyonu MSA: Madde silindiğinde Cronbach Alfa

Tablo 4’te özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında; Alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim ve iletişim alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.939, 0.722, 0.735, 0.801 ve 0.750’dir. Ölçek genelinin Cronbach Alfa katsayısı 0.951’dir. Güvenilirlik analizi bulguları incelendiğinde ise özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği, iç tutarlılık açısından yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Maslach tükenmişlik envanterine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Maslach Tükenmişlik Envanterine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde	Ort	SS	DMK	MSA	Cronbach Alfa
B1	4.250	0.802	0.102	0.657	
B2	3.710	1.323	0.191	0.621	
B3	2.810	1.418	0.421	0.559	
B6	3.730	1.280	0.358	0.578	
B8	2.580	1.320	0.388	0.570	0.621
B13	2.180	1.287	0.512	0.537	
B14	2.800	1.359	0.493	0.539	
B16	3.340	1.271	0.078	0.646	
B20	3.100	1.339	0.312	0.590	
B5	3.490	1.296	0.291	0.627	
B10	2.220	1.441	0.526	0.504	0.635
B11	2.450	1.426	0.549	0.491	

B15	3.160	1.373	0.435	0.557	
B22	3.750	0.976	0.134	0.675	
B4	2.230	1.414	0.441	0.541	
B7	3.600	1.209	0.147	0.626	
B9	2.260	1.358	0.468	0.533	
B12	3.310	1.204	0.232	0.604	0.615
B17	3.390	1.367	0.301	0.586	
B18	3.210	1.198	0.338	0.576	
B19	3.710	1.127	0.184	0.615	
B21	2.950	1.289	0.377	0.564	

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma DMK: Düzeltilmiş madde korelasyonu MSA: Madde silindiğinde Cronbach Alfa

Tablo 5'te Maslach tükenmişlik envanteri ölçeğinin alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında; Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.621, 0.635 ve 0.615'dir. Ölçek genelinin Cronbach Alfa katsayısı 0.841'dir. Güvenilirlik analizi bulguları incelendiğinde ise Maslach tükenmişlik envanteri ölçeği, iç tutarlılık açısından oldukça güvenilir bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce 20/12/2023 tarihinde 375618 sayılı karar no ile Etik Kurulundan izin alınmıştır. Etik Kurul izni alındıktan sonra ölçekler Google forms üzerinde online ortama aktarılmıştır. 15/01/2024 ile 15/03/2024 tarihleri arasında Tokat ilinde görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerine ölçek linkleri gönderilerek araştırmaya katılımları sağlanarak veriler elde edilmiştir

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizinde bilimsel bir açıklama için nicel veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına aktarılmıştır. Toplanan veriler, SPSS for Windows 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın istatistiksel analiz aşamasında Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği boyutları ve Maslach Tükenmişlik Envanteri boyutlarına ait puanlarının normal dağılıma uygunluğu grupların 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro Wilk, 50'den büyük eşit olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile incelendi (Mishra ve diğerleri, 2019). Cronbach Alfa güvenilirlik analizi ile ölçeklerin güvenilirliği değerlendirildi. Normal dağılmayan ölçek puanları arasındaki ilişki ve yaşlar arasındaki ilişki Spearman rho korelasyon katsayısı

ile incelendi. Kategorik demografik özelliklere göre normal dağılmayan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanıldı. Çoklu karşılaştırmalar Bonferroni düzeltmeli Dunn testi ile incelendi. Analiz sonuçlarındaki tanımlayıcı istatistikler nicel veriler için ortalama, standart sapma (Ortalama $\pm$ SS), ortanca, minimum ve maksimum (Ortanca (Min- Maks)) şeklinde; kategorik veriler için ise frekans (n) ve yüzde olarak sunuldu. Tüm hesaplamalarda ve yorumlamalarda istatistik anlamlılık düzeyi “ $p<0.05$ ” olarak dikkate alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem evren içerisinde rastlantısal olarak seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma evreni içerisinde basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Basit tesadüfî örnekleme yöntemi, evren içerisinde yer alan bütün bireylerin örneklem için seçilme olasılığının birbirine eşit olduğu bir yöntemdir (Karasar, 2014). Araştırmanın evrenini temsil eden örnekleme 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan 169 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Demografik Özelliklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	n=169
Yaş	32.84 $\pm$ 8.03
Cinsiyet	
Kadın	113 (66.9)
Erkek	56 (33.1)
Mezun Olunan Program	
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	19 (11.2)
Okul Öncesi Öğretmenliği	2 (1.2)
Özel Eğitim Öğretmenliği	100 (59.2)
Rehberlik, Psikolojik Danışmanlık ve Psikoloji	8 (4.7)
Sınıf Öğretmenliği	29 (17.2)
Diğer	11 (6.5)
Özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma	
Hayır	85 (50.3)
Evet	92 (49.1)
Hatırlamıyorum	1 (0.6)
Özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma	

Hayır	71 (42)
Evet	98 (58)
Toplam Hizmet Süresi	
1-5 Yıl	74 (43.8)
6-10 Yıl	52 (30.8)
11-15 Yıl	21 (12.4)
16-20 Yıl	14 (8.3)
21 Yıl ve Üstü	8 (4.7)
Özel Eğitim Hizmet Süresi	
1-5 Yıl	80 (47.3)
6-10 Yıl	57 (33.7)
11-15 Yıl	15 (8.9)
16-20 Yıl	10 (5.9)
21 Yıl ve Üstü	7 (4.1)
Görev yapılan Kurum ve Türü	
Özel Eğitim Okulu	75 (44.4)
Özel Eğitim Sınıfı	47 (27.8)
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	41 (24.3)
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	6 (3.6)
Ort. ± SS, frekans (%)	

Tablo 6’da çalışmaya dahil edilen katılımcıların demografik bilgilerine ait tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 32.84 olduğu ve %66.9’unun kadınlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların en çok %59.2 oran ile özel eğitim öğretmenliği programından mezundur. Katılımcıların %46.7’si özel eğitimle ilgili bir sertifika programına katıldığını belirtmektedir. Katılımcıların %58’i özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılmıştır. Katılımcıların toplam hizmet süresi incelendiğinde en çok %43.8 oran ile 1-5 yıl olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların özel eğitim hizmet süresi incelendiğinde en çok %47.3 oran ile 1-5 yıl olarak belirttiği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu %44.4 oran ile özel eğitim okullarında görev yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların tamamı Tokat ilinde görev yapmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılanlara uygulanan Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 7. Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	Ort. $\pm$ SS	Ortanca (Min. – Maks.)
Alan Bilgisi	4.38 $\pm$ 0.58	4.54 (2.08 - 5)
Mesleki Etik	4.65 $\pm$ 0.41	4.8 (3 - 5)
Liderlik	4.23 $\pm$ 0.71	4.5 (2 - 5)
Mesleki Gelişim	4.06 $\pm$ 0.80	4 (2 - 5)
İletişim	4.37 $\pm$ 0.64	4.5 (2 - 5)
Mesleki Yeterlilik Genel	4.37 $\pm$ 0.52	4.48 (2.69 - 5)

Ort. $\pm$ SS. Ortanca (min. – maks.)

Tablo 7’de Öze Eğitim Mesleki Yeterlilik Ölçeği alt boyut ve mesleki yeterlilik genel puanlarına ait tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeğinin alt boyut puanlarının ortalamalar incelendiğinde; alan bilgisi puanı 4.38, mesleki etik puanı 4.65, liderlik puanı 4.23, mesleki gelişim puanı 4.06 ve iletişim puanı ortalaması ise 4.37 olarak elde edildi. Ölçek geneli mesleki yeterlilik puanı ortalaması ise 4.37 olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Maslach Tükenmişlik Envanterine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min. – Maks.)
Duygusal Tükenme	28.44 $\pm$ 24	28 (17 - 45)
Duyarsızlaşma	15.07 $\pm$ 0	15 (5 - 25)
Kişisel Başarı	24.63 $\pm$ 0	24 (14 - 40)

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum

Tablo 8’de Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyut puanlarına ait tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Maslach tükenmişlik envanteri alt boyut puanlarının ortalamalar incelendiğinde; duygusal tükenme puanı 28.44, duyarsızlaşma puanı 15.06 ve kişisel başarı puanı ortalaması ise 24.63 olarak elde edildi.

Tablo 9. Katılımcıların Yaşı ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Boyut	Yaş (N=169)	
	r	p
Alan Bilgisi	0.092	0.233
Mesleki Etik	0.142	0.066
Liderlik	0.044	0.573
Mesleki Gelişim	0.076	0.325
İletişim	0.031	0.689
Mesleki Yeterlilik Genel	0.093	0.231

r: Spearman rho korelasyon katsayısı

Tablo 9’da çalışmaya dahil edilen katılımcıların yaşları ile Özel Eğitim mesleki yeterlilik ölçeği alt boyut ve mesleki yeterlilik genel puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların yaşları ile alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleği gelişim ve iletişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.050$). Katılımcıların yaşları ile ölçek geneli mesleki yeterlilik puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir ($p=0.231$).

Tablo 10. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Alan Bilgisi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min. – Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	4.38 $\pm$ 0.57	4.54 (2.08 - 5)	3197.000	0.912 ^m
Erkek	4.38 $\pm$ 0.61	4.54 (2.92 - 5)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	4.31 $\pm$ 0.72	4.54 (2.69 - 5)	2.591	0.628 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	4.42 $\pm$ 0.66	4.54 (2.08 - 5)		
Özel Eğitim Öğretmenliği	4.36 $\pm$ 0.55	4.46 (2.92 - 5)		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	4.34 $\pm$ 0.65	4.35 (3.31 - 5)		
Sınıf Öğretmenliği	4.52 $\pm$ 0.53	4.69 (3.31 - 5)		
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma				
Hayır	4.25 $\pm$ 0.65	4.31 (2.08 - 5)	4140.000	0.010 ^m
Evet	4.52 $\pm$ 0.47	4.69 (3 - 5)		

Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma				
Hayır	4.23 ± 0.65	4.38 (2.08 - 5)	4344.5	0.006 ^m
Evet	4.49 ± 0.5	4.69 (3 - 5)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.3 ± 0.6	4.38 (2.69 - 5)	3.953	0.412 ^k
6-10 Yıl	4.4 ± 0.54	4.5 (2.92 - 5)		
11-15 Yıl	4.57 ± 0.45	4.62 (3.62 - 5)		
16-20 Yıl	4.4 ± 0.81	4.81 (2.08 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.42 ± 0.45	4.62 (3.62 - 4.85)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.27 ± 0.63	4.38 (2.08 - 5)	7.705	0.103 ^k
6-10 Yıl	4.41 ± 0.54	4.46 (2.92 - 5)		
11-15 Yıl	4.64 ± 0.44	4.85 (3.62 - 5)		
16-20 Yıl	4.56 ± 0.49	4.85 (3.85 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.66 ± 0.32	4.77 (4 - 5)		
Görev Yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	4.38 ± 0.54	4.46 (2.69 - 5)	2.495	0.476 ^k
Özel Eğitim Sınıfı	4.31 ± 0.67	4.38 (2.08 - 5)		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	4.49 ± 0.51	4.54 (3.31 - 5)		
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	4.19 ± 0.74	4.31 (2.92 - 5)		

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.)

Tablo 10'da çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği alan bilgisi alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre alan bilgisi puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0.912$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre alan bilgisi puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.628$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre alan bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.010$), özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların puanı katılmayanlara göre daha yüksektir.

Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre alan bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.006$), özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların puanı almayanlara göre daha yüksek elde edilmiştir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre alan bilgisi puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır

($p=0.412$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre alan bilgisi puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.103$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre alan bilgisi puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0.476$).

Tablo 11. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Mesleki Etik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min. – Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	4.66 $\pm$ 0.4	4.8 (3 - 5)	3211.500	0.869 ^m
Erkek	4.64 $\pm$ 0.43	4.8 (3.6 - 5)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	4.64 $\pm$ 0.61	4.8 (3 - 5) ^{ab}	10.776	0.029 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	4.83 $\pm$ 0.17	4.8 (4.4 - 5) ^{ab}		
Özel Eğitim Öğretmenliği	4.59 $\pm$ 0.4	4.7 (3.6 - 5) ^b		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	4.75 $\pm$ 0.32	4.9 (4.2 - 5) ^{ab}		
Sınıf Öğretmenliği	4.77 $\pm$ 0.4	5 (3.8 - 5) ^a		
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma				
Hayır	4.54 $\pm$ 0.45	4.6 (3 - 5)	4347.500	0.001 ^m
Evet	4.77 $\pm$ 0.33	4.8 (3.6 - 5)		
Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma				
Hayır	4.55 $\pm$ 0.44	4.8 (3 - 5)	4379.500	0.003 ^{m*}
Evet	4.72 $\pm$ 0.37	4.8 (3.6 - 5)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.59 $\pm$ 0.44	4.8 (3 - 5)	4.327	0.364 ^k
6-10 Yıl	4.67 $\pm$ 0.4	4.8 (3.6 - 5)		
11-15 Yıl	4.74 $\pm$ 0.3	4.8 (4 - 5)		
16-20 Yıl	4.76 $\pm$ 0.37	5 (3.8 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.73 $\pm$ 0.41	4.9 (3.8 - 5)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.6 $\pm$ 0.43	4.8 (3 - 5)	4.584	0.333 ^k
6-10 Yıl	4.68 $\pm$ 0.39	4.8 (3.6 - 5)		
11-15 Yıl	4.76 $\pm$ 0.33	5 (4 - 5)		
16-20 Yıl	4.74 $\pm$ 0.41	5 (3.8 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.71 $\pm$ 0.43	4.8 (3.8 - 5)		
Görev Yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	4.62 $\pm$ 0.43	4.8 (3 - 5)	3.876	0.275 ^k
Özel Eğitim Sınıfı	4.63 $\pm$ 0.41	4.8 (3.6 - 5)		

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	4.77 ± 0.31	4.8 (4 - 5)
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	4.57 ± 0.56	4.8 (3.6 - 5)

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskall Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.) a-b: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur (Bonferroni düzeltilmeli Dunn testi).

Tablo 11’de çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği mesleki etik alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki etik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.869$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre mesleki etik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta olup ($p=0.029$), bu farklılık özel eğitim öğretmenliği programından mezun olanlar ile sınıf öğretmenliği programından mezun olanların mesleki etik puanları arasında gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan katılımcıların mesleki etik puanı özel eğitim öğretmenliği mezunlarından daha yüksektir.

Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre mesleki etik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.001$), özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların puanı katılmayanlara göre daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre mesleki etik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.003$), özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların puanı almayanlara göre daha yüksektir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre mesleki etik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.364$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre mesleki etik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.333$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre mesleki etik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.275$).

Tablo 12. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Liderlik Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. ± SS.	Ortanca (Min.-Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	4.2 ± 0.7	4.25 (2.25 - 5)	3490.000	0.270 ^m
Erkek	4.3 ± 0.75	4.5 (2 - 5)		

Mezun Olunan Program					
Diğer	4.18 ± 0.78	4 (2.25 - 5) ^{ab}			
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	4.29 ± 0.63	4.5 (3 - 5) ^{ab}			
Özel Eğitim Öğretmenliği	4.12 ± 0.7	4.25 (2 - 5) ^b	16.311	0.003 ^k	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	4.72 ± 0.36	4.88 (4 - 5) ^{ab}			
Sınıf Öğretmenliği	4.56 ± 0.66	5 (2.5 - 5) ^a			
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma					
Hayır	4.11 ± 0.75	4.25 (2 - 5)	3983.500	0.037 ^m	
Evet	4.35 ± 0.65	4.5 (2.5 - 5)			
Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma					
Hayır	4.1 ± 0.68	4 (2.25 - 5)	4282.500	0.009 ^m	
Evet	4.33 ± 0.72	4.5 (2 - 5)			
Toplam Hizmet Süresi					
1-5 Yıl	4.16 ± 0.8	4.25 (2 - 5)			
6-10 Yıl	4.25 ± 0.68	4.5 (2.5 - 5)			
11-15 Yıl	4.36 ± 0.65	4.5 (3.25 - 5)	1.556	0.817 ^k	
16-20 Yıl	4.39 ± 0.5	4.5 (3.5 - 5)			
21 Yıl ve Üstü	4.16 ± 0.5	4.13 (3.5 - 5)			
Özel Eğitim Hizmet Süresi					
1-5 Yıl	4.17 ± 0.8	4.38 (2 - 5)			
6-10 Yıl	4.25 ± 0.68	4.5 (2.5 - 5)			
11-15 Yıl	4.42 ± 0.51	4.5 (3.5 - 5)	1.547	0.818 ^k	
16-20 Yıl	4.43 ± 0.58	4.5 (3.5 - 5)			
21 Yıl ve Üstü	4.21 ± 0.44	4.25 (3.75 - 5)			
Görev yapılan Kurum ve Türü					
Özel Eğitim Okulu	4.15 ± 0.69	4.25 (2 - 5)			
Özel Eğitim Sınıfı	4.18 ± 0.74	4.5 (2.5 - 5)			
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	4.48 ± 0.64	4.75 (2.5 - 5)	7.696	0.053 ^k	
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	4.04 ± 1.04	4.38 (2.75 - 5)			

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.) a-b: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur (Bonferroni düzeltilmeli Dunn testi).

Tablo 12’de çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği liderlik alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre liderlik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.270$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre liderlik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta olup ($p=0.003$), bu farklılık özel eğitim öğretmenliği

programından mezun olanlar ile sınıf öğretmenliği programından mezun olanların liderlik puanları arasında gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan katılımcıların liderlik puanı özel eğitim öğretmenliği mezunlarından daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre liderlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.0379$), özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların puanı katılmayanlara göre daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre liderlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.009$) özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların puanı almayanlara göre daha yüksek elde edilmiştir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre liderlik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.817$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre liderlik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.818$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre liderlik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.053$).

Tablo 13. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Mesleki Gelişim Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min.- Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	4.05 $\pm$ 0.82	4 (2 - 5)	3178.500	0.961 ^m
Erkek	4.07 $\pm$ 0.78	4 (2.33 - 5)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	4.33 $\pm$ 0.91	4.67 (2.33 - 5)	11.026	0.051 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	4.02 $\pm$ 0.77	4 (2.67 - 5)		
Özel Eğitim Öğretmenliği	3.95 $\pm$ 0.78	4 (2 - 5)		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	4.71 $\pm$ 0.38	4.83 (4 - 5)		
Sınıf Öğretmenliği	4.24 $\pm$ 0.83	4.33 (2.33 - 5)		
Özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma				
Hayır	3.92 $\pm$ 0.86	4 (2 - 5)	3968.000	0.041 ^m
Evet	4.21 $\pm$ 0.73	4.33 (2.33 - 5)		
Özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma				
Hayır	3.89 $\pm$ 0.76	4 (2 - 5)	4224.500	0.016 ^m

Evet	4.18 ± 0.82	4.33 (2 - 5)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	3.97 ± 0.83	4 (2 - 5)		
6-10 Yıl	4.08 ± 0.77	4 (2 - 5)		
11-15 Yıl	4.38 ± 0.69	4.67 (2.67 - 5)	6.274	0.180 ^k
16-20 Yıl	4.12 ± 0.93	4.33 (2.67 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	3.71 ± 0.7	3.5 (3 - 5)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	3.93 ± 0.82	4 (2 - 5)		
6-10 Yıl	4.08 ± 0.79	4 (2 - 5)		
11-15 Yıl	4.56 ± 0.6	5 (3.33 - 5)	8.465	0.076 ^k
16-20 Yıl	4.23 ± 0.86	4.33 (2.67 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4 ± 0.72	4 (3 - 5)		
Görev yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	3.99 ± 0.78	4 (2 - 5)		
Özel Eğitim Sınıfı	3.97 ± 0.84	4 (2 - 5)		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	4.28 ± 0.77	4.67 (2.33 - 5)	3.968	0.265 ^k
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	4.06 ± 0.83	4 (3 - 5)		

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.)

Tablo 13'te çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği mesleki gelişim alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki gelişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.961$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre mesleki gelişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.051$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre mesleki gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.041$), özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların puanı katılmayanlara göre daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre mesleki gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.016$), özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların puanı almayanlara göre daha yüksek elde edilmiştir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre mesleki gelişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.180$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre mesleki gelişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.076$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre mesleki

gelişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.265$).

Tablo 14. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği İletişim Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min.-Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	4.37 $\pm$ 0.61	4.5 (2.5 - 5)	3343.500	0.540 ^m
Erkek	4.38 $\pm$ 0.71	4.63 (2 - 5)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	4.36 $\pm$ 0.81	4.75 (2.75 - 5) ^{ab}	17.837	0.001 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	4.59 $\pm$ 0.5	4.75 (3.5 - 5) ^{ab}		
Özel Eğitim Öğretmenliği	4.25 $\pm$ 0.6	4.25 (2.5 - 5) ^b		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	4.75 $\pm$ 0.3	4.88 (4.25 - 5) ^{ab}		
Sınıf Öğretmenliği	4.61 $\pm$ 0.71	5 (2 - 5) ^a		
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma				
Hayır	4.23 $\pm$ 0.67	4.25 (2.5 - 5)	4217.500	0.004 ^m
Evet	4.52 $\pm$ 0.6	4.75 (2 - 5)		
Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma				
Hayır	4.24 $\pm$ 0.62	4.25 (2.75 - 5)	4307.000	0.007 ^m
Evet	4.46 $\pm$ 0.65	4.75 (2 - 5)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.41 $\pm$ 0.59	4.5 (2.75 - 5)	4.094	0.393 ^k
6-10 Yıl	4.28 $\pm$ 0.7	4.5 (2.5 - 5)		
11-15 Yıl	4.56 $\pm$ 0.54	5 (3.75 - 5)		
16-20 Yıl	4.13 $\pm$ 0.85	4.13 (2 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.5 $\pm$ 0.38	4.63 (4 - 5)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.37 $\pm$ 0.62	4.5 (2.75 - 5)	3.378	0.497 ^k
6-10 Yıl	4.31 $\pm$ 0.73	4.5 (2 - 5)		
11-15 Yıl	4.62 $\pm$ 0.53	5 (3.75 - 5)		
16-20 Yıl	4.28 $\pm$ 0.62	4.13 (3.5 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.54 $\pm$ 0.34	4.5 (4 - 5)		
Görev yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	4.27 $\pm$ 0.65	4.25 (2 - 5) ^b	14.518	0.002 ^k
Özel Eğitim Sınıfı	4.3 $\pm$ 0.69	4.25 (2.5 - 5) ^b		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	4.68 $\pm$ 0.43	5 (3.75 - 5) ^a		

Rehberlik Merkezi	ve	Araştırma	3.96 ± 0.71	4 (2.75 - 5) ^{ab}
----------------------	----	-----------	-------------	----------------------------

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskall Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.) a-b: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur (Bonferroni düzeltilmeli Dunn testi).

Tablo 14’te çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği iletişim alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre iletişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0.540$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre iletişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta olup ($p=0.001$), bu farklılık özel eğitim öğretmenliği programından mezun olanlar ile sınıf öğretmenliği programından mezun olanların iletişim puanları arasında gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan katılımcıların iletişim puanı özel eğitim öğretmenliği mezunlarından daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre iletişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.004$), özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların puanı katılmayanlara göre daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre iletişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.007$), özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların puanı almayanlara göre daha yüksek elde edilmiştir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre iletişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.393$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre iletişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.497$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre iletişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.002$), bu farklılık özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapanlar ile özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulunda görev yapanların iletişim puanları arasında gözlemlenmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan katılımcıların iletişim puanı, özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulunda görev yapanlara göre daha yüksek elde edilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Genel Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. ± SS.	Ortanca (Min. – Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	4.37 ± 0.51	4.45 (2.69 - 5)	3269.500	0.724 ^m
Erkek	4.38 ± 0.54	4.53 (3.1 - 5)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	4.36 ± 0.65	4.41 (2.69 - 5)	8.346	0.080 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	4.46 ± 0.48	4.55 (3.07 - 5)		
Özel Eğitim Öğretmenliği	4.31 ± 0.5	4.41 (2.97 - 5)		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	4.56 ± 0.39	4.5 (4.03 - 5)		
Sınıf Öğretmenliği	4.55 ± 0.51	4.76 (3.48 - 5)		
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma				
Hayır	4.24 ± 0.56	4.34 (2.69 - 5)	4311.000	0.002 ^m
Evet	4.51 ± 0.44	4.66 (3.28 - 5)		
Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma				
Hayır	4.23 ± 0.52	4.31 (2.69 - 5)	4498.500	0.001 ^m
Evet	4.47 ± 0.5	4.62 (2.97 - 5)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.31 ± 0.55	4.38 (2.69 - 5)	3.740	0.442 ^k
6-10 Yıl	4.38 ± 0.5	4.5 (2.97 - 5)		
11-15 Yıl	4.55 ± 0.45	4.69 (3.72 - 5)		
16-20 Yıl	4.39 ± 0.6	4.64 (3.07 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.38 ± 0.34	4.52 (3.86 - 4.69)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	4.29 ± 0.56	4.36 (2.69 - 5)	6.404	0.171 ^k
6-10 Yıl	4.38 ± 0.5	4.52 (2.97 - 5)		
11-15 Yıl	4.62 ± 0.43	4.72 (3.72 - 5)		
16-20 Yıl	4.5 ± 0.48	4.64 (3.69 - 5)		
21 Yıl ve Üstü	4.52 ± 0.3	4.66 (3.86 - 4.76)		
Görev yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	4.33 ± 0.51	4.45 (2.69 - 5)	5.763	0.124 ^k
Özel Eğitim Sınıfı	4.31 ± 0.57	4.45 (2.97 - 5)		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	4.54 ± 0.43	4.55 (3.59 - 5)		
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	4.19 ± 0.69	4.31 (3.1 - 5)		

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.)

Tablo 15'te çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği genel mesleki yeterlilik puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre genel mesleki yeterlilik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0.724$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre genel mesleki yeterlilik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.080$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre genel mesleki yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.002$), özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların puanı katılmayanlara göre daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre genel mesleki yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup ($p=0.001$), özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların puanı almayanlara göre daha yüksek elde edilmiştir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre genel mesleki yeterlilik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.442$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre genel mesleki yeterlilik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.171$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre genel mesleki yeterlilik puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.124$).

Tablo 16. Katılımcıların Yaşı ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Yaş (N=169)	
	r	p
Duygusal Tükenme	-0.053	0.495
Duyarsızlaşma	0.054	0.485
Kişisel Başarı	-0.043	0.582

r: Spearman korelasyon katsayısı

Tablo 16'da çalışmaya dahil edilen katılımcıların yaşları ile Maslach tükenmişlik envanteri alt boyut puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların yaşları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.050$).

Tablo 17. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Duygusal Tükenme Alt Boyut Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min.-Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	28.49 $\pm$ 5.64	28 (18 - 45)	3119.000	0.880 ^m
Erkek	28.34 $\pm$ 6.06	28.5 (17 - 45)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	28.09 $\pm$ 4.68	28 (22 - 36)	7.105	0.130 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	26.37 $\pm$ 4.07	26 (19 - 35)		
Özel Eğitim Öğretmenliği	28.22 $\pm$ 5.33	28 (17 - 45)		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	34.38 $\pm$ 8.23	35 (22 - 45)		
Sınıf Öğretmenliği	28.86 $\pm$ 7.03	30 (17 - 45)		
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma				
Hayır	28.91 $\pm$ 5.66	29 (17 - 45)	2959.000	0.189 ^m
Evet	27.82 $\pm$ 5.94	27 (17 - 45)		
Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma				
Hayır	28.14 $\pm$ 5.6	27 (17 - 45)	3604.500	0.689 ^m
Evet	28.65 $\pm$ 5.9	28 (18 - 45)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	28.74 $\pm$ 5.76	28 (18 - 45)	7.600	0.107 ^k
6-10 Yıl	29.05 $\pm$ 5.41	30 (17 - 37)		
11-15 Yıl	25.5 $\pm$ 4.42	25 (20 - 36)		
16-20 Yıl	25.25 $\pm$ 4.5	25 (18 - 32)		
21 Yıl ve Üstü	29.04 $\pm$ 6.18	29 (17 - 45)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	28.56 $\pm$ 5.65	28 (18 - 45)	8.731	0.068 ^k
6-10 Yıl	28.87 $\pm$ 5.28	29 (17 - 36)		
11-15 Yıl	24.9 $\pm$ 3.76	25 (20 - 32)		
16-20 Yıl	24.43 $\pm$ 4.69	24 (18 - 32)		
21 Yıl ve Üstü	29.26 $\pm$ 6.18	29 (17 - 45)		
Görev yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	27.6 $\pm$ 5.15	27 (17 - 40)	2.377	0.498 ^k
Özel Eğitim Sınıfı	29.51 $\pm$ 5.77	29 (20 - 45)		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	28.85 $\pm$ 6.89	28 (18 - 45)		
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	27.67 $\pm$ 3.83	26.5 (24 - 34)		

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, ort $\pm$ SS, ortanca (min. – maks.)

Tablo 17’de çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile Maslach tükenmişlik envanteri duygusal tükenme puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.880$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre (Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi, Özel Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji, Sınıf Öğretmenliği) duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($p=0.130$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0.189$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.689$). Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0.107$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.068$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre duygusal tükenme puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0.498$).

Tablo 18. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Kişisel Başarı Alt Boyut Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min.Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	24.73 $\pm$ 5.14	24 (15 - 40)	3083.000	0.786 ^m
Erkek	24.41 $\pm$ 5.67	24.5 (14 - 38)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	25.73 $\pm$ 5.52	26 (16 - 35) ^{ab}	11.224	0.024 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	22.68 $\pm$ 3.92	23 (15 - 29) ^b		
Özel Eğitim Öğretmenliği	24.19 $\pm$ 5.07	24 (14 - 40) ^{ab}		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	30.38 $\pm$ 5.85	32 (19 - 37) ^a		
Sınıf Öğretmenliği	25.28 $\pm$ 5.89	26 (16 - 38) ^{ab}		
Özel Eğitimle İlgili Sertifika Programına Katılma				

Hayır	24.68 ± 5.58	24 (15 - 40)	3326.000	0.917 ^m
Evet	24.49 ± 5.11	24 (14 - 40)		
Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma				
Hayır	24.66 ± 5.49	24 (15 - 40)	3495.500	0.958 ^m
Evet	24.6 ± 5.19	24 (14 - 40)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	25.07 ± 5.81	24 (15 - 40)	5.037	0.284 ^k
6-10 Yıl	25.14 ± 4.35	26 (16 - 33)		
11-15 Yıl	23.14 ± 3.66	23 (18 - 29)		
16-20 Yıl	21.38 ± 4.37	20 (16 - 29)		
21 Yıl ve Üstü	24.69 ± 5.32	24.5 (14 - 38)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	25.11 ± 5.54	24 (15 - 40)	4.813	0.307 ^k
6-10 Yıl	24.67 ± 4.27	26 (16 - 31)		
11-15 Yıl	22.9 ± 3.84	22.5 (18 - 29)		
16-20 Yıl	21 ± 4.36	19 (16 - 29)		
21 Yıl ve Üstü	24.68 ± 5.45	25 (14 - 38)		
Görev Yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	23.6 ± 4.76	24 (15 - 38)	6.589	0.086 ^k
Özel Eğitim Sınıfı	25.94 ± 5.6	27 (14 - 40)		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	25.2 ± 5.88	24 (15 - 40)		
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	23.33 ± 2.8	23.5 (20 - 28)		

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, ort ± SS, ortanca (min. – maks.), a-b: Aynı harfe sahip gruplar arasında fark yoktur (Bonferroni düzeltilmeli Dunn testi).

Tablo 18’de çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile Maslach tükenmişlik envanteri kişisel başarı puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre kişisel başarı puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.786$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre kişisel başarı puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta olup ($p=0.024$), bu farklılık rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji programından mezun olanlar ile okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programından mezun olanların iletişim puanları arasında gözlemlenmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji programından mezun olan katılımcıların kişisel başarı puanı okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programı mezunlarından daha yüksektir. Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre kişisel başarı puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0.917$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre kişisel başarı puanları

dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.958$). Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre kişisel başarı puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.284$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre kişisel başarı puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak bir benzerlik bulunmaktadır ($p=0.307$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre kişisel başarı puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.086$).

Tablo 19. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Duyarsızlaşma Alt Boyut Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	Ort. $\pm$ SS.	Ortanca (Min. – Maks.)	Test ist.	p
Cinsiyet				
Kadın	14.9 $\pm$ 4.27	15 (5 - 25)	3449.500	0.339 ^m
Erkek	15.39 $\pm$ 4.03	15 (8 - 25)		
Mezun Olunan Program				
Diğer	14 $\pm$ 3.41	13 (9 - 20)	7.584	0.108 ^k
Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi	14.32 $\pm$ 3.33	14 (8 - 20)		
Özel Eğitim Öğretmenliği	14.75 $\pm$ 3.97	15 (6 - 25)		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji	18.5 $\pm$ 5.73	18.5 (7 - 25)		
Sınıf Öğretmenliği	16.1 $\pm$ 4.94	16 (5 - 25)		
Özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma				
Hayır	15.14 $\pm$ 4.41	15 (5 - 25)	3247.000	0.715 ^m
Evet	15.04 $\pm$ 4.06	14 (7 - 25)		
Özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma				
Hayır	14.86 $\pm$ 4.25	15 (5 - 25)	3604.000	0.690 ^m
Evet	15.21 $\pm$ 4.16	15 (6 - 25)		
Toplam Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	15.32 $\pm$ 4.24	15 (6 - 25)	3.635	0.458 ^k
6-10 Yıl	15.67 $\pm$ 3.31	16 (9 - 23)		
11-15 Yıl	13.64 $\pm$ 3.67	12.5 (8 - 21)		
16-20 Yıl	14 $\pm$ 2.33	14 (11 - 17)		
21 Yıl ve Üstü	15 $\pm$ 4.76	15 (5 - 25)		
Özel Eğitim Hizmet Süresi				
1-5 Yıl	15.16 $\pm$ 4.13	15 (6 - 25)	2.971	0.563 ^k
6-10 Yıl	14.87 $\pm$ 3.87	14 (9 - 23)		
11-15 Yıl	13.2 $\pm$ 3.55	12 (8 - 21)		
16-20 Yıl	14.29 $\pm$ 2.21	14 (11 - 17)		

21 Yıl ve Üstü	15.4 ± 4.63	15 (5 - 25)		
Görev yapılan Kurum ve Türü				
Özel Eğitim Okulu	14.63 ± 3.93	14 (6 - 24)		
Özel Eğitim Sınıfı	15.72 ± 4.3	15 (5 - 25)		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	15.29 ± 4.57	15 (7 - 25)	3.104	0.376 ^k
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	13.83 ± 3.76	13.5 (10 - 19)		

m: Mann Whitney U testi, k: Kruskal Wallis H testi, Ort ± SS, ortanca (min. – maks.)

Tablo 19’da çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile Maslach tükenmişlik envanteri duyarsızlaşma puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.339$). Katılımcıların mezun oldukları programlara göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($p=0.108$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0.715$). Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.690$). Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.458$). Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.0563$). Katılımcıların görev yapılan kurum ve türüne göre duyarsızlaşma puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.376$).

Tablo 20. Katılımcıların Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği Puanları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Boyut	Duygusal Tükenme		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı	
	r	p	r	p	r	p
Alan Bilgisi	-0.085	0.271	-0.017	0.824	-0.036	0.640
Mesleki Etik	-0.043	0.578	0.022	0.775	0.007	0.928
Liderlik	-0.027	0.725	0.019	0.803	0.065	0.399
Mesleki Gelişim	0.044	0.571	0.029	0.708	0.136	0.079
İletişim	-0.058	0.456	0.029	0.710	0.067	0.389
Mesleki Yeterlilik Genel	-0.053	0.490	0.005	0.946	0.030	0.694

r: Spearman rho korelasyon katsayısı

Tablo 20’de özel eğitim mesleki yeterlik ölçeği puanları ile Maslach tükenmişlik envanteri puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde özel eğitim mesleki yeterlik ölçeği puanları ile Maslach tükenmişlik envanteri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır($p>0.050$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmamızın bulguları, öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olan çeşitli faktörleri ortaya koymuştur. Bu çalışmada beklediğimiz ve beklemediğimiz sonuçlar elde edilmiş; bazı bulgular, mesleki yeterlilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi anlamada yeni bakış açıları sunmuştur. Özellikle, mezun olunan programlara, sertifika katılımına, cinsiyete, hizmet süresine ve kurum türüne göre elde edilen bulgular önemli ipuçları sağlamıştır. İstendik durumların etkileri ve istenmedik bulguların olası sebepleri tartışılarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulacaktır.

Sosyal-Bilişsel Teori ve Mesleki Yeterlilik

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları, Albert Bandura'nın (1997) sosyal-bilişsel teorisiyle doğrudan ilişkilidir. Sosyal-bilişsel teori, bireylerin kendilerine yönelik inançlarının, yani öz-yeterlik algılarının, performanslarını nasıl etkilediğini açıklar. Bu teoriye göre bireylerin, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerisi, gösterdikleri çaba, ısrarcılık ve stresle mücadele stratejileri, öz-yeterlik inançlarına dayanmaktadır. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, daha fazla çaba gösterme eğilimindedir ve engelleri aşmada daha dirençli davranırlar.

Özellikle özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki yeterlilik algılarının yüksek olmasının, tükenmişliği azaltmada önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlayabilme, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve özel gereksinimlere duyarlılık gösterme gibi mesleki görevlerdeki başarılarının, öz-yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Gönültaş ve Gümüşkaya (2022) ve Sarıçam ve Kanpolat (2011) tarafından yapılan çalışmalar da benzer şekilde yüksek öz-yeterlik algılarının tükenmişliği azalttığını ortaya koymuştur. Araştırmamızda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek iletişim puanlarına sahip olmaları da bu durumu desteklemektedir. Bu merkezlerde öğretmenlerin öğrencilerle birebir çalışmaları, mesleki yeterlilik inançlarını artırmakta ve böylece tükenmişliği azaltmaktadır.

Öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki bu ters yönlü ilişki, literatürde yaygın olarak kabul görmüştür (Maslach ve Jackson, 1981). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, mesleki zorluklar karşısında daha etkin stratejiler geliştirmeleri, onların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma gibi belirtileri daha az yaşamasına neden olmaktadır. Bandura'nın (1997) kuramına göre, bireylerin başarısızlık karşısında direnç göstermeleri, öz-yeterlik inançlarının güçlü olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları, onların sınıf içindeki ve dışındaki sorunlarla başa çıkma becerilerini etkiler. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını güçlendirmek için destekleyici eğitim programları ve yönetsel destek sunulması gerekmektedir.

Güler (2021) ve Karahan (2008) gibi araştırmacılar, mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin iş tatmini ve öz-yeterlik algılarını artırarak tükenmişliği önleyebileceğini belirtmektedir. Yönetimlerin, öğretmenlere yönelik mentorluk ve koçluk programları sunması, onların mesleki yeterliliklerini artırmada etkili olabilir. Aynı zamanda, iş yükünün dengelenmesi ve iş-yaşam dengesine önem verilmesi, öğretmenlerin mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, sosyal-bilişsel teori çerçevesinde, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, mesleki yeterlilik algılarını artırmakta ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaktadır. Bu bulgular, Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisiyle uyumlu olup, eğitim politikalarının öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını güçlendirecek şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Mesleki gelişim programları ve yönetim desteği gibi unsurların önemi de bu noktada bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Mezuniyet Programlarına Göre Mesleki Yeterlilik

Araştırmamızda öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre mesleki yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmen yetiştiren programların, genel olarak mesleki yeterlilik açısından benzer düzeyde eğitim sunduğunu göstermektedir. Ancak, özel eğitimle ilgili sertifika programlarına katılan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin ve sertifika programlarının, formal eğitimin tamamlayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Sertifika programlarının daha güncel bilgiler sunarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediği düşünülmektedir. Bu bulgu, Dere Çiftçi (2015) ve Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur.

Literatürde de vurgulandığı gibi, formal eğitimin yanı sıra hizmet içi eğitimlerin önemi giderek artmaktadır (Karahan, 2008). Sertifika programlarının öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını güçlendirdiği ve öz-yeterliliklerini artırdığı, araştırma bulgularıyla uyumludur. Ayrıca, formal eğitimin belirli sınırları olması nedeniyle, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin eksik kaldıkları alanları tamamlamada etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim politikalarının, hizmet içi eğitimlerin teşvik edilmesini içermesi önerilmektedir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, sertifika programlarına katılımlarının daha yüksek olması, bu alandaki öğretmenlerin mesleki gelişime duyduğu ihtiyacı göstermektedir. Bu bulgu, Karahan (2008) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermekte olup, formal eğitimin tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Mezuniyet programları arasında fark olmaması, farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin mesleki yeterlilik açısından benzer donanıma sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştiren kurumların, genel mesleki yeterlilik standartlarını başarıyla sağladığını düşündürmektedir. Ancak, bazı alanlarda eksikliklerin giderilmesi için program içeriklerinin gözden geçirilmesi gerektiği de unutulmamalıdır. Özellikle liderlik ve iletişim gibi becerilerin geliştirilmesi, tüm öğretmenler için önemli bir gerekliliktir (Maslach ve Leiter, 2016).

Sonuç olarak, araştırmamızda mezun olunan programların mesleki yeterlilik üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak, sertifika programlarının ve hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmada önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının sürekli mesleki gelişimi destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik ve Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmamızda, sınıf öğretmenliği programından mezun olanların liderlik, iletişim ve mesleki etik gibi alanlarda diğer programlardan mezun olanlara göre daha yüksek puan alması önemli bir bulgudur. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin küçük yaş gruplarıyla çalışmaları nedeniyle iletişim ve liderlik becerilerini geliştirme konusunda avantajlı olduklarını göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde öğrencilerle çalışmak,

öğretmenlerin empati ve mesleki etik farkındalığını artırarak bu alanlardaki performanslarını iyileştirmektedir. Güler (2021) ve Karahan (2008) gibi araştırmalar da sınıf öğretmenlerinin bu tür becerilerde öne çıktığını göstermektedir. Ancak, diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin daha düşük puanlar alması, eğitim müfredatlarının bazı alanlarda iyileştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin yüksek olması, onların daha geniş bir öğrenci yelpazesi ile çalışmasıyla da ilişkilidir. Bir sınıf öğretmenin, farklı yetenek düzeylerine sahip öğrencilerle çalışması, esnek öğretim yöntemleri geliştirmesini zorunlu kılar. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırırken mesleki etik anlayışlarını da güçlendirebilir. Sınıf öğretmenlerinin yüksek puanlarının bir diğer nedeni, günlük iş yükleri sırasında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmiş olmalarıdır (Maslach ve Leiter, 2016). Araştırmamızda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının liderlik becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bandura'nın (1997) sosyal-bilişsel teorisi, bu noktada da doğrulanmaktadır: yüksek öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin zor durumlarda daha etkin liderlik göstermelerini sağlar.

Sınıf öğretmenlerinin yüksek mesleki yeterlilik algılarına karşın, bu yoğunluk tükenmişlik riskini de beraberinde getirebilir. Literatürde, sınıf öğretmenlerinin duygusal tükenme puanlarının yüksek olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022). Bu durum, öğretmenlerin çok yönlü sorumluluklarının, zaman içinde tükenmişliğe yol açabileceğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve liderlik becerilerinde öne çıkması, onların öğrencilerle daha güçlü bağlar kurmalarına olanak tanırken, bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisindeki duygusal yoğunluğun artmasına neden olabilir. Araştırmamızda bu dengeyi sağlamak için yönetimsel destek ve sürekli mesleki gelişim programlarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bu durum, eğitim politikalarında dikkate alınmalıdır. Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) ile Maslach ve Jackson (1981) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin iş yükünün dengelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları sunulurken, iş-yaşam dengesi sağlamak için önlemler alınması da önerilmektedir. İş yükünün azaltılması ve gereksiz bürokrasinin engellenmesi, öğretmenlerin mesleki tatminini artırabilir ve tükenmişliği önleyebilir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin liderlik, iletişim ve mesleki etik puanlarındaki yüksekliği, onların mesleki yeterliliklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak, bu güçlü yönlerin sürdürülebilir olması için yönetim desteği ve mesleki gelişim fırsatları sağlanmalıdır. Eğitim programlarının bu alanlarda iyileştirilmesi, tüm öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırabilir.

Cinsiyetin Tükenmişlik ve Mesleki Yeterlilik Üzerindeki Etkileri

Cinsiyetin mesleki yeterlilik ve tükenmişlik üzerindeki etkileri, toplumsal cinsiyet rolleri ve iş-yaşam dengesi ile yakından ilişkilidir. Literatürde, kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022). Kadın öğretmenlerin genellikle daha fazla empati göstermeleri ve öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurmaları, onların duygusal yükünü artırabilir. Aynı zamanda, kadın öğretmenlerin iş ve aile sorumluluklarını dengelemek zorunda olmaları, mesleki tükenmişlik riskini artıran bir faktör olabilir.

Araştırmamızda, cinsiyet değişkenine göre mesleki yeterlilik puanları ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, literatürde kadın öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğuna dair bulgular bulunmaktadır (Karahana, 2008). Bu durum, öğretmenlerin mesleki ve kişisel sorumluluklarının dengelenmesinde cinsiyet faktörünün etkili olabileceğini göstermektedir. Pandemi sonrası eğitim süreçlerinin, kadın ve erkek öğretmenlerin iş yüklerini eşitlemiş olması, çalışmamızda fark bulunamamasının nedeni olabilir.

Literatürde cinsiyetin mesleki yeterlilik üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu belirtilmektedir (Dere Çiftçi, 2015). Araştırmamız da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları, cinsiyetten bağımsız olarak, eğitim ve deneyim gibi faktörlerden etkilenmektedir. Ancak, kadın öğretmenlerin daha yüksek empati ve iletişim becerilerine sahip olabileceği yönündeki bulgular, sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişki kurma açısından önemlidir. Bu durum, özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerde daha belirgin olabilir.

Sonuç olarak, cinsiyet değişkeninin mesleki yeterlilik üzerindeki etkisi sınırlı görünse de tükenmişlik açısından farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Eğitim politikalarının,

öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini sağlamak için destekleyici mekanizmalar sunması önerilmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin karşılaştıkları duygusal yüklerin azaltılması, tükenmişlik düzeylerini düşürebilir. Bu bağlamda, yönetimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş destek programları sunması önemlidir.

Mesleki Gelişim Programlarının Önemi

Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin yeterlilik algılarını artırdığı, Karahan (2008) ve Güler (2021) tarafından da vurgulanmıştır. Sürekli eğitim fırsatlarının sağlanması, öğretmenlerin kariyer gelişimlerine katkı sağlarken, onların mesleki tatminlerini ve performanslarını artırmaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin en güncel pedagojik yöntemlere ve teknolojiye uyum sağlamalarına yardımcı olurken, onların tükenmişlikle başa çıkmalarına da destek olmaktadır. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmada ve tükenmişliği önlemede kritik bir role sahiptir. Eğitim politikalarının, bu tür destek mekanizmalarını teşvik edecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

PDR Mezunlarının Kişisel Başarı Puanlarının Yüksekliği

Araştırmamızda, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) mezunlarının kişisel başarı puanlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkması dikkat çekici bir bulgudur. PDR mezunları, bireylerle doğrudan çalışmaya ve problem çözme odaklı yaklaşımlar geliştirmeye daha yatkın olduklarından, bu meslek grubunda öz-yeterlilik algısı yüksek olabilir (Bandura, 1997). Öz-yeterlilik, bireylerin karşılaştıkları sorunlar karşısında kendilerine güven duymalarını sağlarken, mesleki başarılarını da artırmaktadır. PDR mezunlarının eğitim sürecinde aldıkları uygulamalı dersler ve danışmanlık deneyimleri, kişisel başarı ve performans algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

PDR mezunlarının kişisel başarı puanlarının yüksek olması, onların öğrencilerle bireysel ilişkiler kurma becerileriyle de ilgilidir. Bu meslek grubu, problem çözme becerilerini geliştirmede daha etkin olabildiğinden, mesleki tatmin düzeyleri de yüksek olabilir. Güler (2021) ve Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) gibi araştırmalarda da PDR

mezunlarının mesleki başarılarının öne çıktığı belirtilmektedir. Bunun nedeni, PDR programlarının kişisel gelişim ve insan ilişkilerine büyük önem vermesi olabilir.

PDR mezunlarının yüksek kişisel başarı puanlarının, mesleki tükenmişlik üzerinde de koruyucu bir etkisi olabilir. Maslach ve Leiter (2016), kişisel başarı hissinin düşük olmasının mesleki tükenmişliği artıran bir faktör olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda PDR mezunlarının tükenmişlik puanlarının daha yüksek olması, onların işlerinden daha fazla tatmin sağladıklarını ve stresle başa çıkmada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, mesleki başarı ve öz-yeterlilik hissinin öğretmenlerin tükenmişlikle mücadelelerinde önemli bir rol oynadığını doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, PDR mezunlarının yüksek kişisel başarı puanları, onların bireysel danışmanlık ve problem çözme becerileriyle ilişkilidir. Eğitim programlarının bu yönlerinin diğer öğretmenlik alanlarına da entegre edilmesi, mesleki yeterlilik ve başarı algısını artırabilir. PDR programlarında sunulan uygulamalı eğitimlerin ve danışmanlık becerilerinin, diğer öğretmenlik alanlarında da yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Yaş ve Hizmet Süresinin Mesleki Yeterlilik ve Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi

Araştırmamızda, öğretmenlerin yaşları ve hizmet sürelerinin mesleki yeterlilik ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Literatürde, deneyimin artmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının güçlenmesi ve tükenmişlik düzeylerinin azalması beklense de, araştırmamızda bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Karahana, 2008; Güler, 2021). Özellikle uzun yıllar çalışan öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkma stratejileri geliştirmiş olmaları, tükenmişlik puanlarının düşük olmasını açıklayabilir.

Yaş faktörü ile mesleki yeterlilik arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun nedeni, genç öğretmenlerin enerjik ve yeniliklere açık olmalarına rağmen, deneyim eksikliği nedeniyle zorluklarla karşılaşmaları olabilir. Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) da öğretmenlerin yaşları ve mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Öte yandan, uzun yıllar çalışan öğretmenlerin mesleki rutine bağlı olarak monotonluk hissi yaşamaları, tükenmişlik riskini artırabilir. Bu bulgu, literatürde belirtilen hizmet süresine bağlı tükenmişlik eğilimleri ile de örtüşmektedir (Maslach ve Leiter, 2016).

Yaş ve hizmet süresine bağlı tükenmişlik risklerinin azaltılması için iş-yaşam dengesi ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir. Yönetimsel destek, özellikle uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını korumalarında etkili olabilir. Öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerini sağlamak amacıyla farklı alanlarda uzmanlaşma fırsatlarının sunulması da bu bağlamda önemlidir.

Sonuç olarak, yaş ve hizmet süresi ile mesleki yeterlilik ve tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki bulunmamakla birlikte, bu değişkenlerin dolaylı etkileri dikkate alınmalıdır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyecek ve tükenmişlik riskini azaltacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

Görev Yapılan Kurum Türüne Göre İletişim Becerileri

Araştırmamızda, görev yapılan kurum türüne göre öğretmenlerin iletişim becerileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin iletişim puanlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, rehabilitasyon merkezlerinde birebir iletişim gereksinimlerinin fazla olmasıyla açıklanabilir. Bu tür kurumlarda çalışan öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamak zorunda olduklarından, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmaktadır (Maslach ve Leiter, 2016).

Karahan (2008) ve Güler (2021) de özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bunun nedeni, bu öğretmenlerin yalnızca öğrencilerle değil, aynı zamanda veliler ve diğer uzmanlarla da etkili iletişim kurmalarının gerekmesidir. İletişim becerilerinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını artırırken, mesleki tatminlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Görev yapılan kurum türüne bağlı olarak iletişim becerilerinde gözlemlenen farklar, eğitim programlarının iletişim becerilerini artıracak şekilde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle farklı kurum türlerinde görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin iş performanslarını artırırken, tükenmişlik riskini de azaltabilir (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022). Sonuç olarak, görev yapılan kurum türü, öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin

iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici programlar sunması önerilmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği alt boyutları ve mesleki yeterlilik genel puanlarına ait tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeğinin alt boyut puanlarının ortalamalar incelendiğinde; katılımcıların alan bilgisi düzeyinin, mesleki etik düzeyinin, liderlik düzeyinin, iletişim düzeyinin ve genel mesleki yeterlilik düzeyinin, mesleki gelişim düzeyinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların Maslach tükenmişlik envanteri alt boyut puanlarına ait tanımlayıcı bulgular sunulmuştur. Maslach tükenmişlik envanteri alt boyut puanlarının ortalamalar incelendiğinde; katılımcıların duygusal tükenme düzeylerinin, duyarsızlaşma düzeylerinin ve kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların bazı demografik özellikleri ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim ve iletişim alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları; Maslach tükenmişlik envanteri duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutu puanı arasındaki ilişkiye ait analizi sonuçları sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kadın ve erkeklerin alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin benzer olduğu, cinsiyetin değerlendirilen alanlarda belirleyici bir etkiye sahip olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın ve erkek katılımcıların duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, cinsiyetin duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Katılımcıların mezun oldukları programlara göre alan bilgisi, mesleki gelişim ve genel mesleki yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Farklı programlardan mezun olan katılımcıların alan bilgisi, mesleki gelişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerini benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alan bilgisi, mesleki gelişim ve genel mesleki yeterlilik alanlarında farklı programlardan mezun olma önemli bir kıstas olmadığını göstermektedir. Katılımcıların mezun oldukları programlara göre mesleki etik, liderlik ve iletişim puanları dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan katılımcıların mesleki etik, liderlik ve iletişim düzeylerinin özel eğitim öğretmenliği mezunlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mezun oldukları programlara göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Farklı programlardan mezun olan katılımcıların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzer olduğu, mezun olunan programların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların mezun oldukları programlara göre kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikoloji programından mezun olan katılımcıların kişisel başarı düzeylerinin okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programı mezunlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Özel eğitim ile ilgili bir sertifika programına katılan katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumuna göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Özel eğitimle ilgili sertifika programına katılan ve katılmayanların duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumunun duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim alan katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayanların duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumunun duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik puanları anlamlı farklılık bulunamamıştır. Toplam hizmet süresi farklı olan katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin benzer olduğu, toplam hizmet süresinin değerlendirilen alanlarda belirleyici bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların toplam hizmet sürelerine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Farklı hizmet süresi olan katılımcıların duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, katılımcıların toplam hizmet sürelerinin duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Özel eğitim hizmet süreleri farklı olan katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, özel eğitim hizmet süresinin değerlendirilen alanlarda ayırt edici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcıların özel eğitim hizmet sürelerine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı özel eğitim hizmet süresine sahip katılımcıların duygusal tükenme,

kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzerlik gösterdiği, özel eğitim hizmet sürelerinin duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Katılımcıların görev yaptıkları kurum ve türüne göre alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim ve genel mesleki yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı kurumlarda görev yapan katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleki gelişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların görev yaptıkları kurum ve türünün değerlendirilen alanlarda belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcıların görev yaptıkları kurum ve türüne göre iletişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan katılımcıların iletişim düzeylerinin özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulunda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları kurum ve türüne göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kurumlarda görev yapan katılımcıların duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların görev yaptıkları kurum ve türünün üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların yaşları ile özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği alt boyut ve mesleki yeterlilik genel puanları arasındaki ilişkiye ve Maslach tükenmişlik envanteri alt boyut puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Katılımcıların yaşları ile alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleği gelişim, iletişim puanları ve genel mesleki yeterlilik puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Katılımcıların yaşlarına bağlı olarak alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, mesleği gelişim, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yaşları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Katılımcıların yaşlarına bağlı olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir.

Katılımcıların özel eğitim mesleki yeterlik ölçeği puanları ile Maslach tükenmişlik envanteri puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde özel eğitim mesleki yeterlik ölçeği puanları ile Maslach tükenmişlik envanteri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sonuç olarak, katılımcıların alan bilgisi, mesleki etik, liderlik, iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeyleri çok yüksek seviyelerde bulunmuştur. Mesleki gelişim düzeyi ise yüksek olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Cinsiyet, mezun olunan program ve özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumu, duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ancak, mezun olunan programlar ve özel eğitimle ilgili sertifika programına katılma durumu, mesleki etik, liderlik ve iletişim düzeylerinde farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Toplam hizmet süresi ve özel eğitim hizmet süresi, değerlendirilen alanlarda belirleyici bir etkiye sahip değildir. Görev yapılan kurum türü , iletişim ve genel mesleki yeterlilik düzeylerinde farklılıklar göstermiştir. Katılımcıların yaşları, mesleki yeterlilik düzeylerini etkilememiştir. Özel eğitim mesleki yeterlilik ölçeği puanları ile Maslach tükenmişlik envanteri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma katılımcıların genel olarak yüksek mesleki yeterlilik düzeyine sahip olduklarını ve tükenmişlik düzeylerinin de dikkate değer olduğunu göstermektedir. Ancak, demografik faktörlerin ve hizmet süresinin bu düzeyleri etkilemediği ve özel eğitimde mesleki yeterlilik ile tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki bulunamadığı belirlenmiştir.

Öneriler

Özel eğitimle ilgili sertifika programlarına katılan ve hizmet içi eğitime dahil olan katılımcıların mesleki yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tür eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli olarak eğitimlerini güncellemeleri ve yenilikleri takip etmeleri teşvik edilmelidir.

1. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan katılımcıların belirli beceri alanlarında diğer programlardan mezun olanlara göre daha yüksek puan aldığı bulgusu, mezuniyet programlarının etkisini göstermektedir. Bu durum, eğitim programlarının içeriğinin ve

uygulamalarının gözden geçirilerek, özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi önerilmektedir.

2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan katılımcıların iletişim düzeylerinin diğer kurumlarda çalışanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, diğer kurumlarda çalışanların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve destek programları düzenlenmesi önerilmektedir.
3. Katılımcıların alan bilgisi düzeyinin, mesleki etik düzeyinin, liderlik düzeyinin, iletişim düzeyinin ve genel mesleki yeterlilik düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğu; mesleki gelişim düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerini artırıcı tedbirlerin alınması önerilmektedir.
4. Katılımcıların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında azaltmaya yönelik tedbirlerin alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abell, M. M., Bauder, D. K., & Simmons, T. J. (2005). "Access to the General Curriculum: A Curriculum and Instruction Perspective for Educators". *Intervention in School and Clinic*, 41/2, 82-86.
- Aggarwal, J.C. *Theory and Principles of Education*, (10th revised edition). New Delhi, Vikas Publishing House, 1997.
- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. (2001), *Tükenmişlik Doyumu ve Kişilik*, Nobel Yayını Dağıtım, Ankara
- Aksoy, Ş.U. (2007).Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- AKTAN, O. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması DERGİ PAK [Yıl 2023](#), Cilt: 14 Sayı: 1, 1 - 30, 28.06.2023
- Akten S. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2007.
- Andreassen, R., & Braten, I. (2013). "Teachers' Source Evaluation Self-Efficacy Predicts Their Use of Relevant Source Features When Evaluating the Trustworthiness of Web Sources on Special Education". *British Journal of Educational Technology*, 44/5, 821-836. Doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01366.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü; işle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı GS. Bal EÇ. Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi* 2008; 15(1): 131-148
- Arı, G., S. Bal, E.Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Arslan, G., & Arslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.

- Artıran, M., Er, A. C. ve Artıran, H. M. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinde negatif düşüncelerin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumu ile ilişkisi. *Elementary Education Online*, 18(4), 2027-2040.
- Aslantürk, H. (2017). Tam aileye ve tek ebeveynli aileye sahip üniversite öğrencilerinin aile aidiyetlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 2003, 1-31.
- Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 2003, 1-31.
- Avşaroğlu, S., Engin D. M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129
- Bahar, Emre (2006). Tükenmişlik Sendromu, Otel İşletmelerinde Ön Büro Çalışanlarında Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bandura, A. (1977).“Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”. *Psychological Review*, 84/2, 191-215.
- Bandura, A. (1989a). “Social Cognitive Theory”. Ed. R. Vasta. *Annals of child development*, 6, Six theories of child development, 1-60. Greenwich.
- Başaran, B.I. (1999). *Zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baysal, A. (1995) *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Betoret, F. D. (2009). “Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout Among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach”. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29/1, 45-68. Doi: 10.1080/01443410802459234.
- Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., & Rusby, J. C. (2013). “The Value of Workshops on Psychological Flexibility for Early Childhood Special Education Staff”. *Topics Early Childhood Special Education*, 32/4. Doi: 10.1177/0271121411425191.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). “Teachers’ Decisions to Transfer from Special to General to General Education”. *The Journal of Special Education*, 24/4, 496-511.

- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). "Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers". *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- Candaş, N. (2018). Anesteziyoloji ve Reanimasyon Anabilim Dalı'nda görevli araştırma görevlisi ve uzman hekimlerinde tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik verilerle incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (2013). Örnek aile eğitimi programları. (Ed). A. Cavkaytar. Özel Eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde (s.59-173). Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitim-1 Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektirenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A.,&Diken, İ. (2005). *Özel Eğitime Giriş*.Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektiren Bireyler. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chan, D. W. (2005). "Teacher Self-Efficacy Research and Teacher Education". *Educational Research Journal*, 20/2, 149-164.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children* , 54 (5), 449-454. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cherniss, C. (1995). "Stress, Burnout, and the Special Services Provider". *Special Services in the Schools*, 2/1, 45-61. Doi: 10.1300/J008v02n01_04.
- Coşkun, U. (2012). Yeni Anayasa ve Eğitim. *Liberal düşünce*, 17 (66), 111-121
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (çev. M. Bütün). Eğiten Kitap.
- Crompton R ve Sanderson K (1986). Credentials and careers: some implications of the increase in professional qualifications amongst women. *SAGE journals*, 25-42.
- Culle A. "CE Credit: Burnout: Why Do We Blame the Nurse?" *The American Journal of Nursing*. 1995; 95(11):22-28.
- Çakıroğlu, O. (2019). *Özel Eğitimde Temel Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel eğitimde temel kavramlar. Veysel Aksoy (Ed.) *Özel Eğitim içinde* (ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Çam O. Tükenmişlik Üzerine Yapılmış Bir Değerlendirme. *Ege Üniversitesi HemsirelikYüksekokulu Dergisi*1989; 14(1):26-32.

- Çam, O. (1991). Tükenmişlik envanterinin geçerlik güvenirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 62-77.
- Çiçek, G. (2018). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Siirt örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DALEY R. 1979, Burnout: Smoldering Problem In Protective Services. *Journal Of Social Work*, 24, 375-379
- Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). "Compassion Fatigue Among Secondary Special Education Teachers: A Case Study About Job Stress and Burnout". Online Submission, Eric Number: ED522807.
- Deckard, G., Meterko, M. ve Field, D. (1994). Physician burnout: An examination of personal professional and organizational relationship. *Medical Care*. 32 (7),745-754.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). "Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement". *The Elementary School Journal*, 86/2, 173-184. JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/1001201>.
- Demerouti E. Verbeke WJM. Bakker AB. Exploring the relationship between a multidimensional and multifaceted burnout concept and self-rated performance. *Management* 2005; 31(2): 186-209.
- Demir, N. (2010). Küçülmeye giden işletmelerde geri kalanların yaşadıkları tükenme sendromunun örgüte bağlılık üzerindeki etkisi. *Öneri Dergisi*, Cilt 9, 33 (16), 185-198.
- Dere Çiftçi, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 221-241.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3) 25-39.
- Diken, H. İ., (2017), "Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim" , Pegem Akademi, 14. Baskı, Ankara.

- Dolunay, A.B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler-teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*
- Dünya Sağlık Örgütü (1998).Dünya Sağlık Raporu,Çev. Ed. Metin, B., Akın, A., Güngör, İ. Ankara:Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, 45-57. Editör: Suna Tevrüz. Türk Psikologlar Derneği Ve Kalder Derneği Ortak Yayını.
- Düzyürek, S. ve Ünlüoğlu, G. (1992) Hekimde tükenmişlik sendromu. *Psikiyatri Bülteni*, 1, 108-112.
- Eripek, S., İftar, E.T., Kırcaali-İftar, G., Topbaş, S., Diken,İ., Cavkaytar, A.,Yücesoy-Özkan,Ş. (2013). *Özel Eğitim (Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Ders Kitabı)*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersoy Ö. Avcı N. Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim. _stanbul: Yapa Yayınları. 2007:7
- Ertürk, E., & Keçecioglu, T. (2012). “Çalışanların İş Doyumları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama”. *Ege Akademik Bakış*, 12/1, 39-52.
- Freudenberger, H.J. and Richelson, G. (1981). *Burn-out, how to beat the high cost of success*.New York: Bantam Books Doubleday & Company, Inc.
- Friedman, I. A. (2000). “Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance”. *JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice*, 56/5, 595-606.
- Friedman, I. A. (2002). “Burnout in School Principals: Role Related Antecedents”. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Friedman, I. A. (2003). “Self-efficacy and Burnout in Teaching: the Importance of Interpersonal-Relations Efficacy”. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, I. A., & Kas, E. (2002). “Teacher Self-Efficacy: A Classroom Organization Conceptualization”. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Friedman,I.A.,Farber, B.A. (1992), “Profesional self-concept as a predictor of teacher burnout”, *Journal of Educational Research*, 84(1), 28-35.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1)
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). “Working in Special Education: Factors That Enhance Special Educators’ Intent to Stay”. *Exceptional Children*, 67/4, 549-567.

- Girgin G. _İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelismisini Etkileyen Degiskenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi. (_zmir _li Kırsal ve Kentsel Yöre Karsılastırılması). Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Girgin,G. Baysal,A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4).
- Gönüldaş, H., & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-780851>
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). “Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/31, 639-654.
- Güler, B. (2021). Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin genel öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gümüştekin, G. ve Öztemiz, A. (2004). Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerine bir uygulama, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 61-81
- Gürkan, T.(1993). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hastings, R., & Brown, T. (2002). “Behavioral Knowledge, Causal Beliefs and Self-Efficacy as Predictors of Special Educators’ Emotional Reactions to Challenging Behaviors”. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 144-150. Doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00378.x.
- Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis. *SAGE Open*, 1–12.
- Heward, W. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Pearson: Pearson's MyLab ve Mastering products.
- Himmetoğlu, B., Shıkhmalova, V. Ve Bayrak, C. “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Çözümünde Okul Yöneticilerin Rolü” , *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt:12, Sayı:3, Eylül 2022
- Hough, B. J., Duncan, D. J. (1970) *Teaching: Description and Analysis*. Reading: Addison-Wesley.

- Iwanicki, E.F.(1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 22(1), 27-32.
- Izgar H. Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Nobel Yayın Dağıtım. 2.Basım. 2003; 1.
- Izgar H. Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Nobel Yayın Dağıtım. 2.Basım. 2003; 1.
- Izgar, H. (2000). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (Burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- İkiz, F. E. (2010). “Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11/2, 25-43.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2). <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). “Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children With Autism”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Kaner, S. (2010). “Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları”. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11/2, 25-43.
- Kaner, S., Şekercioğlu, G., & Yellice-Yüksel, B. (2007). “Öğretmenlerin ve Ana-Babaların Öz-Yeterlilik İnançları, Tükenmişlik Algıları ve Çocukların Problem Davranışları”. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. Ankara 2007.
- Kara, D. A., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliliklerikazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde NitelAraştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Karahan, Ş. (2008). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, A. M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik seviyelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara 1995.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. (2008). *Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 191-212.*

KAZANCI, O. (1989), Eğitim Psikolojisi, Kazancı Kitap Ticaret A.Ş. Ankara.

Kazu, İ. Y. ve Yıldırım, D. (2021). Mesleki tükenmişlik: Etki eden faktörler, belirtileri ve sonuçları. JRES, 8(2), 462-473. <https://doi.org/10.51725/etad.1003628> (03.07.2024)

Kıranlı Güngör, S. ve İlişen, E. (2018), Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Analizi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt;19, Sayı 1, 962-977

Korucu, N. (2005). Türkiye'de Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Hizmeti Veren Kurumların Karşılaştığı Güçlüklerin Analizi: Kurum Sahipleri, MüdürÖğretmen Ve Aileler Açısından. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Bayles,M., 1988; Professional Ethics, 2.Edition, Belmont,CA: Wadsworth.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). “Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey”. International Journal of Special Education, 26/1, 53-63.

L.Heward, W. (2017). *Exceptional Children*. Ohio: Ohio State University.

Lamude, K. G., Scudder, J., & Furno-Lamude, J. (1992). “The Relationship of Student Resistance Strategies in the Classroom to Teacher Burnout and Teacher Type-A Behavior”. Journal of Social Behavior & Personality, 7/4, 597-610.

Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). “Perils to Self-Efficacy Perceptions and Teacher-Preparation Quality Among Special Education Intern Teachers”. Teacher Education Quarterly, 38/2, 61-76. Eric Number: EJ926860.

Leiter, M. P., Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal Of Organizational Behavior*,9(4), 297-308.

Lloyd, C., & King, R. (2004). “A Survey of Burnout Among Australian Mental Health Occupational Therapists and Social Workers”. Soc. Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 39, 752-757. Doi: 10.1007/s00127-004-0808-7.

Mandy, A., Sacter, M., & Lucas, K. (2004). “Burnout and Self-Efficacy in Norwegian Physiotherapists”. International Journal of Therapy and Rehabilitation, 11/6, 251-258.

Maslach C, Jackson SE. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior 1981; 2: 99–113.

- Maslach, C. (1986). Burnout research in the social services: A critique. *Journal of Social Service Research*, 10, 95-105.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *American Psychological Society*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1982). A social psychological analysis. G. Sanders ve J. Suls (Ed.), *Social psychology of health and illness* içinde (s. 227-251). Psychology Press.
- Maslach, C. ve Leiter, M.P. (1997). The truth about burnout. San Francisco,CA: Jossey Bass.
- Çam, M. O. (1995). Tükenmişlik, İzmir: Saraymedikal Yayıncılık.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout". *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- MEB (1973), Milli Eğitim Temel Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (19.02.2024)
- MEB (2009), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_ligi_son.pdf (19.02.2024)
- MEB (2013). Zihin Engellilerin Eğitimi Kursu, *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/09035620_zihinselengellilerineitimikursu.pdf (20.02.2024)
- MEB (2020). Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu Başvuruları. *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü*, https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/24141604_HYE_Duyuru_2020.pdf (Erişim Tarihi: 20.02.2024)
- MEB 1973 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (20.02.2024)
- MEB(2017), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, 19.02.2024
- MEB(2018), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> (19.02.2024)
- MEB, (2006), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf (19.02.2024)

- M.E.B. (2006). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri El Kılavuzu, <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>. (Erişim Tarihi:15.08.2013).
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, <https://bit.ly/39u4dWi> sitesinden 16.02.2024 tarihinde erişilmiştir. Türk Eğitim Derneği (2009), Öğretmen Yeterlikleri, Ankara, s.7-11
- Meier ST (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations* 36(10):899-910
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67-72.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 25-34
- Muscattello, M. R. A., Bruno, A., Carroccio, C., Cedro, C., Torre, D. L., De Rosa, A. E., & Zoccali, R. (2006). "Associations Between Burnout and Anger in Oncology Versus Ophthalmology Health Care Professionals". *Psychological Reports*, 99, 641-650.
- MYK (2006), Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5544-20120117.pdf> (19.02.2024)
- Nart, S. (2015). *Tükenmişliğe etki eden faktörler ve tükenmişliğin yaratıcılık üzerine etkisi: Televizyon programları yapımcılığı sektörüne yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ok, S. (2002) Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu rol çatışması rol belirsizliği ve bazı bireysel özelliklere göre _incelenmesi. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oshagbemi, T. (2000). "How Satisfied are Academics With Their Primary Tasks of Teaching Research and Administration and Management?". *International Journal of Sustainable Higher Education*, 1/2, 124-136.
- Öğülmüş, K. (2014). Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(İlke), 16. Sürgevil, D. O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Yayıncılık.

- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, Z., Çiftci, H. ve Sayan, Ö. (2022) “ Tarihsel Süreçte Özel Eğitim Uygulamaları, Kurumları ve Görevli Personellerin İncelenmesi”, Atlas Sosyal Bilimler Dergisi, 1-9
- Özsoy, Y., Özyürek M., & Eripek S. (1992).*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları,
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Arel Üniversitesi.
- Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). “A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities”. *Bilingual Research Journal*, 30/1,(2006) 171-193.
- Paresa, D. E. (2009). Influences of Mentor Support on Beginning Special Education Teachers' Self-Efficacy. University of Hawaii in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education. UMI Microform 3367920. USA.
- Pearson, L. C., Hall, B. C., (1993), “Initial Construct Validation of The Teaching Autonomy Scale”, *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35(4),
- Plessis, T. D., Visagie, S., & Mji, G. (2014). “The Prevalence of Burnout Amongst Therapists Working in Private Physical Rehabilitation Centers in South Africa: A Descriptive Study”. *South African Journal of Occupational Therapy*, 44/2, 11-16.
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik Sendromu Ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Analiz)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosman Paşa Üniversitesi.
- Sakız, G. (2013). “Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26/1, 185-209. Kaynak: <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>.
- Sanlı S, Akbas T. Adana _inde Çalışan Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Degiskenler Açısından _ncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi* 2008; 10(2): 1-24.
- Sarıçam, H. ve Kanpolat, Y. E. (2011). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği). 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gazimağusa.

- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). "Burnout and Teacher Self-Efficacy Among Teachers Working in Special Education Institutions in Turkey". *Educational Studies*, 40/4, 423-437. Doi: 10.1080/03055698.2014.930340.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). "Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses". *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x.
- Seçer, İ. (2011). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Silah, M. (2001). *Çalışma Psikolojisi (1. Baskı)*. Ankara: Selim Kitabevi yayınları.
- Singer, J. (1993). Are special educators' career paths special? Results from a 13- year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59(262-279), 449-454.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). "Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations". *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. Doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin Engellilerin Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741–752.
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). "Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi". *Türk Psikoloji Dergisi*, 10/36, 44-60.
- Suran BG, Sheridan EP. Management Of Burnout: Training Psychologists In Professional Life Span Perspectives. *Professional Psychology: Res Practice* 1985; 16(6) 741-752.
- Sürgevil O. Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Sürgevil-Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Şahin A.E. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 2004.
- Şeker, M. (2019). *Avukatlarda tükenmişlik (burnout) sendromu: Sivas ili merkez ilçe örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Tatlılıoğlu, K. (2019). *Maslach ve Jackson'un Tükenmişlik Modeli Bağlamında Tükenmişlik Kavramı*, III. Taras Shevchenko International Congress ON Social Sciences, Kiev-Ukraine

- Telef, B. B. (2011). “Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi”. İlköğretim Online, 10/1, 91-108. Kaynak: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Tobias S. ve Baffert A. (2010). Science teaching as a profession: Why it isn't. How it could be. Arlington, VA: NSTA Press.
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme” Yayınlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Torun, A. (1997). Stres ve tükenmişlik. Endüstri ve örgüt psikolojisi(2. Baskı). Editör: Suna Tevrüz. Türk Psikologlar Derneği ve Kalder Derneği ortak yayını.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve basıncı çıkma davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türe, M. E. (2008). *Özel eğitim sektöründe çalışan bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük, Ankara, 2018, (Çevrimiçi) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c1ce633947bc6.82441163. (16.02.2024).
- Türk, F. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu: Ankara İli Yenimahalle İlçesi İki Genel Lise Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S. (2001), Hekimlerde Tükenmişlik ve GÇ Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile İlişkisi. *Klinik Psikiyatri* 4, 113-118.
- Vızlı C. *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği* (Tez) . Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2005.
- VİKİPEDİ , (2014), Tükenmişlik Sendromu, https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCkenmi%C5%9Flik_sendromu, (Erişim Tarihi: 03.07.2024)
- Voris, B. C. (2011). “Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers”. University of Kentucky Doctoral

Dissertations, Paper 159.
http://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159.

Kaynak:

- Weiskopf, P. E. (1980), "Burnout Among Teachers of Exceptional Children", *Exceptional Children*, vol 47/1 ss18-23.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). "Occupational Stress and Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature". *Journal of Special Education*, 31/3, 325-346. Doi: 10.1177/002246699703100303.
- Wood, T., McCarty, C. (2002), "Understanding and Preventing Teacher Burnout", *Clearinghouse on Teaching and Teacher Education* Washington DC, 1-8. Erişim tarihi: 19.02.2024 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477726.pdf>
- Yaralı, D. (2015). Özel eğitim dersine ilişkin ölçek geliştirme çalışması: geçerlik ve güvenirlik. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12-22.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. O. (2011). "Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Tükenmişlik İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11/21, 1-25.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım F. Banka Çalışanlarında İş Doyumu Ve Algılanan Rol Çatışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Sosyal Psikoloji Programı, 1996
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyum ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). "Genel Öz-yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21/4, 301-308.
- Yıldırım, B., Kanbay AK, G. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği), *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 55-89, 108
- Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde tükenmişlik (rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. *Sakarya Üniversitesi*.
- Yılman, M. (2006) *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, B. (2009). Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü. Ankara 2009.



EKLER

Ek 1. ETİK KURUL KARARI

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
09.01.2024	01	01-29

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Başkanlığında toplandı.

KARAR 01.10- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 20.12.2023 tarih ve 375618 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS Sibel İŞERİ (Özel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr.
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr.
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr.
Üye
(İmza)

Prof. Dr.
Üye
(İmza)

Doç. Dr.
Üye
(İmza)

Doç. Dr.
Üye
(İmza)

Doç. Dr.
Üye
(İmza)

