



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE GÖREV YAPAN
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RAMAZAN BOĞA

**DANIŞMAN
PROF. DR. MELİH NURİ SALMAN**

AKSARAY 2023

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE GÖREV YAPAN
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RAMAZAN BOĞA

**DANIŞMAN
PROF. DR. MELİH NURİ SALMAN**

AKSARAY 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezdin fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Ramazan

Soyadı :Boğa

Bölümü :Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.

İngilizce Adı : Investigation Of Self-Efficacy And Burnout Levels Of Physical Education Teachers Working In Special Education And Rehabilitation Center

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ramazan BOĞA

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Ramazan BOĞA tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melih Nuri Salman

İmza

Spor Bilimleri Fakültesi, Aksaray Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Hayri DEMİR

Spor Bilimleri Fakültesi, Selçuk Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Metin YÜCEANT

Beden Eğitimi ve Spor, Aksaray Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 23/06/2023

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve
..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza

TEŞEKKÜR

Çalışmamda bana yol gösteren, destek ve emeklerini esirgemeyen, beni yüreklendiren, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım tez danışmanım sayın Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmama girip değerli vakitlerini ayıran çok kıymetli Prof. Dr. Hayri DEMİR ve Dr. Öğretim Üyesi Metin YÜCEANT hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatımın en başından, en sonuna kadar yanımda olan, beni yüreklendiren benim için bir abladan fazlası olan Ebru BOĞA BARAN' a ve kıymetli eşi Mustafa BARAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bizi bu günlere getiren onca yokluk ve zorluğa rağmen bütün hayatlarını çocuklarının eğitime harcayan, haklarını asla ödemeyeceğim annem ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Ramazan BOĞA

AKSARAY 2023

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE GÖREV
YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ramazan Boğa, Aksaray 2023

ÖZET

Öğrenme ve öğretme kavramları çok eski zamanlardan günümüze kadar gelen kavramlardan biridir. Asırlar boyunca insanlar birbirlerine bir şeyler öğretmişlerdir. İlk çağlarda sistemsiz ve tesadüfi olarak gerçekleşen öğretme işi, zamanın ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte çok daha kapsamlı ve sistemli bir hal almıştır. Günümüzde okullarda yapılan öğretme işi, alanında uzman kişiler olan öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin temel amacı, çocuklarını hayata hazırlayan anne ve babalara destek olmak, yeni beceriler öğretip topluma yararlı bireyler yetiştirmek ve bireylere yeni ufuklar kazandırmaktır. Normal gelişim gösteren bireylerle çalışmak bile öğretmenler için bu kadar önemli ve zorken normal gelişim göstermeyen bireylerle çalışmanın daha zor ve uzmanlık gerektireceği inkar edilemez bir gerçektir.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren 64 özel eğitim okullarından 73 gönüllü beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Charlotte A. Humphries ve Edward Hebert, Kay Daigle ve Jeffrey Martin tarafından 2012 yılında geliştirilen ve Türkçe'ye Işıl AKTAĞ tarafından uyarlanan ve toplam 29 maddeden oluşturulmuştur (Aktaş, 2013) Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ölçülmesinde, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek, tükenmişliği üç alt boyutta değerlendirmektedir. Bunlardan birincisi, dokuz maddeden oluşan Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion); ikincisi, beş maddeden oluşan Duyarsızlaşma (Depersonalization) ve üçüncüsü, sekiz maddeden oluşan Kişisel

Başarı (Personal Accomplishment) alt boyutudur. Maslach ve Jackson (1981)'a göre 7'li dereceleme ile cevaplanan ölçeğin Ergin (1992) tarafından uyarlanan şekli 5'li dereceleme ile cevaplanmıştır. Analiz kapsamında elde edilen veriler tablo haline getirilerek betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Her iki ölçeğin ve alt boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayılarına bakılmış ve çalışmanın güvenilir düzeyde olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılımına bakmak için ise Kolmogorov-Smirnov analiz sonucuna bakılmış ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak örneklem sayısının elliden büyük olması ve Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verinin normal dağıldığı kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 4'e bakıldığında iki ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olup, normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. Bu sonuca göre ikili gruplarda bağımsız gruplar t testi, üç ve üzeri gruplarda tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve son olarak yordama analizi için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma grubundaki beden eğitimi öğretmenlerin, öz yeterlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, yaş, haftalık ders saati, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, haftalık ders saati, çalıştığı okul türüne göre, meslekteki hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmiş ve öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu, tükenmişlik düzeyini ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim Kodu: 130107

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Öz Yeterlik, Tükenmişlik, Rehabilitasyon.

Sayfa Adedi: 119

Danışman: Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN

AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY AND BURNOUT LEVELS
OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WORKING IN SPECIAL
EDUCATION AND REHABILITATION CENTER
(M.A. Thesis)

Ramazan Boğa, Aksaray 2023

ABSTRACT

The concepts of learning and teaching are one of the concepts that have come down from very ancient times to the present day. For centuries, people have taught each other something. The teaching work, which took place without a system and by chance in the early ages, has become much more comprehensive and systematic with the progress of time and the development of technology. The teaching work done in schools today is done by teachers who are experts in their field. The main purpose of teachers is to support parents who prepare their children for life, teach new skills, raise useful individuals to society and give new horizons to individuals. It is an undeniable fact that even working with individuals who show normal development is so important and difficult for teachers, while working with individuals who do not show normal development will be more difficult and require expertise.

In this research, screening model, one of the quantitative research methods, was used. In the 2022-2023 academic year, 73 volunteer physical education teachers from 64 special education schools operating in Istanbul province participated in the research. In order to determine the self-efficacy of physical education teachers in the research, Charlotte A. The Maslach Burnout Inventory (Maslach Burnout Inventory), developed by Humphries and Edward Hebert, Kay Daigle and Jeffrey Martin in 2012 and adapted to Turkish by Işıl AKTAĞ, was used to measure the burnout levels of physical education teachers developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted to Turkish by Ergin (1992). It was created from a total of 29 items (Aktağ, 2013). The scale, which consists of a total of 22 items, evaluates burnout in three sub-dimensions. The first of these is Emotional Exhaustion, which consists of nine items (Emotional Exhaustion); the second is the sub-dimension of Depersonalization consisting of five items and the third is the sub-dimension of Personal Achievement consisting of eight items. According to Maslach and Jackson (1981), the form of the scale answered with a 7-point rating, adapted by Ergin (1992), was answered with a 5-point rating. The data obtained within the scope of the analysis were tabulated and descriptive statistics

were used. The Cronbach Alpha Reliability Coefficients of both scales and their sub-dimensions were examined and it was found that the study was at a reliable level. In order to look at the normal distribution of the data, the Kolmogorov-Smirnov analysis result was examined and it was concluded that the data were not normally distributed. However, it is stated that if the number of samples is greater than fifty and the Skewness and Kurtosis values are between -1.5 and +1.5, it is acceptable that the data is Decently distributed (Tabachnick and Fidell, 2013). When looking at Table 4, it was assumed that the skewness and kurtosis values of the two scales and their sub-dimensions are between -1.5 and +1.5 and have a normal distribution. Dec. According to this result, independent t-test was used in binary groups, one-way variance (ANOVA) analysis was used in groups of three and above, Pearson correlation analysis was used to Decipher the relationship between the scales and finally, multiple linear regression analysis was used for procedure analysis.

The self-efficacy levels and burnout levels of physical education teachers in the research group were examined according to gender, age, weekly lesson time, service time at the school where they work, weekly lesson time, type of school where they work, service time variables in the profession, and it was concluded that their self-efficacy levels were high and their burnout level was low.

Science Code: 130107

Key Words: Physical Education, Special Education, Self-Efficacy, Burnout, Rehabilitation.

Page Number: 119

Supervisor: Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM II.....	3
GENEL BİLGİLER	3
2.1. Özel Eğitimin Tanımı.....	3
2.2. Özel Eğitimde Sınıflandırma.....	3
2.3. Zihinsel Yetersizlik.....	4
2.4. İşitme Yetersizliği.....	4
2.5. Görme Yetersizliği	5
2.6. Ortopedik Bozukluklar.....	6
2.7. Dil ve Konuşma Bozuklukları	6
2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü	7
2.9. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk	8
2.10. Otizm	8
2.11. Özel Yetenekli Çocuklar.....	9
2.12. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu.....	10
2.13. Çoklu Yetersizlik.....	10

2.14. Özel Eğitimin Tarihçesi	11
2.15. Dünya’da Özel Eğitimin Tarihçesi	11
2.16. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi	13
2.17. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumları	14
2.18. Beden Eğitimi	16
2.19. Beden Eğitiminin Önemi ve Tarihsel Gelişimi	16
2.20. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görevleri ve Özellikleri.....	18
2.21. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar	19
2.22. Özel Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi	19
2.23. Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar	20
2.24. Öz Yeterlilik Kavramı ve Tanımı	21
2.25. Öz Yeterliliği Etkileyen Faktörler	22
2.26. Beden eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterliliği.....	23
2.27. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı.....	23
2.28. Tükenmişliğin Nedenleri	24
2.29. Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Tükenmişlik.....	26
BÖLÜM III	27
YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Evren ve Örneklem	27
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	29
3.3.2. Beden Eğitimi Öz Yeterlilik Ölçeği.....	29
3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği	30
3.4. Verilerin Analizi.....	31
BÖLÜM IV	33
BULGULAR.....	33

BÖLÜM V	74
TARTIŞMA VE SONUÇ	74
ÖNERİLER.....	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER	94
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLEDİRME FORMU.....	102



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	28
Tablo 2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	33
Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	34
Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikleri	35
Tablo 5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa İlişkin Betimsel İstatistikleri	36
Tablo 6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri	38
Tablo 7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri	39
Tablo 8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kurumdaki Haftalık Ders Saatine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	40
Tablo 9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne İlişkin Betimsel İstatistikleri	42
Tablo 10. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikleri	44
Tablo 11. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Yaşa İlişkin Betimsel İstatistikleri	46
Tablo 12. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri	48
Tablo 13. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri	50
Tablo 14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Haftalık Ders Saatine İlişkin Betimsel İstatistikleri	52

Tablo 15. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne İlişkin Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 16. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları	30
Tablo 17. Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	28
Tablo 18. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	28
Tablo 19. Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 20. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	57
Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	58
Tablo 23. Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	59
Tablo 24. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	60
Tablo 25. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	61
Tablo 26. Okul Türü Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	62
Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	63
Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	64
Tablo 29. Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	65
Tablo 30. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	66
Tablo 31. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	67
Tablo 32. Okul Türü Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu	68
Tablo 33. Araştırmada Kullanılan Ölçekler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	69
Tablo 34. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	70-71



BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumlar devamlılığını sağlamak, ileriye dönük gelişim göstermek için kişiler yetiştirmek zorundadır. Bunu yaparken kendine ait olan kültürünü, değerlerini ve geleneklerini de bireye aşılması gerekir. Diğer yandan ise değişen ve gelişen yenedünyaya ayak uydurup bilime ve teknolojiye gerekli ilgiyi göstermek durumundadır. Bunu yapabilmenin en hızlı ve etkili yolu kuşkusuz eğitim-öğretim faaliyetleri ile olur. Eğitim ile birlikte toplumun yaşayış biçimi ve kültürü ile birlikte bilim ve teknolojide ki gelişmeler nesilden bir diğer nesile aktarılır. Böylece toplumlar devamlılığını sürdürmüş olurlar (Bilgi, 2005).

Bütün dünya kalkınmanın ve gelişmenin kaliteli ve sistemli bir eğitim ile mümkün olabileceği fikri konusunda fikir birliği sağlamıştır. Bu eğitimin en temel parçası ve baş mimarı da öğretmenlerdir (Kale, 2007). Öğretmenlik eğitim, öğretim ve bununla ilgili görevleri üzerine alan özel kabiliyet gerektiren bir meslektir (Pepe, 2008).

Eğitim tüm toplumu kapsayan bir kavram olduğundan özel öğrenime muhtaç olan bireyler içinde çok önemlidir. Bireylerin engel durumlarına göre eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi önem arz atmaktadır. Toplumda önemli bir yüzde ve sayıyı oluşturan özel eğitime ihtiyaç duyan insan sayısı mevcuttur. Bu sebeple bu alanda verilen eğitimlerin sürekli yenilik ve gelişmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır (Çaykaytar ve Diken, 2005). Paralimpik oyunlarında ön olana çıkan başarılar, engelli bireylerin sportif aktivitelere ve yarışmalara katılmaları yönünde olumlu bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu sayede spor ortamında mevcut olan rekabet, arkadaşlık, disiplin gibi duyguları üst düzeyde yaşama fırsatı ve topluma uyum konusunda öz güven duygusunu büyük oranda vermektedir (Yetim, 2014).

Hem normal gelişim gösteren, hem de özel gereksinimli bireylerde öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin ilgi, istek, beceri ve öğrenme kapasitelerine göre düzenlenmesi, konu alan bilgisinin yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenler yüklenen görev ve sorumluluklara karşın öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri önemli bir

konu haline gelmiştir. Öğretmen öz yeterliğinin yüksek olması öğrencilerin derste daha aktif olmasına, sınıf yönetimini, öğrencinin daha aktif oluşunu ve akademik başarıyı etkilediği söylenebilir (Oktay, 1991, akt Nakip, 2005).

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere kıyasla daha fazla kişiler ve gruplarla etkileşime girmektedir. İletişim alanlarının bu kadar fazla olması öğretmenlerde tükenmişlik durumunu ortaya çıkarabilmektedir(Jackson vd., 1986; Maslach & Jackson, 1985). Özel gereksinimli bireylerde ise iletişimin sürekli olması ve etkileşimin gün boyu devam etmesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikle baş başa kalması olasılığını arttırdığı görülmüştür(Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011).

Bütün bu bilgiler doğrultusunda özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma İstanbul ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, haftalık ders saati, çalıştığı okuldaki hizmet süresi ve çalıştığı okul türüne göre öz yeterlik ile tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Özel Eğitimin Tanımı

“Özel Eğitim, özel gereksinimli bireylerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak planlanmış eğitimidir”(Winzer, 2008). Özel gereksinimli bireylerin eğitim içinde faaliyet gösterebileceği öğrenme ortamı, genel eğitime tabi olan öğrencilerden farklı bir durumda gerçekleşir. Eğitim için özel gereksinimli bireylere yönelik yapılması planlanan eğitim de onların ihtiyaçlarına dönük olmalıdır.

Özel eğitim; 2006 yılında yürürlüğe giren ve 2012 yılında yapılan değişikliklerle revize edilen, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 4. Madde, y bendinde u şekilde açıklanmıştır. “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklere dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Farklı ve özel gereksinime ihtiyaç duyan veya üstün yetenekli çocuklar için sunulan eğitimde, çocukların yeteneklerini ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini arttırmaya yönelik çalışmalar eğitimleri boyunca engele dönüşen durumlarını önleyici ve kendine yeterli hale getirici olarak bilinmektedir. Gargiula (2012) özel eğitimi, öğrencilerin kendilerine özgü olan davranışlarını ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanarak oluşturulmuş materyal, donanım, hizmet ve öğretim stratejileri olarak tanımlamıştır.

2.2. Özel Eğitimde Sınıflandırma

“Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimlerine yönelik özel eğitim alanında donanımlı bireyler olmaları ve nitelikli eğitimin bütün boyutlarından faydalanabilmeleri için sınıflandırma

yapılarak özel eğitimi ihtiyaca dönüştürme bakımından ele alınmalıdır” (Aral ve Gürsoy, 2020).

Özel eğitim alanında eğitim içinde yeterli donanıma sahip olabilmek ve nitelikli eğitim verebilmek için, bireylerin gelişimsel olarak hangi alana bağlı olacak şekilde özel eğitime ihtiyacı olduğunu kavrayabilmek adına sınıflamalar oluşturulmaktadır. Özel eğitimin gereklilik duyulan birçok alanı mevcuttur ve bu doğrultuda özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin hangi yetersizliğine yönelik eğitim içeriğine ihtiyacı olduğunu belirlenmesinden dolayı sınıflandırmaların yapılması gerekmektedir.

Özel eğitim gereksinimlerinde sınıflama yapılırken bireyin yetersizlik alanları:

Zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik bozukluklar, dil ve konuşma bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranışsal bozukluk, otizm, özel yetenekli çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, çoklu yetersizlik şeklinde oluşturulmaktadır.

2.3. Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, akranlarına göre zihinsel gelişim alanlarının tümünde önemli yetersizlik belirtisi olan ve özel eğitim gereksinimine ihtiyaç duyan kişilerdir.

“Zihinsel yetersizlikte doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenlerinin etkisinin olduğu ve her çocukta zihinsel yetersizliğin aynı yetersizlik grubunda olsalar bile, türü, derecesi, etkilendiği organların farklı olduğu bilinmektedir”(Özokçu,2015).

Çocuk ve ergen grubunda sık rastlanılan nörogelişimsel bozukluk olarak da bilinen zihinsel yetersizlik; öğrenme, dikkat, motivasyon, problem çözme, günlük sosyal beceri ve pratik becerileri kapsayan ve bu davranışlarda önemli kısıtlılıklarla karşılaşan bireyler için bilinen durumu ifade etmektedir. Bu tanı için özel olarak herhangi bir yaş grubu belirlenmemiştir. Ancak gelişimsel bir periyotta başlaması gerektiğinden bahsedilmiş ve zihinsel yetersizliğin ne derecede uyumsal becerilere göre belirleneceği vurgulanmıştır (APA, 2013).

2.4. İşitme Yetersizliği

Sesleri algılama süreci olan işitme, havadaki moleküllerin salınım yoluyla detaylı algılanması için geliştirilen bir duyu sistemi olarak ifade edilir.

İşitmenin olabilmesi için sesin olması gereken durumda kulağa ulaşması; insan kulağının duyabilen işitsel frekans ve şiddet sınırları içinde gerçekleşmesi, kulağın dış, orta ve iç bölümlerini aşması; işitme merkezine ulaşması ve merkezce algılanabilir düzeyde olması gerekmektedir (Şahlı ve Belgin, 2011).

İşitme yetersizliği çok hafif dereceden çok ileri derecelere kadar farklılıklar gösterebilen ve özel eğitim gereksinimi gerektiren bir durumdur. Bireyin işitsel durumunun, onun gelişim, uyum ve özellikle iletişim anındaki görevlerini yerine getirememesi hali olarak ortaya çıkmaktadır.

“İşitme engelli bireyler, tüm gelişimini ve uyumunu aksatacak bir engelle karşı karşıyadır. Kişinin dil gelişimi, zihinsel süreçleri, iletişim becerileri, motor gelişimi, okul başarısı, genel uyumu, iş ve aile yaşamı işitme engelinden etkilenmektedir” (Ertürk, 2003).

2.5. Görme Yetersizliği

Görme yetersizliği alanında çok sayıda değişik tanımlar mevcuttur. Bu tanımlamalar içinde ele alınabilecek iki tipte tanım yer alır.

Bunlar:

Yasal tanım ve Eğitsel tanım olmak üzere ikiye ayrılır.

Yasal tanım; tıp alanında ihtisas yapan araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Daha çok vergi indirimi ekonomik yardım ve atamalar gibi engellilere tanınan yasal olanaklardan yararlanma derecesini belirlemek için kullanılır.

Eğitsel tanım ise; az gören veya tamamen görme engelli bireylerin eğitim-öğretim ortamında basılı materyallerden yararlanamayan kabartma alfabe, kiril alfabesi veya konuşan kitaplara gereksinim duyan öğrenciler için oluşturulan tanımdır (Tuncer, 2003)

Görme yetersizliği çocukluk döneminde düzeltilemeyen kalıcı veya geçici bir problem olarak ortaya çıkabilen bir durumdur. Bu yetersizlik kalıtım, prematüre doğum, kuvözde fazla oksijenin verilmesi, tümörler, diyabet, damar hastalıkları gibi sistematik rahatsızlıklar ile beraber A vitamini eksikliği veya havale/menenjit gibi hastalıklardan da ortaya çıkabilmektedir (Tuncer,2014).

“Annenin röntgen ışınlarına maruz kalması veya bazı ilaçlar ile hamilelik döneminde ateşli rahatsızlıklar da en sık rastlanan nedenler arasındadır”(Gilbert ve Awan, 2003).

Görme işlevinin tamamen veya kısmen kaybedilmesi eğitim sürecini ve yöntemini dorudan etkilemektedir. Ancak bu durum eğitim kalitesini ve niteliğini doğrudan etkilemez. Eğitim standartlarına göre en verimli ve genel eğitime yakın süreç görme yetersizliği olan bireylerde daha sağlıklı biçimde sınıf ortamında gerçekleşir. Bu bakımdan Sarı (2005), mevcut programda görme engelli öğrencilere yönelik plan, strateji materyal ve sunumlar doğru ve etkili bir biçimde kullanılıp desteklendiği takdirde, bireylerin eğitiminde başarının yakalanmasına katkıda sağlayabileceğini belirtmektedir.

2.6. Ortopedik Bozukluklar

Bedensel yetersizlik, bütün düzeltmelere rağmen, iskelet, sinir sistemi, kas ve eklemlerdeki yetersizliklerden dolayı normal eğitim ve öğretim çalışmalarından yeteri kadar yararlanamama durumu olarak tanımlanmaktadır (Özsoy,1988).

Dünya Sağlık Örgütü Tarafından bedensel yetersizlik şu şekilde ifade edilmektedir:

“Bir insanın normal olarak kabul ettiği şekilde ya da kapsam dâhilinde bir etkinlik yapma kabiliyetinin kısıtlılığı ya da eksikliğidir”(Barlow ve Ellard, 2006).

Ortopedik engeller bireylerde çok çeşitli bir popülasyona sahiptir. Bu rahatsızlık hafif, orta veya şiddetli engel olarak sınıflandırılmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin fiziksel aktivitelerde ve zihinsel işlevlerinde son derece kısıtlıdır. Ortopedik rahatsızlığı olan bireyler öğrenme ortamında dahi ortopedik cihazlar yardımı ile veya bir takım materyal araç-gereç kullanmak zorunda olabilirler. En yoğun ve kısıtlı bir yapıya sahip olan engel çeşidi olarak bazen sadece bir birey birden fazla ortopedik bozukluğa sahip olabilmektedir.

Doğum öncesi, doğum anı, doğum sonrası veya çeşitli sebeplerden ötürü eğitim ortamında karşılaşılabileceğimiz ortopedik bozukluklara sahip bireyler, kas sistemi, iskelet sistemi, kas ve iskelet sistemi veya eklemsel özürlerden dolayı normal eğitim çalışmalarından yeteri kadar yararlanamayan bireyler olarak da tanımlanır (Usta, 1992).

2.7. Dil ve Konuşma Bozuklukları

İki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen ve temelde bilgi aktarımı sağlayan iletişim becerileri, tarih boyunca bütün çağlarda insanoğlunun sosyal bakımdan en temel gereksinimin oluşturmaktadır. “Toplumsal yaşama uyum sağlanmasında iletişim ve dil becerileri büyük bir önem taşır. Bunlar arasında iletişim amacıyla; beden dili, yazı dili ve sözel dil gibi araçlar kullanılmaktadır” (Aral ve Gürsoy, 2020). Her medeniyetin toplumun

sosyal kültürün ve ülkenin yerel veya ulusal olarak kullandığı pek çok dil mevcuttur. “Dünyada yaklaşık 7 bin canlı dil konuşulmaktadır” (Lewis,2009).

Eğitim alanında dil ve konuşma bozukluklarını tanımlamak amacıyla, dilde gecikme, dil öğrenme güçlüğü gibi çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Dilde gecikme, yaşlılarına göre öğrenim basamaklarının tam geliştirilememesi ve gelişimsel olarak kademelerin yavaş veya hiç ilerlememesi olarak bilinir (Benstein ve Tiegerman, 2009).

Özel eğitim gereksinimi olan bir bireyin iletişim bozukluğu düzeyi öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmalıdır. Amerikan Konuşma Dil-İşitme Derneği (ASHA) (1993) bir dil konuşma ve iletişim bozukluğunu, kavramları, sözel olmayan ve grafik sembolleri sistemlerini alma, gönderme, işleme ve kavrama yeteneğinde bozukluk olarak tanımlamaktadır.

Bütün engeller gibi dil ve konuşma bozukluğu da şiddet derecesine farklılıklar göstermektedir. Bunlardan bazıları; kekelemek, bozuk artikülasyon, dil bozukluğu veya çocuğun eğitim performansını etkileyen ses bozukluğu gibi iletişim bozuklukları olarak ifade edilmektedir.

2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü

Yaygın olarak bilinen ve kabul edilen en genel tanıma göre öğrenme gücüğü; sözlü ve yazılı dili kullanma ya da anlamayı kapsayan temel psikolojik süreçlerdeki bir bozukluktur (Seçer, 2018).

Öğrencinin okuma-yazma, matematik-aritmetik becerileri, konuşma, dinleme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşanan zorluklar olarak bilinmektedir. “Bu tür rahatsızlıklara bağlı olarak kullanılan terimler; öğrenme bozukluğu disleksi, yazılı anlatım bozukluğu disgrafi, sayısal öğrenme bozukluğu diskalkuli, motor planlamada zorluk ise dispraksiya adlarıyla anılır”(Downing, 2005).

Öğrenme güçlüğü yaşam boyu devam edebilen problemler olarak bilinir. Akademik ortamda eğitim süreci içinde yer alan bir alan olduğundan okul döneminde erken fark edilebilmektedir.

Özel öğrenme tanısı konulurken zekâ testleri, akademik başarı testleri, özel yetenek testleri gibi test gruplarından yararlanılmaktadır (Özel Eğitim Yönetmeliği, 2012)

2.9. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk

Bireyler, gelişim sürecinde yeni beceriler kazanırken ve çevresine uyum sağlama ve etkileşiminde birçok problemle karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları problemlerle baş edemediklerinde bireylerde davranış ve uyum sorunları ortaya çıkmaktadır (Yörükoğlu, 2008).

Bireylerde görülen davranış uyum problemleri yaşa göre, aşırılıklar, süreklilikler ve cinsiyet rollerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Yavuzer (2005) bu durumu gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara, yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığı zaman yoğunlukla duygusal düzeyde gözlemlenen bozukluklar olarak tanımlamaktadır.

Oyun oynama, arkadaş edinme, cinsel farkındalıklar ve öğrenme yoğunluğu bireylerde mutlu bir an oluşturmaktadır. Ancak her zaman fırsat eşitliği sağlansa dahi birçok çocukta ve bireyde içe kapanıklık, saldırganlık, soyutlanma gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu tür duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip bireylerin çoğunun akıl ve zihin sağlığının yerinde olmasına rağmen diğer öğrenme ve iletişim ortamındaki bireylerin çabası veya durumu ne olursa olsun, bir takım öğrenme ortamını duygusal ve fiziksel engeller gibi işlevlerini engellemektedir.

Duygusal ve davranışsal bozukluklar çocuğun akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip bireylerin çoğu akademik düzeyde bulundukları yaş seviyesinin altında bir sınıfa devam etmektedirler (Cullinan, 2007).

2.10. Otizm

Otizm, özellikle sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluk ve ilgi alanı ve aktivitelerde kısıtlılık, tekrarlayan davranışların varlığı ile örtüşmektedir. Erken çocukluk döneminde yani 3 yaşından itibaren bireyin günlük yaşamını kısıtlayan kalıcı ve nörogelişimsel bozukluklar olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Otizmin bir çocukluk çağı sendromu olduğu ilk defa 1940'lı yıllarda Amerika'da Leo Kanner tarafından yapılmıştır (Kanner,1943).

Çağımızda en çok görülen bireysel nörogelişimsel bozukluktur ve halen arttığı bilinmektedir. Bu türdeki bozukluğun temel nedenleri konusunda kesinlik kazanmamış birçok faktör üzerinde durulmaktadır. "Otizm Bozukluğunun tek bir nedene bağlı olmadığı,

genetik faktörler başta olmak üzere biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörlerin de etkili olduğu düşünülmektedir”(Aral ve Gürsoy, 2020).

Son yıllarda yapılan tıbbi çalışmalar ışığında otizm bozukluğu olan bireylerde görülen serotonin artışı, artmış dopaminerjik aktivite, plazmada yüksek nitrit ve nitrat artışı gibi biyokimyasal faktörlerin bozukluğun patojeninde yer aldığı belirtilmektedir (Mutluer, 2013).

2.11. Özel Yetenekli Çocuklar

21. yüzyılda özel eğitim gereksinimine en çok ihtiyaç duyan ve özel eğitime erişemeyen çocuk grupları arasında en fazla ihmale uğrayan bireylerdir. Normal gelişim gösteren bireylerden pek çok alanda çok daha farklı özellikler gösteren ve bu farklılıkları açıklamada fiziksel, zihinsel, sosyal ve algısal kişilik yönden üstün özelliklere sahip olma durumları ile ilgili tanımlamalar yapılarak üstün yetenekler açıklanmaya çalışılmaktadır.

Bu konuya katkı getiren veya araştırmalar yapan psikologlar, eğitimciler ve politikacılar da temelde üstün yetenek kavramını tanımamakla işe başlamış ve üstün yetenekli çocuklara has özellikleri de içinde barındıracak şekilde kapsamlı tanımla yapmaya çalışmışlardır (Çağlar, 2004).

Gardner’e göre (1993), zekânın çoklu bileşenlerinin olduğuna ilişkin gerçekleştirilen çalışmalara karşın, üstün yetenek ve yüksek zekânın eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Clark’a göre ise (2008) üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli oldukları, bu alanda, profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş olan çocuklardır.

Üstün ve Özel yetenekli çocuklar doğumdan itibaren farklı bir gelişim düzeyine sahiptirler. Diğer bebeklerden daha fazla vücut ağırlığı ve boy uzunluğuna sahip olabilirler. Bebeklik çağından itibaren doğal gereksinimlerini kontrol etmeyi öğrendikleri gibi, fiziksel dengelerini de diğer bebeklere oranla çok daha erken ve çok daha kolay sağlayabilirler (Seçer (2018).

2.12. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Davranış özelliklerinin yüksek oranda amaçsız ve uygunsuz hareketler kombinasyonunu tutarlı olmayacak biçimde sergileyen bireylerin göstermiş olduğu bozukluk olarak tanımlanır (Seçer, 2018).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, tıpkı otizm ve üstün yetenekli özel bireyler gibi 20. yüzyılın sonlarından şimdiki çağıımıza kadar teknolojik imkânlar ile paralel bir şekilde arttığı gözlemlenmiş bir davranışsal bozukluk olarak görülmektedir. Bu bozukluğa sahip bireyler eğitim ve öğrenme ortamında ailelerine, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına çok zorluk çıkartabilirler. Sorumlulukta ve görevde kalamayırları, dürtüsel davranışları ve yerinde duramama, başkaları ile yetersiz iletişim ve etkileşime sebebiyet vermekte ve öğrenme ortamı ve yeteneklerini bozmaktadır.

Belirgin şekilde huzursuz olan ve dikkat çeken sorunlar sergileyen çocukların beyin hasarı ya da işlev bozukluğu sonucu olduğu varsayılan bir “ahlaki kontrol bozukluğu” ndan mustarip olduklarına inanılmaktadır (Barkley, 2005).

Çocuklarda yaygınlığı günümüzde oldukça fazla olan ve giderek artan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, pek çok değişkene bağlı, dikkat eksikliği, baskılayıcı kontrolün yetersizliği ve aşırı hareketlilikle kendini gösteren bir bozukluktur.

2.13. Çoklu Yetersizlik

İleri derecede yetersizlik durumunu, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda önemli düzeyde yetersizlik gösterme olarak tanımlayan Sarı (2013), çoklu yetersizlik durumunu iki ya da daha fazla yetersizliğin bireyi neredeyse aynı oranda etkileme durumu olarak açıklamıştır.

Çoklu yetersizlik durumu bireylerde fiziksel, zihinsel, öğrenme bozukluğu, sosyal beceri, duyuusal, işitsel, görme gibi birçok alandan en az iki yetersizliğe sahip olması ile tanımlanmaktadır. Bu yetersizlikler alan ve bozukluk olarak farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir.

Çoklu yetersizliğe sahip bireyler, genel öğrenme alanlarında, kişisel, sosyal becerilerde ya da duyuusal ve fiziksel gelişimde önemli derecede geriliği olan, başka bir deyişle tipik gelişimsel yeterlilik alanlarının şiddetli bir şekilde olumsuz etkilendiği bireyler olarak da tanımlanmaktadır (Eldeniz ve Çetin, 2013).

Çoklu düzeyde yetersizliğe sahip bireyler homojen değildir. Kendi düzeylerinde yetersizliğe sahip olan bireylerin eğitim öğretim ortamında ortak yönleri ve özellikleri olabilmektedir.

Öğrenme, kişisel, sosyal ve fiziksel alanlardaki özellikleri benzerlik taşımaktadır. Bireylerin öğrenme özellikleri ele alındığında, çevresel özelliklere dikkati yöneltme, gözleyerek öğrenme, bellek, becerileri sentezleme ve edindikleri becerileri genellemede önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009).

2.14. Özel Eğitimin Tarihçesi

Çağlar boyunca toplumda kendine yer edinememiş ve özel gereksinimi olan bireyler hakkında birçok bilgi ve kaynak mevcuttur. Geçmişte her ne kadar bu gereksinimin zorunluluğu ile belirgin şekilde ortaya çıkması durumu farklı zaman ve medeniyetlerde kendini gösterse de, gelişen toplum ve eğitim anlayışı ile tıp ve teknolojik imkânlar ve devlet politikaları sayesinde özel gereksinim hem tıbbi hem de yasal düzenlemeler ile eğitim standartlarında önemli bir yer tutmaktadır.

Aral ve Gürsoy' a göre (2020), günümüz toplum ve eğitim anlayışına gelme süreci, özel eğitimde iki bölüm halinde ele alınarak incelenmektedir.

Bunlar: Dünya'da özel eğitim tarihi ve Türkiye'de özel eğitim tarihidir.

2.15. Dünya'da Özel Eğitimin Tarihçesi

Engel durumlar ve farklılıklar 1700'lü yılların sonlarına kadar insanlar tarafından korku ve lanet ile karşılanmıştır. Fiziksel yetersizlikler ve mental bozukluklar tanrıların laneti, duygusal problemler ve krizler, şeytanın ve şeytani ruhların varlığı olarak görülmüştür. Maalesef o dönemlerde bu durumu görmezden gelinen özel gereksinimli bireyler suistimal ve manipüle edilmiş ya da yok edilmiştir. Ayrıca toplumdan dışlanarak farklı yerlerde baraka veya binalara hapsedilmiş, bakımsız bırakılmış ve uzaklaştırılmışlardır. Hatta eski Germen kabilelerinde babalara engelli doğan çocuklarını öldürme yetkisi dahi verilmiştir (Colarusso ve O'Rourke, 2010).

O dönemlerde görme ve işitsel engelli bireylerin toplum içinde yaşama ihtimali diğerlerine göre daha iyi durumda olduğu bilinmektedir.

Orta çağda özel gereksinimli bireylerin eğlence ve zevk amaçlı kullanıldıkları, alay edilerek hapsedildikleri görülmüştür. Bu döneme kadar özel gereksinimli bireyler ağır işlerde çalıştırılan, kendilerine eziyet edilen ve hatta öldürülen bireyler olmuştur. Ancak

Hristiyanlık ve İslamiyet'in ortaya çıkması ile özel gereksinimli bireylere yapılan bu kötü davranışlar değişmiş ve yerini koruma, gözetme ve merhamete bırakmıştır (Çitil, 2013).

Hristiyanlık ve Müslümanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkması ve yayılmasından sonra dini duygular da etkili olmaya başlamıştır. Avrupa da Rönesans döneminden itibaren özel gereksinimli bireyler tedavi edilmeye çalışılmıştır (Güven, 2015).

18. yüzyıldan itibaren özel gereksinimli bireyler için toplumda çok daha fazla tedavi, çalışma ve araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalara öncülük eden kişiler ve çalışmaları şu şekildedir:

Valentin Huay – Louis Braille; 1782 yılında görme engelli bireyler için basılı kaynak çalışmaları yapmış ve 12 noktalı ilk kabartma kitabını yazmışlar, Louis Braille ise 12 noktalı kabartma kitabının 6 noktasını alarak yeniden düzenlemiştir (Winzer, 2008).

Jacob Rodrigues Pereine; 18. yüzyılda işitme engelli bireylerin iletişim kurabilmesi için eğitilebileceği fikrini ortaya atmış ve işaret dilinin ilk formunu geliştirmiştir (Aral ve Gürsoy, 2020).

Jean Marc- Gaspard Itard; 1789 yılında duyuşal uyarının önemini ilk fark edenlerdir. Ciddi zihinsel engelli olduğu düşünölen bir ergeni eğitmeye yönelik sistematik çabaları ile ünlenmişlerdir (Aral ve Gürsoy, 2020).

Philippe Pinel; 1800'lü yıllarda ruhsal bozukluğu olan insanlarla ilgilenmiştir. Mesleki terapi alanına öncölük etmiştir (Gargiula, 2012).

Dorthea Lynde Dix; zihinsel engelli bireylere yönelik çeşitli kurumların kurulmasına öncölük etmiş ve başlatmıştır (Aral ve Gürsoy, 2020).

Edouard Seguin; zekâ geriliği olan çocuklar için öğretim yöntemleri geliştirmiştir (Gargiula, 2012).

Alexander Graham Bell; devlet okullarında engelli çocuk yetiştirmeyi savunan öncüdür. İşitme engelli çocukların öğretmenidir ve işitme engelli çocukların konuşma becerilerini geliştirmiştir (Gargiula, 2012).

Alfred Binet; 1895 yılında Fransız psikolog zekâyı ölçebilen ilk standart gelişim değerlendirme ölçeğini oluşturmuştur.

Maria Montessori; 1900'lü yılların başından itibaren çağa damga vurmuş çalışmaları ile önlü İtalyan tıp insanıdır. Zihinsel engelli erken yaş grubu çocuklar ve gençlerle yaptığı öncü

çalışmalarıyla dünya çapında tanınmıştır. Erken çocukluk eğitimi alanında uzmandır (Aral ve Gürsoy, 2020).

2.16. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitim ile ilgili çalışmalar Osmanlı döneminde başlamaktadır. Bu dönemde planlı olmamakla beraber özel gereksinimli bireylerin yaşlılar evinde koruma altına alındıkları ya da bazılarının yeteneklerine uygun işlerde çalıştıkları bilinmektedir (Akçamete, 2010).

Osmanlı döneminde sistemli olarak kurulan ilk mektep üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimini karşılayan “Enderun” saray mektepleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çitil, 2013).

Türkiye’de sistemli ilk özel eğitim hizmetleri 1889 yılında Grati Efendi tarafından işitme engelli çocukların eğitimi için İstanbul Sultanahmet’te İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde “Sağır Bi- Zeban ve Ama Mektebi” olarak açılmıştır (Akçamete, 2010).

1921 yılına gelindiğinde ise İzmir’de Körler Okulu ve 1923 te aynı okul bünyesinde Sağırılar Okulu faaliyete girmiştir. 1924 yılından itibaren bu okulların tamamı Sağlık Bakanlığına bağlanmıştır. Ancak 1950 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı bu okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır (Güven, 2015).

Özel eğitim hizmetlerinin Sağlık Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığına devredilmesi, konun sağlık sorunu olarak değil bir eğitim konusu olarak ele alınmasını göstermesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Özyürek, 2004).

Türkiye Cumhuriyeti adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1923 yılında onaylanan Cenevre Bildirisi Cumhuriyet Döneminde özel eğitim açısından en önemli gelişmelerden biri olarak kabul edilir (Baykoç, Dönmez ve Şahin, 2010).

1926 yılında Türk Medeni Kanununda Özel eğitim konusuna yer vermiş, anne ve babalara sorumluluk verilerek yasada engelli olsun veya olmasın çocuğu yetiştirmekle yükümlü olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2003).

1949 yılında ise Korunmaya Muhtaç Çocuklar Yasası çıkartılmış ve bu yasa ile ilköğretim düzeyindeki çocukların bakım ve yerleştirilmeleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğuna verilmiştir.

1950’li yılların başında alan personeli yetiştirmede önemli gelişmeler olmuş ve Gazi Eğitim Enstitüsünde “Özel Eğitim Şubesi” açılmıştır (Akçamete, 2010).

1955 yılında özel gereksinimli çocukları belirlemek ve rehberlik etmek için Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin temelini oluşturan “Psikolojik Servis Merkezi” açılmıştır.

1957 yılında çıkartılan yasa ile üstün yetenekli öğrencilerin ve güzel sanatlarda yetenekli öğrencilerin eğitimi devlet tarafından yetiştirilmeleri güvence altına alınmıştır (Akçamete, 2010).

1971 yılında İş Kanununda yapılan düzenleme ile işverenlerin iş yerlerinde %2 oranında engelli personel çalıştırmaları yasalaşmıştır (Baykoç, Dönmez ve Şahin, 2010).

1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Kanunu ile özel eğitimin genel eğitimden ayrılmaz bir parça olduğu ve genel eğitim sistemi içinde yer alacağı belirtilmiştir (Aral ve Gürsoy, 2020).

1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile özel gereksinimli çocukların eğitiminin akranları ile bir arada olması ve erken eğitime başlamalarının gerekliliği yasalaştırılmıştır (Akçamete, 2010).

1986 yılında Gazi Üniversitesi Görme Engelli ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği açılmıştır.

1992 yılından 2011 yılına kadar Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmeti, Genel Müdürlüğe dönüştürülmüştür (Kargın, 2006).

1997 yılında Özürlüler Kanunu çıkartılmış, özel gereksinimli çocukların ailelerine yardım yapılmıştır.

2016-2017 yıllarında eğitim ve öğretim yeniden yapılandırılma kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından üniversitelerde zihinsel, işitme, görme ve üstün zekâlılar öğretmenliği olmak üzere dört farklı alanda verilen lisans programları birleştirilmiş ve “özel eğitim öğretmenliği” adını almıştır (Çakıroğlu, 2016).

2.17. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumları

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumları engelli bireylerin eşit haklara sahip olabilmesi için ilk, orta ve yüksek eğitimin devlet tarafından ücretsiz verilmesi ve rehabilite edilebilmesi için kurulması hedeflenmiştir. “Ayrıca özel eğitim ile farklı grupların varlığı da dikkate alınarak kurum içi iş ve işleyiş belirlenmiştir. Bu gruplar içinde çok küçük fiziksel engelli

bebekler, okul öncesi döneminde bulunanlar ve özel gereksinimli olan yetişkinler bulunmaktadır “(Birleşmiş Milletler, 1993).

Rehabilitasyon hizmetleri; tıbbi, mesleki ve sosyal rehabilitasyon olmak üzere üç temel başlık altında incelenir. Tıbbi rehabilitasyon; özel gereksinimli bireylerin engel durumlarına yol açan rahatsızlıklarının tedavi edilerek çözümlenmesi anlamına gelmektedir. Tıbbi rehabilitasyon hizmetleri kapsamında çeşitli programlar vardır. Bunlar; “iş-uğraş terapisi”, “konuşma terapisi”, “hareket terapisi” ve “fizyo-terapi” olmak üzere gruplara ayrılmaktadır. Özel gereksinimli bireylere tıbbi rehabilitasyon programlarını uygulamak için öncelikle özel gereksinimli bireylerin sorunlarını iyi bilmek gerekmektedir. Tıbbi rehabilitasyon kapsamında gerçekleştirilecek tedavi ve süreç bu alanda uzmanlaşmış çeşitli elemanlardan oluşan bir uzman ekip tarafından gerçekleştirilmelidir (ÖZİDA, 2008).

Mesleki rehabilitasyon hizmetleri ise özel gereksinimli bireylerin bir işte çalışabilmesi, bir iş yerine yerleştirilmesi, işyerinde uygun bir meslek kazandırılması amacıyla uygulanan bir rehabilitasyon şeklidir. Mesleki rehabilitasyon temel olarak, özel gereksinimli bireylerin kendi çalışmaları ile bir gelire sahip olmaları ve ekonomik açıdan bağımsız olabilmelerine katkıda bulunmak için verilir. Özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu iş becerisi dikkate alınarak mesleki rehabilitasyon eğitimi uygulanır (Seyyar, 2001).

Özel eğitim gereksinimli bireylerin sosyal yaşama adapte olması, mesleki rehabilitasyonu ve tıbbi rehabilitasyonla birlikte sosyal rehabilitasyon hizmetlerini de sunulması gerekir. Sosyal rehabilitasyon hizmetleri; özel gereksinimli bireylerin toplumun sosyo-kültürel yaşantısı içerisinde eşit birey olarak yer almaları, kendilerine her türlü yardım ve destek sağlayabilmeleri, sosyal aktivite, spor, eğlence ve tatil gibi faaliyetlere katılımlarının sağlanması anlamına gelmektedir. Sosyal rehabilitasyon sürecinin başarılı olabilmesi için yaşadığı çevrede gerekli mimari düzenlemeleri yapılmalıdır. Sosyal rehabilitasyon hizmetlerinde de bütün rehabilitasyon hizmetlerinde olduğu gibi yeterli uzman mesleki elemanlar ve personel olmalıdır (Aytaç, 2000).

Rehabilitasyon hizmetleri ile ilgili çalışma programları aşağıda belirtilen başlıkları kapsamaktadır;

- Özel gereksinimli bireylere yönelik pozitif davranışın yaratılması,
- Fonksiyonel rehabilitasyon servislerinin hazırlanması,
- Eğitim ve öğrenme fırsatlarının sağlanması,
- Mikro ve makro gelir getirici fırsatların yaratılması,

- Bakım imkânlarının sağlanması,
- Özel gereksinimli bireylerin engel durumlarının ortadan kaldırılması,
- Yönetim, izleme ve değerlendirme (TÜBİTAK, 2006).

2.18. Beden Eğitimi

Eğitim kavramında birçok farklı tanımlar üreten filozoflardan biri sayılan ünlü düşünür Eflatun, Eğitim kavramını açıklarken özetle “beden ve ruha elverişli olduğu mükemmelliği kazandırmak, başka bir ifadeyle insanda beden ve ruh güzelliğini gerçekleştirmektir” olarak açıklamıştır. 16. Yüzyılda Montaigne de, Beden ve ruh bütünlüğünden hareketle eğitimin amacının tek düze bireyler yetiştirmek olmayıp, bireylerin birçok farklı yönden birbiri ile dengeli olarak geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Yaka, 1991).

Beden eğitimi; fiziksel, toplumsal ve psikolojik hareketleri bir araya toplama işidir. Bu tanımda beden eğitiminin bir amaç olmadığı ve araç konumunda olduğu anlaşılmaktadır. Hareket faaliyetleri ile bedensel ve ruhsal bütünlük bozulmadan, kişinin toplum faydasına davranışların pozitif bir biçimde oluşturan en küçük eğitim aracı olmaktadır (Akbal, 2016).

Beden eğitiminin, sadece fiziksel aktivitelerin yapıldığı ve gelişimin sadece bu yönde olmadığı; fiziksel gelişimin yanı sıra sağlıklı bir yaşam biçimi konusunda bilgilerin aktarıldığı, toplu olarak yapılan aktiviteler ile eğlendirildiği, farklı yeteneklerin ortaya çıktığı ve bireyi çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel, psikolojik) hedeflendiği tüm faaliyetlerdir (Seaton, ve arkadaşları, 1965).

2.19. Beden Eğitiminin Önemi ve Tarihsel Gelişimi

Çağımızda teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir şekilde gerçekleşmesi ile birlikte insanlar işlerini çok daha basit ve az hareketle yerine getirmektedirler. Bu nedenle birey kendine verilen işlerin birçoğunu makinelerle yapmaktadır. Bunun sonucunda az hareket eden, dengesiz beslenme, duygusal ve psikolojik yıpranma durumlarını ortaya çıkaran insan grupları meydana gelmektedir.

Bu olumsuz tablonun ortadan kalkasına yardımcı olabilme konusunda beden eğitimi faaliyetleri önem arz etmektedir. Az hareket nedeniyle vücuda alınan fazla kaloriler yakılmakta, vücudun bağışıklık sistemini güçlendirmekte, farklı spor alanlarında değişik teknik ve taktiklerde öğrenebilmektedir (Akbal, 2016). Bireyin fizyolojik ve psikolojik yapısının geliştirilmesi, irade düzeyinin yükselmesi, beraber hareket edebilme, dayanışma

ve yardımlaşma gibi toplumsal duyguların geliştirilmesi ve özgüvenin oluşması gibi durumlar ele alındığında beden eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Yüzüak, 2006).

Beden eğitimi tarihi, eski medeniyetler tarihi kadar eski zamana dayanmaktadır. Yunan filozof Platon'un "Gerçek müzisyen ve sanatçı, müzikle jimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişidir" sözleri Antik Yunanda beden eğitimi ve hareket kavramının bireyin yaşamında ki önemi göstermektedir (GSB, 2008). Eski Türklerde spor hayatta kalma bölgesini koruma amacıyla yapılmıştır. Daha sonraları batıya yönelme durumu ortaya çıkınca spor laik bir hale gelip hayatın bir parçası olmuştur (Norman, 2020).

Türkiye’de beden eğitimin sistemli hale getirilmesi, batılı ülkelere göre çok daha geç olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu’nda beden eğitimi ilk olarak saraydaki mekteplerde, askeri okullarda ve halkın eğitim kurumu olan tekkelerde uygulamaya konulmuştur. 1884’ten itibaren Bahriye okulunda, 1914’te Medrese ve Rüştîye okulunda öğretilmeye başlanmıştır. Müfredat olarak ilk defa Harbiye ve Askeri İdadi okullarının içinde kendine yer bulmuştur. İkinci Mahmut döneminin saray okullarından biri olan Enderun, beden eğitimi akdemisi haline getirilmiş ve bu akademide ata sporu olan güreş, atıcılık ve binicilik eğitimleri verilmiştir (GSB, 1974).

Beden eğitimi ve spor tarihimizde önemli bir yere sahip olan Galatasaray Lisesi, Türk sporuna yön verecek birçok antrenör ve atletler yetişmesine öncülük etmiştir. Selim Sırrı Tarcan, Faik Üstünidman, Vildan Aşır Savaşır bunlara örnek olarak gösterilebilir. Sadece önemli kişiler yetiştirmekle kalmayıp birçok batılı sporunda burada başladığı bilinmektedir (Somalı, 1978) Galatasaray Lisesinin Öncü olmasını şu sözleri ile açıklayan Tarcan, "Antrenman ve spor, cimnastik adı altında okulların programlarına ilk önce Galatasaray’da idhal edilmiş ve onu müteakip Bahriye Mektebi’nde, Maçka Askeri idasisi’nde ve daha sonra Darüşafaka’da cimnastik yapılmaya başlanmıştır. " (Bilge, 1989).

Cumhuriyet ile birlikte halkın da beden eğitimine ulaşması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitim merkezi(Halk terbiyesi) açılmıştır. Bu kapsamda yapılan etkinlikler arasında gezi, eğlence, tanıtma, ve sosyal ilişkiler yer almıştır. Eğitim müfredatına giren beden eğitimi dersi ile birlikte öğretmen açığı ortaya çıkmış ve bu ihtiyacın karşılanması için 1932 tarihinde "Beden Terbiyesi" bölümü açılmıştır. İlk yıllarda sadece erkek öğrencilerin eğitim gördüğü bu bölümde zamanla kadın öğrencilerde yer almıştı (Özalp ve Atanal, 1977).

2.20. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görevleri ve Özellikleri

Bir beden eğitimi öğretmenin en temel görevi öğrencileri sadece fiziksel değil, sosyal, psikolojik ve duygusal olarak ta gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bulunduğu eğitim kurumunun kademesine, doğal özelliklerine, sosyal gelişmişliklere göre beden eğitimi öğretmenin görev ve sorumlulukları farklılaşmaktadır (Yılmaz 2013). Etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşması için öğretmen, sabırlı ve hoşgörülü, kararlı ve soğukkanlı olmalıdır. Öğrencilerin okul hayatının yanı sıra günlük problemlerine de yardımcı olmalı, samimim olarak ilgilenmeli, empati yaparak yaklaşmalıdır (Tamer ve Pulur 2001).

Bir öğretmende bulunan kişisel özellikler, öğrenme sürecinin uygulayıcısı olarak, yeterlik düzeyi, eğitim-öğretim sürecini yakından izleme, değerlendirme, ders anlatımında ki yeterliliği ve diğer kişiler ile olan ilişkisi öğretmenin sınıftaki başarısını da etkiler (Güçlü, 2002). Beden eğitimi öğretmenliği bir çok sorumluluğu beraberinde taşıması nedeniyle zorluk derecesi yüksek bir meslek olarak algılanabilir. Eğitim süreci içerisinde üstlenmiş oldukları görevleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001).

Lumkin (1990) Beden eğitimi öğretmenin de olması gereken özelliklerini; alan ilgisine sahip, organizasyon beceri yüksek, iletişim düzeyinin yüksek, etik davranma, sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, sevgi ve saygıyı benimseme, öğrencinin gelişim özelliklerini analiz edebilme ve öğrenme sürecini organize edebilme olarak açıklamıştır (Akt. Demirhan, 2002). Tamer ve Pulur (2001) ise bir beden eğitimi öğretmenin: fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal niteliklerinin olduğunu belirtip beden eğitimi öğretmeninde olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır. (1) iletişim kurmak (2) disiplinli olmak (3) motive edebilmek (4) karakterli olmak (5) Öğrencilere hoşgörülü davranmak (6) istekli olmak (7) karakterli olmak ve (8)iyi bir görünüme sahip olmak olarak sıralamaktadırlar.

Gelişen ve değişen çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin yalnızca ders ile ilgili süreçler gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde bazı yeterliliklere de sahip olması gerekir. Çünkü öğrenciyle hem okul içi hem de okul dışında sürekli etkileşim içinde bulunan, eğitim ve öğretim programını uygulayan ve süreci yöneten, öğrenci ve öğretimin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif faaliyetlere katılan, veliler ve idare ile işin gereği olarak sürekli iletişim halinde olması hiç kuşkusuz bir beden eğitimi yeterliliklerini çok önemli kılmaktadır (Ünlü ve Aydos 2010).

2.21. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

Her meslek grubu olduğu gibi beden eğitimi öğretmenlerinin de mesleklerini icra ederken yaşadığı bir takım sorunlar vardır. Ülkemizde meydana gelen ekonomik sorunlar özellikle büyük şehirde yaşayan öğretmenlere ciddi sorunlar yaşatabilmektedir. Son yıllarda azalan ders saatleri nedeniyle ek ders ücretlerinin istenilen seviyede olmaması öğretmenlerde tatminsizliğe ve okul süreçlerinde verilen eğitimde verimin azalmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2002). Bir diğer sorun ise okullarda malzeme eksikliği ve okul bahçelerinin dar olması ile birlikte spor tesislerinin yetersiz olması derslerin daha verimli geçmesine engel olmaktadır.

Dünya her geçen gün daha hızlı gelişim göstermektedir. Birçok alanda bu değişim yaşanırken spor alanından gelişimler yaşanmaktadır. Spor kurallarının sürekli değişmesi ve güncellenmesi öğretmenlerin bu konuda geride kalmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2002). Beden eğitimi öğretmenleri kendi gelişimlerini sağlamak ve yükseltmek için yüksek lisans ve doktora eğitimi yaparak görevde yükselme için gerekli şartları sağlamaktadırlar. “Milli Eğitim Bakanlığının Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin” 38. maddesi öğretmen oldukları ilin dışında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin zorunlu yükümlülüklerini yerine getirerek yüksek lisans ve doktora yaptığı ile tayin isteyebilirler ifadeleri yer almaktadır (MEB. 2010). Bu madde ile öğretmenler hem kendini geliştirmekte hem de başka ile tayin isteme hakkı elde edilmekteydi. Bu madde 2013 yılında çıkan başka bir yönetmelik ile değiştirilmiş ve öğretmenlerin elinden bu haklar alınmış ve öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapması çok daha zorlaşmıştır (MEB. 2013).

2.22. Özel Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi

Özel eğitim kurumlarında eğitim gören öğrenciler kendi başına hareket etmede güçlük çekme, arkadaş edinme ve sosyalleşme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Zorda olsa kurulan arkadaş ilişkileri kısa süre devam etmekte ve kendilerinden yaşça küçük çocuklarla arkadaşlık etmeyi seçmektedirler. Sabırsızlık ve inatçılık gibi davranışlar sosyal ilişki kurmalarını zorlaştırmaktadır. Toplu yapılan etkinliklerde lider olmaktan kaçınarak başkasına uyma ve taklit etme davranışı göstermektedirler (Özer, 2001). Özel gereksinimli çocuklar sosyal özelliklerinde bazı problemler görülebilmektedir. Bu problemler nadiren de olsa toplumdaki bireylerin bu çocuklara yönelik tutum ve davranışlarından veya çocuğun daha önce kendisinden beklenen davranışları yerine getirmedeki başarısızlıkları ile ilişkili olabilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Beden eğitimi birçok alanda bireyi bir bütün olarak gelişmesine olanak sağladığından dolayı, bazı özel gereksinimli birey gruplarında ortaya çıkan saldırganlık ve öfke nöbeti şeklinde kendini gösteren davranışları kontrol edebilmelerini sağlar (Akbal, 2016). Kontrol altına alınan bu davranışlar neticesinde engeli bulunan bireylerin topluma kazandırılmasında beden eğitimi ve sporun önemli bir rolü olduğu söylenebilir (İnal, 2003).

Sherill (1988) özenle hazırlanmış bir beden eğitimi programının çocukların sadece fiziksel gelişimini değil duygusal ve bilişsel alanlarda da gelişimin hedeflenmesi gerektiğini belirtmiş, normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların hedef sıralamasında fark olmamasını ifade etmiştir. Buna göre normal gelişim gösteren sınıflarda “fiziksel ve motor yeterliliği geliştirmek” özel gereksinimli bireylerde ise olumlu benlik algısı gelişimi, sosyal ve bireysel yeterlilik, algısal motor gelişimi ilk sıralarda yer alması gerektiğini ileri sürmüştür (Akt. Akbal, 2016).

Özel gereksinimli bireylere beden eğitimi programı hazırlanırken engel durumları göz önüne alınmalı ve ihtiyaçlarına dayalı özel olarak hazırlanmalıdır. Bu planlama yapılırken üç aşama olacak şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. İlk aşamada uyarlanmış (adapte) edici programlar hazırlanmalı, ikinci aşamada iyileştirici program ve son aşamada ise geliştirici eğitim programı uygulanmalıdır. Rosentsweig (1969) beden eğitimi programları uygulanırken normal gelişim gösteren öğrencilerin ilk hedeflerinin fiziksel ve motor yeterliliklerini geliştirmek olduğunu, özel gereksinimli bireylerde ise ilk hedeflerin; sosyalleşme, arkadaşlık kurabilme, kabul edilme konularının içine alan etkinlikleri kapsaması gerektiğini belirtmiştir. (Akt. Akbal, 2016).

Beden eğitimi ve spor ile özel gereksinimli bireyler engeli ile başa çıkabilme ve engelinin hafifleyebileceğini öğrenmekte, sürekli yeni hedefler sunarak yaşam motivasyonunu yükseltmekte, olumlu bir benlik oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Yapılan analizler sonucu spor ve oyunun çocukların gelişimde çok önemli bir yere sahip olduğu ve çocukların daha sağlıklı bir gelişim göstermelerine katkıda bulunduğu ispatlanmıştır (ORGM, 2012).

2.23. Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar

Yapılan birçok araştırmada beden eğitimi öğretmenlerin yaşadığı sorunlar analiz edilmiş ve bu sorunlar neler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kayseri ili örneği ile yapılmış olan bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin kazançlarının yetersiz olması, araç ve gereç eksikliği, ders saatlerin az olması, tesis ve ulaşım gibi sorunlar dersin işleyişini olumsuz yönde etkilediği orta çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra velilerin derse ilgisizliği ve yöneticilerin diğer branş öğretmenlerinden daha az desteklemesi gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (Hakyemez, 2010).

Ankara ili örneği olarak yapılan bir başka araştırmada özel gereksinimli bireyler ile çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ele alınmış ve beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler ile çalışabilecek bilgi ve üniversitede verilen eğitimin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ki bir diğer sonuç ise beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma alanlarının yetersizliğinden, ders saatlerinin az olmasından bahsetmişlerdir (Usta, 2010).

Bir başka çalışmada ise beden eğitimi öğretmenlerinin sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgilendiklerinde, diğer öğrencilere vakit ayıramadığı, yardımcı öğretmenlerin olmaması, ders işleyişinin özel gereksinimli öğrenci için uygun olmaması, bazı öğrencilerin birbirini dışlaması, beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar olarak göze çarpmaktadır (Anlagan, 2021).

2.24. Öz Yeterlilik Kavramı ve Tanımı

Freudenberger (1974) tükenmişlik kavramını başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç bakımından, kişinin içsel dünyasında, karşılanamayan istek ve arzu durumu olarak açıklamıştır. Çok fazla araştırılıp tartışılan bir konu olmasına rağmen çok daha az anlaşılan bir konu olarak göze çarpmaktadır (Işıkhani, 2004). Kaçmaz (2005) tükenmişlik kelimesini, kişinin yaptığı meslektan amaç olarak uzaklaşması ve hizmet götürdüğü insanlarla ile ilgilenmiyor oluşu veya çok fazla stres altında olması nedeniyle bireyin kendini yaptığı işten geri çekmesi olarak tanımlamıştır. Barutçu ve Serinkan (2008) ise tükenmişlik kavramını kişisel dayanma gücünün sona geldiği, basit günlük olaylar karşısında sürekli umutsuzluk ve olumsuzluk düşüncesinin yer aldığı yaşam enerjisi tükenmişliği olarak tanımlamışlardır.

Yeterlik, bir görevi yapmak amacıyla kişiden talep edilen bilgi, beceri ve tutumları bulundurma durumunun kişiden kişiye farklılık gösterme oranı olarak tanımlanmıştır (Balcı, 2005). Yine kişilerin belli bir işi yapabilme kapasitesine gösterdiği inanç olarak tanımlanan yeterlik tüm iş ve meslekleri ilgilendirmektedir. Yeterlik tanımına farklı açıdan bakan Woolfolk (2004) kişinin daha önce nasıl başardığı ile ilgilenmeden, belirli koşullara neleri ve nasıl yapacağına dair bir inançtır (Kaya, 2010).

Zimmerman (1995) öz yeterlik kavramının önemli özelliklerini 3 madde ile belirtmiştir. Öz yeterlik bireyin fiziksel veya psikolojik özellikler vb. kişisel nitelikler değil, bir görevi veya işi yapabilme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.

- Öz yeterlik inancı alanlara göre değişim gösterebilmektedir. Her alan için yeterlik farklılık göstermektedir.
- Bireylerin içinde bulunduğu ortam ve durum öz yeterliklerini etkiler.
- Öz yeterlik ölçümleri performans için belirlenen ölçütlere bağlıdır (Bıkmaz, 2004).

2.25. Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler

Kişilerde öz yeterlik inançlarının nedenleri bilindiğinde, öz yeterlik inancının geliştirilebilmesine olanak sağlanabilmektedir (Elgıt, 2020). Bandura (1977)'ya göre bireylerin, öz yeterlik inancını etkileyen dört faktör bulunmaktadır. Bunlar; dolaylı yaşantılar, sözel ikna, psikolojik hal ve yaşantılardır.

Dolaylı yaşantılar öz yeterliği etkileyen faktörlerin ilkidir. Kişini hayatındaki deneyim ve tecrübelerdir. Öz yeterliği doğrudan etkileyen bu faktör, genel olarak bireyin başarılı bir şekilde tamamladığı tecrübe durumlarını ele almaktadır. Başarılı bir deneyim süreci geçiren kişilerin başarısızlık ihtimallerinde bir düşüş olduğu ileri sürülmüştür (Bandura, 1978'den 18 aktaran Uygur-Celep, 2020, s. 22).

Öz yeterliği etkileyen faktörlerden bir diğeri, dolaylı yaşantılardır. Dolaylı yaşantılar, kişilerin benzer özellikler taşıyan bir başka kişiler veya paralel durumları gözlemleyerek edinilen bilgileri kapsamaktadır (Bandura, 1995). Kişinin dolaylı yaşantılar sonucu edindiği bilgilere dayanarak başarılı olup veya olamayacağına ilişkin karar süreci öz yeterlik inancını etkilediği ifade edilmektedir (Aldemir, 2017).

Öz yeterliği etkileyen bir başka faktör, kişinin psikolojik, fizyolojik ve duygusal durumudur. Kişi psikolojik açıdan sağlıklı ve doğru düşünce yapısında olması, kendini rahat hissetmesi, yapacağı işi başarabileceğine inanması ve bunun farkında olması öz yeterlik durumunu olumlu yönde etkilemektedir (Aldemir, 2017). Altunbaş (2011) psikolojik veya duygusal durumların etkenini, öğretmen ve öğrencinin başarısında bir kıstas olabileceğini öngörmektedir. Bu bağlamda, geçmişten bugüne öğrencilerin öğretmenini sevmediğinde ders çalışmak istememesi veya bir öğrencinin annesine kızıp ders çalışmaması örnek olarak gösterilebilir.

Kişini öz yeterliği etkileyen son faktör, sözel iknadır. Bu yeteneğini kullanmak isteyen kişiler nasihat, öğüt, tavsiye vb. yollarla bir başka insanlarla iletişim kurmaktadır (Aldemir,2017). Bandura (1986) bu konuda olumlu olarak yapılan söylemlerin öz yeterliği arttıracığını; tam tersi durumda ise öz yeterliği azalttığını savunmaktadır. Hayat denilen uzun yolculukta her insan olumlu sözler duymaya ve başka kişiler tarafından desteğe ihtiyaç vardır. Gereken destek ve ilgiyi gören insan daha sağlam adımlar atmaya, kendisinden emin bir şekilde yol almaya ve başarıya daha fazla yaklaşmaktadır. Bu anlamda başta aile olmak üzere çevreden alınan sözel onaylar öz yeterlik te önemli etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir (Kaya, 2020).

2.26. Beden eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterliği

Beden Eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini araştıran Özata (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin aynı diğer branşta ki öğretmen grupları gibi çalıştıkları yıllar süresince velilerden, idarecilerden, meslektaşlarından ve öğrencilerden aldıkları dönütlerle biçim kazandığına vurgu yapar. Yapılan araştırmalardan yola çıkan Uğurlu ve Ay (2016)’a göre bulgular genel olarak öğretmenler arasındaki öz yeterliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Kişiler arası algıları sınıf yönetimi, okul idarecilerinin desteği, meslektaşlarla olan ilişkilerinin düzeyi de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bunlar arasında en yüksek seviyeye sahip olan kişiler arası öz yeterlik algısının meslektaşlarından destek alma boyutunda gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Birçok meslek grubunun keyifli ve eğlenceli tarafları olduğu gibi zor kısımları da mevcuttur. Çelikten (2005) Öğretmenliğin tanımlarda gösterildiği gibi sadece okulda iş yapan ve orada işi biten bir grup olmadığının öğretmenliğin sürekli devam ettiğinin altını çizer. Okuldan sonra da toplum ile iç içe ilişkiler de bulunan bir meslek olduğunu özellikle veliler oldukça iç içe bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Köy gibi küçük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenler o yörenin akil kişisi olarak kabul edilir. Den Brok vd. (2005)’ ne göre de öğrenci tutumlarının belirlenmesinde ve olumlu anlamda gelişim göstermesinde öğretmenlerin sosyal yaşantıların ve ikili iletişim yeteneklerinin çok fazla rolü olduğu belirtmektedir.

2.27. Tükenmişlik Kavramı ve Tanımı

Tükenmişlik kavramı ilk kez İngiliz yazar Gram Greene’nin “Bir Tükenmişlik Olayı” adlı kitabında 1961 yılında “aşırı bıkkınlık ve kişinin işine gösterdiği ile idealizmin sönmesi”

olarak açıklanmıştır. Kavram 1970’li yıllara gelindiğinde özellikle müşteri hizmetleri çalışanlarının bunalımı üzerine yapılan çalışmalarda kullanılmıştır. Alman psikolog Herbert J. Freudenberger mesleki tükenmişliği “enerji, güç veya kaynakların aşırı taleplerden dolayı tükenmesi sonucu başarısız olma veya yorulma” olarak tanımlamıştır. Bu yıllardan itibaren günümüze kadar kavram birçok yönden tartışılmış ve birçok farklı tanımlar ortaya çıkmıştır (Günay 2016).

Günümüzde literatür incelemesi yapıldığında tükenmişlik kavramının birçok farklı tanımlamasına rastlanmaktadır. Bu tanımlar arasında en kabul görülen tükenmişlik tanımı Maslach tarafından yapılmıştır. Tükenmişlik konusunda yapmış olduğu çalışmalar ve kendisin hazırladığı tükenmişlik ölçeği ile literatür de önemli bir yere sahip olan psikolog Christina Maslach tükenmişliği “insanlarla yüz yüze etkileşimde bulunmayı gerektiren meslekler de çalışanlarda görülen uzun süren yorgunluk, fiziksel bitkinlik, umutsuzluk ve işe yaramama, çaresizlik duygusu ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içeren duygusal, zihinsel ve fiziksel boyutlu bir durum” olarak tanımlanmıştır. (Maslach ve Jakson 1981).

Bu tanımlamalardan yola çıkarak mesleki tükenmişlik özellikle duygusal isteklerin yoğun olduğu ortamlarda insanlara yardım sunan meslek gruplarında ve uzun süre çalışıp hizmet verme yönünde yoğunluk olan meslek gruplarında görülen bir süreç olarak açıklanmaktadır. Birçok araştırmacı arasında tükenmişliğin kişisel düzeyde beklentileri, tutumları, duyguları ve güdülerini içine alan bir psikolojik yaşantı olduğu yönünde fikir birliği bulunmaktadır (Çokluk, 2014).

Ayrıca, mesleki tükenmişlik bireyin görev yaptığı işyeri veya çalışma ortamında hizmet gördüğü insanlarla artık gerçekten ilgilenmemesi yani kısaca heves ve ideallerini ortadan kaybolması olarak ta açıklanmaktadır (Deniz Kan, 2008). Bir başka ifadeyle tükenmişlik kavramı bir çalışanın çalıştığı işte uzun süreli harcadığı çabanın iş ortamında bir karşılığı olmaması neticesiyle duygusal, fiziksel veya zihinsel tükenmesi olarak tanımlanmaktadır (Günay, 2016).

2.28. Tükenmişliğin Nedenleri

Alanyazın incelendiğinde tükenmişlik durumunu ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayrılmış olduğu görülmektedir. Bireysel faktörler kişinin kişisel özelliklerinden kaynaklanan faktörlerden meydana gelmektedir. Bireylerin kişisel

özellikleri tükenmişlik durumuna doğrudan etki edebilmektedir. Bu kişisel özelliklerden bazılarını maddeler halinde sıralamak mümkündür (Baysal, 1995, Izgar, 2001).

- Cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi demografik özellikler
- Bireyin kendi hayatı üzerine gelişen olayların kontrolü
- Dışarıdan kontrol olma
- Bireyin sahip olduğu mizacı
- Empati yeteneğinin yetersiz olması
- Hayalperest gerçekçi olmayan beklentiler içinde olmak
- İş bağlılık, motivasyon
- İş hayatını dışındaki stresli durumlar

Tüm kişilerin tükenmişlik durumu yaşama olasılığı var olduğu bilinmekle beraber, yukarıda verilen ekstra özelliklere sahip kişilerin tükenmişlik yaşama durumu diğer bireylere göre nazaran daha çok taşıdığı bilinmektedir.

Örgütsel faktörler ise kısaca kişinin bireysel özelliklerine değil çalışılan iş yerindeki durumlara bağlı olan özelliklerden meydana gelmektedir. Kişinin çalışmakta olduğu işin, zorluğu, niteliği, çalışma saatleri gibi özellikler örgütsel faktörleri oluşturmaktadır.

Bunlara biraz daha örnek verecek olursak;

- Yapılan işin toplumsal statüsü
- İş yükü
- Kişinin işte harcadığı mesai saati
- Çalışanların örgütsel kararlara katılma durumu
- Yapılacak iş rolünün belirsizliği
- İdare veya yönetimin göstereceği tutum
- Çalışma ortamındaki ikili ilişkiler
- Örgütsel işleyişteki sorunlar
- Çalışma ortamının kişiye isteğine uygunluğu
- Kişinin alacağı ücret;

Örgütsel faktörlerden bazılarını meydana getirmektedir (Tümkaya, 1996, Balcı, 2006, Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008, Dalkılıç, 2014).

2.29. Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Tükenmişlik

Öğretmende tükenmişlik; eğitim sürecinde öğrenciler ve idare desteğinin eksik olması sonucu negatif durumun ortaya çıkması durumu olduğu söylenebilir (Tümkiye, 1996). Amerika Stres Kurumu'nun yapmış olduğu araştırmalardan elde edilen veriler sonucunda; polislik ve öğretmenlik sağlığı olumsuz etkileyen ve günlük yaşam sorunlarıyla etkili bir biçimde mücadeleyi zorlaştıran riskli meslek gruplarından olduğunu belirtmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1990).

Girgin yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerde meydana gelen tükenmişlik durumlarını şu şekilde belirtmiştir. Öğretmenin yaşı arttıkça tükenmişlik ihtimali düşüş gösterir, herhangi bir baskıya maruz kalan öğretmenin, tükenmişlik seviyesi artar. Mesleğin ilk yıllarında tükenmişlik durumu yüksek olsa da daha sonraki yıllarda tükenmişlik durumu mesleki konuma göre bir düşüş gösterir. Opsiyonel gelir düzeyi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik durumları da yükselir. İlerlemeler umut edilen düzeyin aşağıındaysa tükenmişlik hali artar (Girgin, 1995).

Mcintyre (1984), öğretmen tükenmişliği ile denetleme odağı arasında bir bağ olup olmadığını saptamak için 28 kurumda, 269 öğretmenle bir inceleme gerçekleştirmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrencilere yönelik fazlasıyla duygusuzlaşan ve duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin, dış kaynaklı denetleme odaklarının kendilerinde bulunduklarını ortaya çıkarmıştır. Aşırı bir tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin kişisel yaşamlarında düşük denetleme odağı olduğu saptanmıştır.

Kipss-Vaughan (2003), yapmış olduğu çalışmada öğretmenler ile okul idarecileri arasındaki iletişim ve idare destek eksikliği öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bazı öğretmenlerin idareciler arasında çatışma halinde olduklarını kendilerini yeterince desteklemediklerini gerçekçi olmayan taleplerde bulunduklarını düşünürler. Yardım ve saygı eksikliği, öğretmenlerde tükenmişlik duygusunu oluşmasına yol açabilir, çünkü öğretmenler idareciler tarafından takdir edilmesi gerektiği düşüncesine sahip olabilirler. İdareciler tarafından öğretmenler ile yapılan basit bir tartışma idare-öğretmen ilişkisinde sorun oluşturabilmektedir bu nedenle birçok hareketleri engellenebilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırmasıdır. Nicel araştırmalar çoğunlukla sayısal verilere dayandırılarak gerçekleştirilen çalışmaları ifade etmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Nicel araştırmaların temelinde tahminde bulunma ve genelleme yapmak varken, araştırmacı ise nicel verileri kullanarak analiz yapmaktadır ve değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için çalışmaktadır (Demir, 2021). Tarama çalışmaları ise; belli özellikleri taşıyan grupların verilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, ortak özellikleri olan ve araştırma sonuçlarının genellendiği elemanlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2019). Örneklem ise, evreni temsil ettiği varsayılan küçük bir grubu ifade etmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Bu araştırmanın evrenini, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumlarında çalışan Beden Eğitimi Öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, İstanbul ilinde yer alan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumlarında Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler belirlenmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesi amacıyla, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belli özelliklere sahip olan ve belli ölçütleri karşılayan durumlarda tercih edilen örneklemleri ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada; İstanbul ilinde yer alan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumlarında Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapıyor olma temel ölçüt olarak belirlenmiştir. İstanbul ilinde 65 adet özel eğitim ve uygulama okulu sayısından 56 okula ulaşılmış, 2 okulun kadrosunda beden eğitimi öğretmeni görev almazken geriye kalan 54 okulda beden eğitimi öğretmeni görev yapmaktadır. Bu doğrultuda ulaşılan 104 öğretmenden 73 Beden Eğitimi Öğretmenine ulaşılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Tablo

1’de öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	44	60,3
	Erkek	29	39,7
Yaş	20-25	7	9,16
	26-30	20	27,4
	31-35	8	11,0
	36-40	9	12,3
	41 yaş ve üstü	29	39,7
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5 yıl	31	42,5
	6-10 yıl	11	15,1
	11-15 yıl	8	11,0
	16-20 yıl	9	12,3
	21 yıl ve üzeri	14	19,2
Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz	1-2 yıl	28	38,4
	3-4 yıl	25	34,2
	5-6 yıl	11	15,1
	7 yıl ve üzeri	9	12,3
Haftalık ders saatiniz	15 saat	8	11,0
	16-20 saat	9	12,3
	21-25 saat	17	23,3
	26 saat ve üzeri	39	53,4
Görev Yaptığınız Okulun Türü	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	31,5
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	42,5
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	23,3
	Rehabilitasyon Merkezi	2	2,7

Tablo 1’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerine yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların %60,3’ü kadın, %39,7’si erkektir. Yaş dağılımı incelendiğinde; katılımcıların %9,16’sı 20-25 yaş, %27,4’ü 26-30 yaş, %11,0’ı 31-35 yaş, %12,3’ü 36-40 yaş, %39,7’si 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcıların hizmet süresi incelendiğinde; %42,3’ü 1-5 yıl, %15,1’i 6-10 yıl, %11,0’ı 11-15 yıl, %12,3’ü 16-20 yıl, %19,2’si 21 yıl ve üzeri meslekte çalışmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okuldaki hizmet süresine bakıldığında; %38,4’ünün 1-2 yıl, %34,2’sinin 3-4 yıl, %15,1’nin 5-6 yıl, %12,3’ünün 7 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %11,0’ı 15 saat, %12,3’ü 16-20 saat, %23,3’ü 21-25 saat, %53,4’ü 26 saat ve üzerinde ders vermektedir. Son olarak katılımcıların %31,5’i Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe, %42,5’i Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe, %23,3’ü Özel Eğitim Meslek Okulunda, %2,7’si ise Rehabilitasyon merkezlerinde görevine devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”, “Beden Eğitimi Özyeterlik Ölçeği” ve “Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılara ait cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, haftalık ders saati, görev yapılan okul türü gibi bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği

Bu çalışmada Beden Eğitimi Öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Beden Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. (Aktağ, 2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beden Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeği” 3 alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar “öğretim yöntemleri”, “sınıf yönetimi” ve “öğrenci katılımı” olarak belirlenmiştir. Likert tipi olarak hazırlanan sorular 1 ile 10 arasından puanlanmaktadır. “1” seçeneği “hiçbirşey”, “10” seçeneği “tamamen” ifadesini yansıtmaktadır. Ölçeğin değerlendirme sürecinde puan yükseldikçe öz yeterlik seviyesinin de yükseldiği belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması 627 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir ve $\alpha = 0.88$ olarak bulunmuştur (Aktağ ve Walter, 2005).

Tablo 17. *Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları*

	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Uygulama	4	.815
Müdahale	4	.924
Engelli Öğretimi	5	.846
Öğretim	5	.899
Değerlendirme	5	.935
Teknoloji Kullanımı	4	.889
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	27	.965

Tablo 17’de “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları verilmiştir. “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplamı için güvenirlik katsayısı .965, “Uygulama” alt boyutu için .815, “Müdahale” alt boyutu için .924, “Engelli Öğretimi” alt boyutu için .846, “Öğretim” alt boyutu için .899, “Değerlendirme” alt

boyutu için .935 ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutu için .889 olarak tespit edilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.3. Tükenmişlik Ölçeği

Bu çalışmada Beden Eğitimi Öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan “Tükenmişlik Ölçeği” toplam 22 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan ilki dokuz maddeden oluşan Duygusal Tükenme, ikincisi, beş maddeden oluşan Duyarsızlaşma ve son olarak ta sekiz maddeden oluşan Kişisel Başarı alt boyutlarıdır. Likert tipi olarak hazırlanan sorular 0 ile 4 arasından puanlanmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerini oluşturan maddelerde “0” seçeneği “Hiçbir Zaman”, 4 seçeneği ise “Her Zaman” şeklinde ifade edilirken kişisel başarı alt ölçeğini oluşturan maddeler, “Hiçbir Zaman”, 0 “Her Zaman” 4 şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları ve toplam puanlar elde edilmektedir. Tükenmişliğin yüksek düzeyi, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında yüksek, kişisel başarı boyutunda düşük puanı; tükenmişliğin orta düzeyi, her üç alt boyuttaki orta puanları; tükenmişliğin düşük düzeyi ise, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük, kişisel başarı alt boyutunda yüksek puanı yansıtmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmış olan ölçeğin, üç alt boyutu için iç tutarlık Cronbach Alfa katsayıları, duygusal tükenme için 83; duyarsızlaşma için 65; kişisel başarı için .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test- tekrar test güvenirlik katsayıları ise duygusal tükenme için 83, duyarsızlaşma için 72, kişisel başarı için .67’dir.

Tablo 18. *Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları*

	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Duygusal Tükenme	9	.853
Duyarsızlaşma	5	.769
Kişisel Başarı	8	.829
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplam	22	.903

Tablo 18’de “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları verilmiştir. “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplamı için güvenirlik katsayısı .903, “Duygusal Tükenme” alt boyutu için .853, “Duyarsızlaşma” alt boyutu için .769 ve “Kişisel Başarı” alt boyutu için .829 olarak tespit edilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket 25 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin demografik bilgilerin belirlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeylerinin belirlemek için Tükenmişlik Ölçeği ve Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeklerinin her birinin alt boyutlarında yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 16. *Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları*

<i>Ölçekler ve Alt Boyutları</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Skewness (Çarpıklık)</i>	<i>Kurtosis (Basıklık)</i>
Uygulama	4	-,837	-,001
Müdahale	4	-1,218	1,124
Engelli Öğretimi	5	-1,065	1,086
Öğretim	5	-1,163	1,261
Değerlendirme	5	-1,254	1,172
Teknoloji Kullanımı	4	-,971	,004
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	27	-1,217	1,042
Duygusal Tükenme	9	,146	-,869
Duyarsızlaşma	5	1,186	1,042
Kişisel Başarı	8	,134	-,009
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplam	22	,269	-,408

Tablo 4'te araştırmaya ait ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Verilen normal dağılıp dağılmadığının tespiti için ilk olarak Kolmogorov-Smirnov analiz sonuçlarına bakılmış olup, analiz sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Ancak örneklem sayısının elliden büyük olması ve Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verinin normal dağıldığı kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 4'e bakıldığında iki ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olup, normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. Bu sonuca göre ikili gruplarda bağımsız gruplar t testi, üç ve üzeri gruplarda tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve son olarak yordama analizi için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımı olarak değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının olmaması gerekmektedir. Bu kapsamda tolerans ve varyans artış faktörleri (VIF) incelenmiştir. Tolerans değerlerinin sıfırdan yüksek VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Tolerans

değerlerinin sıfırdan uzaklaşması ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Field, 2009). Araştırmada varsayımlar sağlanmış olup çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	73	4,00	10,00	8,17	1,50
Müdahale	73	4,00	10,00	8,96	1,48
Engelli Öğretimi	73	3,40	10,00	8,25	1,49
Öğretim	73	5,00	10,00	8,99	1,23
Değerlendirme	73	4,40	10,00	8,80	1,28
Teknoloji Kullanımı	73	4,50	10,00	8,36	1,54
Toplam	73	4,63	10,00	8,60	1,21

Tablo 2’de beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerine yönelik betimsel istatistiklerin sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Uygulama” alt boyutuna yönelik minimum değer 4,00, maksimum değer ise 10,00 olarak saptanmıştır. Uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyinin ise $\bar{X}=8,17$ (SS=1,50) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Uygulama” alt boyutunda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

“Müdahale” alt boyutuna yönelik sonuçlara bakıldığında minimum değer 4,00, maksimum değer ise 10,00 olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta toplam puan ortalaması $\bar{X}=8,96$ (SS=1,48) olarak saptanmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Müdahale” alt boyutunda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

“Engelli Öğretimi” alt boyutuna yönelik sonuçlar incelendiğinde minimum değer 3,40, maksimum değer ise 10,00 olduğu görülmektedir. Bu alt boyutun toplam ortalaması $\bar{X}=8,25$ (SS=1,49) olarak saptanmıştır. Minimum değer diğer alt boyutlara göre en düşük olması özel eğitimde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin engelli alt boyutunda zaman zaman düşük öz yeterliğe sahip olduğunu ifade edebilir. Genel olarak ortalamanın yüksek olması araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Engelli öğretimi” alt boyutunda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğretim” alt boyutuna yönelik sonuçlara bakıldığında minimum değerin 5,00, maksimum değerin ise 10,00 olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta toplam puan ortalaması $\bar{X}=8,99$ (SS=1,23) olarak saptanmıştır. Ölçekte bulunan 6 alt boyut içerisinde en yüksek ortalama sahip alt boyut olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Öğretim” alt boyutunda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

“Değerlendirme” alt boyutuna yönelik sonuçlar incelendiğinde minimum değerin 4,40, maksimum değerin ise 10,00 olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta toplam puan ortalaması $\bar{X}=8,80$ (SS=1,28) olarak saptanmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Değerlendirme” alt parametresinde öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkabilir.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutuna yönelik sonuçlar bakıldığında minimum değerin 4,50, maksimum değerin 10,00 olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta toplam puan ortalaması $\bar{X}=8,36$ (SS=1,54) olarak saptanmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Teknoloji kullanımı” alt boyutunda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Öz yeterlik toplam puana yönelik sonuçlar incelendiğinde minimum değerin 4,63, maksimum değerin ise 10,00 olduğu görülmektedir. Öz yeterlik toplam puan ortalaması $\bar{X}=8,60$ (SS=1,21) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	73	,00	2,78	1,19	,64
Duyarsızlaşma	73	,00	2,00	,37	,49
Kişisel Başarı	73	2,00	4,00	3,05	,45
Tükenmişlik Toplam	73	,00	1,91	,91	,46

Tablo 3’te beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Tükenmişlik toplam puanlar incelendiğinde minimum değerin 0,00, maksimum değerin 1,91 olduğu görülmüştür. Tükenmişlik ölçeğinin toplam puan ortalaması $\bar{X}=,91$ (SS=,46) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabılır.

“Duygusal tükenme” alt boyutuna yönelik sonuçlara bakıldığında minimum değerin 0,00, maksimum değerin ise 1,19 olduğu görülmüştür. Duygusal tükenme alt boyutunun puan

ortalaması $\bar{X}=1,19$ (SS=,64) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

“Duyarsızlaşma” alt boyutuna yönelik sonuçlar incelendiğinde minimum değerin 0,00, maksimum değerin 2,00 olduğu görülmüştür. Duyarsızlaşma alt boyutunun puan ortalaması $\bar{X}=,37$ (SS=,49) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu yorumu yapılabilir.

“Kişisel başarı” alt boyutuna yönelik sonuçlara bakıldığında minimum değerin 2,00, maksimum değerin 4,00 olduğu görülmüştür. Kişisel başarı alt boyutunun puan ortalaması $\bar{X}=3,05$ (SS=,45) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel başarı puanının yüksek olduğu düşünülebilir.

Tükenmişlik düzeylerinin toplam puanları incelendiğinde minimum değerin ,00, maksimum değerin 1,91, puan ortalamasının $\bar{X}=,91$ (SS=,46) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin toplam tükenmişlik puan ortalamasının düşük olduğu sonucu ortaya çıkabilir.

Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	Kadın	29	0,22	2,33	1,26	0,60
Duyarsızlaşma	Erkek	44	,00	2,78	1,15	0,68
	Kadın	29	,00	1,20	,28	,34
Kişisel Başarı	Erkek	44	,00	2,00	,43	,57
Tükenmişlik	Kadın	29	2,13	4,00	3,03	,40
Toplam	Erkek	44	2,00	4,00	3,06	,49
	Kadın	29	,18	1,55	,93	,36
	Erkek	44	,00	1,91	,91	,51

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde “Duygusal tükenme” alt boyutunun kadınlarda minimum 0,22, maksimum 2.33 olurken, erkeklerde minimum 0,00, maksimum ise 2,78 olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=1.26$ (SS=0,60) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=1,15$ (SS=0,68) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde kadınların erkeklere göre duygusal tükenme düzeyinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Duyarsızlaşma” alt boyutunun kadınlarda minimum ,00, maksimum 1,20 olurken, erkeklerde minimum ,00, maksimum 2,00 olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunun puan

ortalaması kadınlarda $\bar{X}=,28$ (SS=,34) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=,43$ (SS=,57) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde erkeklerde ki duyarsızlaşma ortalamasının kadınlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

“Kişisel başarı” alt boyutunun kadınlarda minimum 2,13, maksimum 4,00 olurken, erkeklerde minimum 2,00, maksimum 4,00 olduğu görülmektedir. Kişisel başarı alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=3,03$ (SS=,40) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=3,06$ (SS=,49) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde her iki cinsiyette ki kişisel başarı oranının bir birine çok yakın ve yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşa ilişkin betimsel istatistikleri, tükenmişlik toplam puanları üzerinde incelendiğinde kadınlarda minimum ,18, maksimum 1,55 olduğu, puan ortalamasının $\bar{X}=,93$ (SS=,36) olduğu erkeklerde ise minimum ,00, maksimum 1,91 olduğu, puan ortalamasının $\bar{X}=,91$ (SS=,51) olduğu saptanmıştır. İstatistiksel veriler incelendiğine erkeklerin tükenmişlik düzeyinin kadınlara göre biraz daha düşük düşünülebilir.

Tablo 5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Yaş	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	20-25 yaş	7	,56	2,00	1,11	,60
	26-30 yaş	20	,00	2,78	1,45	,72
	31-35 yaş	8	,33	1,56	,90	,37
	36-40 yaş	9	,44	2,11	1,28	,61
	41 yaş ve üstü	29	,00	2,33	1,09	,64
Duyarsızlaşma	20-25 yaş	7	,00	2,00	,57	,80
	26-30 yaş	20	,00	1,80	,53	,57
	31-35 yaş	8	,00	,80	,22	,32
	36-40 yaş	9	,00	,80	,20	,28
	41 yaş ve üstü	29	,00	1,80	,31	,41
Kişisel Başarı	20-25 yaş	7	2,00	3,75	3,00	,69
	26-30 yaş	20	2,38	4,00	3,02	,46
	31-35 yaş	8	2,88	3,50	3,07	,23
	36-40 yaş	9	2,38	4,00	3,15	,59
	41 yaş ve üstü	29	2,13	4,00	3,05	,40
Tükenmişlik toplam	20-25 yaş	7	,32	1,91	,94	,66
	26-30 yaş	20	,00	1,91	1,07	,52
	31-35 yaş	8	,41	1,05	,75	,21
	36-40 yaş	9	,18	1,55	,87	,47
	41 yaş ve üstü	29	,14	1,82	,86	,40

Tablo 5’ te beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaşa ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Tükenmişlik düzeylerinin yaşa ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde “Duygusal tükenme” alt boyutu 20-25 yaş minimum 0,56 maksimum 2.00 olurken puan ortalaması $\bar{X}=1,11$ (SS=,60), 26-30 yaş minimum 0,00, maksimum 2,78, puan ortalaması $\bar{X}=1,45$ (SS=,72), 31-35 yaş minimum ,33, maksimum 1,56, puan ortalaması $\bar{X}=,90$ (SS=,37), 36-40 yaş minimum ,44, maksimum 2,11, puan ortalaması $\bar{X}=1,28$ (SS=,61), 41 yaş

üstü minimum ,00, maksimum 2,33, puan ortalaması $\bar{X}=1,09$ (SS=,64) olduğu saptanmıştır. 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre duygusal tükenme düzeylerinin daha fazla

“Duyarsızlaşma” alt boyutu 20-25 yaş minimum ,00 , maksimum 2,00, puan ortalaması $\bar{X}=,57$ (SS=,80), 26-30 yaş minimum ,00, maksimum 1,80, puan ortalaması $\bar{X}=,53$ (SS=,57), 31-35 yaş minimum ,00, maksimum ,80, puan ortalaması $\bar{X}=,22$ (SS=,32), 36-40 yaş minimum ,00, maksimum ,80, puan ortalaması $\bar{X}=,20$ (SS=,28), 41 yaş ve üstü minimum ,00, maksimum 1,80, puan ortalaması $\bar{X}=,31$ (SS=,41) olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde meslekte ki ilk yıllara denk gelen yaş gruplarında duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik düzeyinin fazla olduğu yorumu yapılabilir.

“Kişisel başarı” alt boyutunda 20-25 yaş minimum 2,00, maksimum 3,75, puan ortalaması $\bar{X}=3,00$ (SS=,69), 26-30 yaş minimum 2,38, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,02$ (SS=,46), 31-35 yaş minimum 2,88, maksimum 3,50, puan ortalaması $\bar{X}=3,07$ (SS=,23), 36-40 yaş minimum 2,38, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,15$ (SS=,59), 41 yaş ve üstü minimum 2,13, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,05$ (SS=,40) olduğu görülmektedir. Puan ortalaması ve minimum, maksimum değerler incelendiğine tüm yaş gruplarında kişisel başarı düzeyinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca puan ortalamaları incelendiğinde yaş arttıkça kişisel başarı düzeyinde bir artış olduğu yorumu da yapılabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaşa ilişkin betimsel istatistikleri tükenmişlik toplam puanları üzerinden incelendiğinde 20-25 yaş minimum ,92, maksimum 1,91, puan ortalaması $\bar{X}=,94$ (SS=,66), 26-30 yaş minimum ,00, maksimum 1,91, puan ortalaması $\bar{X}=1,07$ (SS=,52), 31-35 yaş minimum ,41, maksimum 1,05, puan ortalaması $\bar{X}=,75$ (SS=,21), 36-40 yaş minimum ,18, maksimum 1,55, puan ortalaması $\bar{X}=,87$ (SS=,47), 41 yaş ve üstü minimum ,14, maksimum 1,82, puan ortalaması $\bar{X}=,86$ (SS=,40) olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde tükenmişlik düzeyinin 20-25 ve 26-30 yaş aralığında daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Meslekteki Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Hizmet Süresi	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	1-5 yıl	31	,00	2,78	1,31	,70
	6-10 yıl	11	,33	1,89	1,07	,52
	11-15 yıl	8	,22	2,11	1,01	,68
	16-20 yıl	9	,33	1,89	,92	,58
	21 yıl ve üzeri	14	,22	2,33	1,33	,61
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	31	,00	2,00	,49	,59
	6-10 yıl	11	,00	,80	,21	,34
	11-15 yıl	8	,00	,60	,17	,24
	16-20 yıl	9	,00	,40	,13	,14
	21 yıl ve üzeri	14	,00	1,80	,48	,52
Kişisel Başarı	1-5 yıl	31	2,00	4,00	3,05	,48
	6-10 yıl	11	2,38	4,00	2,98	,48
	11-15 yıl	8	2,75	4,00	3,31	,44
	16-20 yıl	9	2,75	4,00	3,22	,35
	21 yıl ve üzeri	14	2,13	3,25	2,84	,37
Tükenmişlik toplam	1-5 yıl	31	,00	1,91	,99	,53
	6-10 yıl	11	,18	1,55	,85	,39
	11-15 yıl	8	,14	1,27	,70	,41
	16-20 yıl	9	,18	1,23	,69	,32
	21 yıl ve üzeri	14	,59	1,82	1,07	,36

Tablo 6’da beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin meslekteki hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Tükenmişlik düzeyinin meslekteki hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde “Duygusal tükenme” alt boyutunda 1-5 yıl olan hizmet süresinde minimum ,00, maksimum 2,78, puan ortalaması $\bar{X}=1,31$ (SS=,70), 6-10 yıl minimum ,33, maksimum 1,89 puan ortalaması $\bar{X}=1,07$ (SS=,52), 11-15 yıl minimum ,22, maksimum 2,11, puan ortalaması $\bar{X}=1,01$ (SS=,68), 16-20 yıl minimum ,33, maksimum 1,89 puan ortalaması $\bar{X}=,92$ (SS=,58), 21 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum ,22, maksimum 2,33 puan ortalaması $\bar{X}=1,33$ (SS=,61) olduğu görülmektedir. Meslekteki hizmet süreleri ortalamalarına bakıldığında duygusal tükenmenin 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıllarda yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

“Duyarsızlaşma” alt boyutunda 1-5 yıl olan hizmet süresinde minimum ,00, maksimum 2,00, puan ortalaması $\bar{X}=,49$ (SS=,59), 6-10 yıl minimum ,00, maksimum ,80 puan ortalaması $\bar{X}=,21$ (SS=,34), 11-15 yıl minimum ,00, maksimum ,60, puan ortalaması $\bar{X}=,17$ (SS=,24), 16-20 yıl minimum ,00, maksimum ,40 puan ortalaması $\bar{X}=,13$ (SS=,14), 21 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum ,00, maksimum 1,80 puan ortalaması $\bar{X}=,48$ (SS=,52) olduğu görülmektedir. Meslekteki hizmet süreleri ortalamalarına bakıldığında meslekteki hizmet sürelerinin 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri yıllarında olan kişilerin duyarsızlaşma düzeyinin daha yüksek diğer yıl aralıklarında ise daha düşük olduğu yorumu yapılabilir.

“Kişisel başarı” alt boyutunda 1-5 yıl olan hizmet süresinde minimum 2,00, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,05$ (SS=,48), 6-10 yıl minimum 2,38, maksimum 4,00 puan ortalaması $\bar{X}=2,98$ (SS=,48), 11-15 yıl minimum 2,75, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,31$ (SS=,44), 16-20 yıl minimum 2,75, maksimum 4,00 puan ortalaması $\bar{X}=3,22$ (SS=,35), 21 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum 2,13, maksimum 3,25 puan ortalaması $\bar{X}=2,84$ (SS=,37) olduğu görülmektedir. Meslekteki hizmet süreleri ortalamalarına bakıldığında genel olarak kişisel başarı oranının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Meslekteki ilk yıllar ve son yıllarda ki kişisel başarı ortalamaları diğer yaş aralıklarına göre biraz daha düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin meslekteki hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikleri tükenmişlik toplam puanları üzerinden incelendiğine 1-5 yıl olan hizmet süresinde minimum ,00, maksimum 1,91, puan ortalaması $\bar{X}=,99$ (SS=,53), 6-10 yıl minimum ,18, maksimum 1,55 puan ortalaması $\bar{X}=,85$ (SS=,39), 11-15 yıl minimum ,14, maksimum 1,27, puan ortalaması $\bar{X}=,70$ (SS=,41), 16-20 yıl minimum ,18, maksimum 1,23 puan ortalaması $\bar{X}=,69$ (SS=,32), 21 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum ,59, maksimum 1,82 puan ortalaması $\bar{X}=1,07$ (SS=,36) olduğu görülmektedir. Tükenmişlik toplam puanları incelendiğinde meslekteki hizmet süresinin 1-5 yıl 6-10 yıl olan grupta tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Kurum Süresi	Hizmet	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	1-2 yıl		28	,00	2,33	1,16	,69
	3-4 yıl		25	,00	2,78	1,14	,64
	5-6 yıl		11	,44	2,33	1,47	,60
	7 yıl ve üzeri		9	,22	1,89	1,12	,59
Duyarsızlaşma	1-2 yıl		28	,00	1,60	,30	,41
	3-4 yıl		25	,00	2,00	,46	,58
	5-6 yıl		11	,00	1,80	,49	,58
	7 yıl ve üzeri		9	,00	,80	,20	,30
Kişisel Başarı	1-2 yıl		28	2,13	4,00	3,04	,51
	3-4 yıl		25	2,00	4,00	3,06	,45
	5-6 yıl		11	2,38	3,50	3,03	,38
	7 yıl ve üzeri		9	2,50	3,88	3,08	,41
Tükenmişlik toplam	1-2 yıl		28	,00	1,82	,89	,48
	3-4 yıl		25	,18	1,91	,91	,48
	5-6 yıl		11	,41	1,82	1,06	,42
	7 yıl ve üzeri		9	,14	1,27	,83	,36

Tablo 7’de Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kurumdaki hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Tükenmişlik düzeyinin hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde “Duygusal tükenme” alt boyutunda 1-2 yıl, minimum ,00,

maksimum 2,33 puan ortalaması $\bar{X}=1,16$ (SS=,69), 3-4 yıl olan hizmet süresi minimum ,00, maksimum 2,78, puan ortalaması $\bar{X}=1,14$ (SS=,64) 5-6 yıl hizmet süresi minimum ,44, maksimum 2,33, puan ortalaması $\bar{X}=1,47$ (SS=,60), 7 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum ,22, maksimum 1,89, puan ortalaması $\bar{X}=1,12$ (SS=,59) olarak saptanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğine tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutunda ortalama puanların bir birine yakın olduğu ve duygusal tükenmenin düşük olduğu yorumu yapılabilir.

“Duyarsızlaşma” alt boyutunda 1-2 yıl, minimum 2,13, maksimum 4,00 puan ortalaması $\bar{X}=3,04$ (SS=,51), 3-4 yıl olan hizmet süresi minimum 2,00, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,06$ (SS=,45) 5-6 yıl hizmet süresi minimum ,00, maksimum 1,80 puan ortalaması $\bar{X}=,49$ (SS=,58), 7 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum ,00, maksimum ,80, puan ortalaması $\bar{X}=,20$ (SS=,30) olarak saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde duyarsızlaşma düzeyinin tüm hizmet sürelerinde düşük olduğu ancak 7 yıl ve üzeri hizmet süresini işaretleyen katılımcılarda duyarsızlaşma düzeyinin en düşük olduğu yorumu yapılabilir.

“Kişisel başarı” alt boyutunda 1-2 yıl, minimum ,00, maksimum 1,60 puan ortalaması $\bar{X}=,30$ (SS=,41), 3-4 yıl olan hizmet süresi minimum ,00, maksimum 2,00, puan ortalaması $\bar{X}=,46$ (SS=,58) 5-6 yıl hizmet süresi minimum 2,38, maksimum 3,50 puan ortalaması $\bar{X}=3,03$ (SS=,38), 7 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum 2,50, maksimum 3,88, puan ortalaması $\bar{X}=3,08$ (SS=,41) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları ve maksimum değerler incelendiğinde tüm hizmet sürelerinde kişisel başarı oranının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kurumdaki hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikleri tükenmişlik toplam puanları üzerinden incelendiğinde 1-2 yıl, minimum ,00, maksimum 1,82 puan ortalaması $\bar{X}=,89$ (SS=,48), 3-4 yıl olan hizmet süresi minimum ,18, maksimum 1,91, puan ortalaması $\bar{X}=,91$ (SS=,48) 5-6 yıl hizmet süresi minimum ,41, maksimum 1,82, puan ortalaması $\bar{X}=1,06$ (SS=,42), 7 yıl ve üzeri hizmet süresinde ise minimum ,14, maksimum 1,27, puan ortalaması $\bar{X}=,83$ (SS=,36) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde 7 yıl ve üzeri hizmet süresini işaretleyen katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Kurumdaki Haftalık Ders Saatine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Haftalık Ders Saati	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	15 saat	8	,67	2,33	1,44	,56
	16-20 saat	9	,56	2,00	1,30	,42
	21-25 saat	17	,33	2,11	1,32	,61
	26 saat ve üzeri	39	,00	2,78	1,07	,70

Duyarsızlaşma	15 saat	8	,00	1,60	,45	,50
	16-20 saat	9	,00	1,40	,35	,46
	21-25 saat	17	,00	1,80	,40	,52
	26 saat ve üzeri	39	,00	2,00	,34	,50
Kişisel Başarı	15 saat	8	2,50	3,38	2,96	,31
	16-20 saat	9	2,33	3,38	2,95	,36
	21-25 saat	17	2,13	4,00	2,94	,46
	26 saat ve üzeri	39	2,00	4,00	3,14	,49
Tükenmişlik toplam	15 saat	8	,59	1,82	1,06	,37
	16-20 saat	9	,59	1,82	,99	,34
	21-25 saat	17	,18	1,82	1,01	,41
	26 saat ve üzeri	39	,00	1,91	,82	,51

Tablo 8’de beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kurumdaki haftalık ders saatine ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Tükenmişlik düzeyinin haftalık ders saatlerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde “Duygusal tükenme” alt boyutunda haftalık 15 saat ders saati olan bireylerin istatistiki değerleri minimum ,67, maksimum 2,33, puan ortalaması $\bar{X}=1,44$ (SS=,56), 16-20 saat ders saati olan bireylerin minimum ,56 maksimum 2,00, puan ortalaması $\bar{X}=1,30$ (SS=,42), 21-25 saat ders saati olan bireylerin değerleri minimum ,33, maksimum 2,11 puan ortalaması $\bar{X}=1,32$ (SS=,61), 26 saat ve üzeri derse giren bireylerin değerleri ise minimum ,00 maksimum 2,78 puan ortalaması $\bar{X}=1,07$ (SS=,70) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde haftalık 15 saat ders saati olan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin diğer ders saati gruplarına göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

“Duyarsızlaşma” alt boyutunda haftalık 15 saat ders saati olan bireylerin istatistiki değerleri minimum ,00, maksimum 1,60, puan ortalaması $\bar{X}=,45$ (SS=,50), 16-20 saat ders saati olan bireylerin minimum ,00 maksimum 1,40, puan ortalaması $\bar{X}=,35$ (SS=,46), 21-25 saat ders saati olan bireylerin değerleri minimum ,00, maksimum 1,80, puan ortalaması $\bar{X}=,40$ (SS=,52), 26 saat ve üzeri derse giren bireylerin değerleri ise minimum ,00 maksimum 2,00 puan ortalaması $\bar{X}=,34$ (SS=,50) olarak saptanmıştır. El edilen veriler incelendiğinde haftalık 15 saat ders saati olan beden eğitimi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Kişisel başarı” alt boyutunda haftalık 15 saat ders saati olan bireylerin istatistiki değerleri minimum 2,50, maksimum 3,38, puan ortalaması $\bar{X}=2,96$ (SS=,31), 16-20 saat ders saati olan bireylerin minimum 2,33, maksimum 2,38, puan ortalaması $\bar{X}=2,95$ (SS=,36), 21-25 saat ders saati olan bireylerin değerleri minimum 2,13, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=2,94$ (SS=,46), 26 saat ve üzeri derse giren bireylerin değerleri ise minimum 2,00, maksimum 4,00 puan ortalaması $\bar{X}=3,14$ (SS=,49) olarak saptanmıştır. El edilen veriler incelendiğinde kişisel başarı oranının bütün ders saati gruplarında yüksek olduğu ancak haftalık 26 saat ve üzeri derse

giren beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel başarı ortalaması en yüksek grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kurumdaki haftalık ders saatine ilişkin betimsel istatistikleri toplam tükenmişlik puanları üzerinden incelendiğinde haftalık 15 saat ders saati olan bireylerin istatistiki değerleri minimum ,59, maksimum 1,82, puan ortalaması $\bar{X}=1,06$ (SS=,37), 16-20 saat ders saati olan bireylerin minimum ,59, maksimum 1,82, puan ortalaması $\bar{X}=,99$ (SS=,34), 21-25 saat ders saati olan bireylerin değerleri minimum ,18, maksimum 1,82, puan ortalaması $\bar{X}=1,01$ (SS=,41), 26 saat ve üzeri derse giren bireylerin değerleri ise minimum ,00, maksimum 1,91 puan ortalaması $\bar{X}=,82$ (SS=,51) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde haftalık 15 saat dersi olan öğretmenlerin toplam tükenmişlik düzeylerinin yüksek, haftalık 26 saat dersi olan beden eğitimi öğretmenlerinin ise tükenmişlik düzeyleri daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Görev Yaptığı Okul Türü	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Duygusal Tükenme	Özel Eğitim Uygulama Okulları	23	,22	2,33	1,09	,56
	II. Kademe					
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	31	,00	2,33	1,24	,68
	III. Kademe					
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	,00	2,00	1,13	,60
Duyarsızlaşma	Rehabilitasyon Merkezi	2	1,67	2,78	2,22	,78
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	23	,00	1,20	,31	,36
	II. Kademe					
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	31	,00	2,00	,41	,59
	III. Kademe					
Kişisel Başarı	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	,00	1,80	,30	,45
	Rehabilitasyon Merkezi	2	,60	1,20	,90	,42
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	23	2,38	4,00	3,13	,38
	II. Kademe					
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	31	2,00	4,00	2,97	,52
Tükenmişlik toplam	III. Kademe					
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	2,13	4,00	3,11	,42
	Rehabilitasyon Merkezi	2	2,63	3,25	2,93	,44
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	23	,14	1,55	,83	,36
	II. Kademe					
	Özel Eğitim Uygulama Okulları	31	,18	1,91	,97	,52
	III. Kademe					
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	,00	1,82	,85	,42
	Rehabilitasyon Merkezi	2	1,09	1,91	1,50	,57

Tablo 9’da beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okul türüne ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Tükenmişlik düzeyinin görev yapılan okul türüne ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde “Duygusal tükenme” alt boyutunda özel eğitim uygulama okulları II. Kademe değerleri minimum ,22, maksimum 2,33, puan ortalaması $\bar{X}=1,09$ (SS=,56), özel eğitim uygulama okulları III. Kademe değerleri minimum ,00,

maksimum 2,33, puan ortalaması $\bar{X}=1,24$ (SS=68), özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum ,00, maksimum 2,00, puan ortalaması $\bar{X}=1,13$ (SS=,60), rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum 1,67, maksimum 2,78 puan ortalaması $\bar{X}=2,22$ (SS=,78) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde özel eğitim uygulama okulu III. Kademe de çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin diğer okul kademe ve türüne göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

“Duyarsızlaşma” alt boyutunda özel eğitim uygulama okulları II. Kademe değerleri minimum ,00, maksimum 1,20, puan ortalaması $\bar{X}=,31$ (SS=,36), özel eğitim uygulama okulları III. Kademe değerleri minimum ,00, maksimum 2,00, puan ortalaması $\bar{X}=,41$ (SS=,59), özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum ,00, maksimum 1,80, puan ortalaması $\bar{X}=,30$ (SS=,45), rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum ,60, maksimum 1,20 puan ortalaması $\bar{X}=,90$ (SS=,42) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde genel olarak tüm okul kademelerinde duyarsızlaşma ortalaması düşük olduğu görülmüştür. En düşük ortalama ise özel eğitim meslek okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinde olduğu söylenebilir.

“Kişisel başarı” alt boyutunda özel eğitim uygulama okulları II. Kademe değerleri minimum 2,38, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,13$ (SS=,38), özel eğitim uygulama okulları III. Kademe değerleri minimum 2,00, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=2,97$ (SS=,52), özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum 2,13, maksimum 4,00, puan ortalaması $\bar{X}=3,11$ (SS=,42), rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum 2,63, maksimum 3,25 puan ortalaması $\bar{X}=2,93$ (SS=,44) olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde bütün kademe ve kurumlarda kişisel başarı oranı yüksektir sonucu ortaya çıkmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan okul türüne ilişkin betimsel istatistikleri tükenmişlik toplam puanı üzerinde incelendiğinde özel eğitim uygulama okulları II. Kademe değerleri minimum ,14, maksimum 1,55, puan ortalaması $\bar{X}=,83$ (SS=,36), özel eğitim uygulama okulları III. Kademe değerleri minimum ,18, maksimum 1,91, puan ortalaması $\bar{X}=,97$ (SS=,52), özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum ,00, maksimum 1,82, puan ortalaması $\bar{X}=,85$ (SS=,42), rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin değerleri ise minimum 1,09, maksimum 1,91 puan ortalaması $\bar{X}=1,50$ (SS=,57) olarak saptanmıştır. Tükenmişlik toplam puan incelendiğinde tüm okul kademe ve türlerinde tükenmişlik düzeyinin düşük olduğu yorumu yapılabilir. En yüksek tükenmişlik

düzeylerinin ise özel eğitim uygulama okulları III. Kademe ve rehabilitasyon merkezlerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	Kadın	29	4,00	10,00	8,10	1,56
	Erkek	44	4,50	10,00	8,21	1,47
Müdahale	Kadın	29	4,00	10,00	9,04	1,58
	Erkek	44	4,75	10,00	8,91	1,42
Engelli Öğretimi	Kadın	29	4,20	10,00	8,33	1,31
	Erkek	44	3,40	10,00	8,20	1,60
Öğretim	Kadın	29	5,20	10,00	9,25	1,02
	Erkek	44	5,00	10,00	8,82	1,34
Değerlendirme	Kadın	29	5,00	10,00	9,11	1,10
	Erkek	44	4,40	10,00	8,59	1,36
Teknoloji kullanımı	Kadın	29	4,75	10,00	8,14	1,62
Öz yeterlik toplam	Erkek	44	4,50	10,00	8,50	1,48
	Kadın	29	4,63	9,96	8,69	1,09
	Erkek	44	5,07	10,00	8,54	1,30

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde kadın sayının 29, erkek sayısının ise 44 olduğu belirlenmiştir. “Uygulama” alt boyutunun kadınlarda minimum 4,00, maksimum 10,00 olurken, erkeklerde minimum 4,50, maksimum ise 10,00 olduğu görülmektedir. Uygulama alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=8,10$ (SS=1,56) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,21$ (SS=1,47) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre uygulama düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür.

“Müdahale” alt boyutunun kadınlarda minimum 4,00, maksimum 10,00 olurken, erkeklerde minimum 4,75, maksimum 10,00 olduğu görülmektedir. Müdahale alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=9,04$ (SS=1,58) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,91$ (SS=1,42) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde kadınların müdahale ortalamasının erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engelli öğretimi” alt boyutunun kadınlarda minimum 4,20, maksimum 10,00 olurken, erkeklerde minimum 3,40, maksimum 10,00 olduğu görülmektedir. Engelli öğretimi alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=8,33$ (SS=1,31) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,20$ (SS=1,60) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde erkeklerin engelli öğretimi ortalamasının kadınlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

“Öğretim” alt boyutunun kadınlarda minimum 5,20, maksimum 10,00 olurken, erkeklerde minimum 5,00, maksimum 10,00 olduğu görülmektedir. Öğretim alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=9,25$ (SS=1,02) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,82$ (SS=1,34) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde erkeklerin öğretim ortalamasının kadınlara göre daha fazla olduğu ortaya konulmuştur.

“Değerlendirme” alt boyutunun kadınlarda minimum 5,00, maksimum 10,00 olurken, erkeklerde minimum 4,40, maksimum 10,00 olduğu görülmektedir. Değerlendirme alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=9,11$ (SS=1,10) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,59$ (SS=1,36) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde kadınların değerlendirme ortalamasının erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutunun kadınlarda minimum 4,75, maksimum 10,00 olurken, erkeklerde minimum 4,50, maksimum 10,00 olduğu görülmektedir. Teknoloji kullanımı alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=8,14$ (SS=1,62) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,50$ (SS=1,48) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde erkeklerin teknoloji kullanımı ortalamasının kadınlara göre daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

“Öz yeterlik toplamı” alt boyutunun kadınlarda minimum 4,63, maksimum 9,96 olurken, erkeklerde minimum 5,07, maksimum 10,00 olduğu görülmektedir. Öz yeterlik alt boyutunun puan ortalaması kadınlarda $\bar{X}=8,69$ (SS=1,09) olurken, erkeklerde ki puan ortalaması $\bar{X}=8,54$ (SS=1,30) olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde kadınların öz yeterlik ortalamasının erkeklere göre daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 11. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Yaşa İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Yaş	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	20-25	7	5,00	9,75	8,25	1,72
	26-30	20	5,50	10,00	7,56	1,46
	31-35	8	6,50	10,00	8,50	1,29
	36-40	9	5,00	10,00	8,75	1,53
	41 yaş ve üstü	29	4,00	10,00	8,30	1,47
Müdahale	20-25	7	5,00	10,00	8,50	2,09
	26-30	20	5,75	10,00	8,75	1,41
	31-35	8	7,50	10,00	9,46	,87
	36-40	9	6,00	10,00	9,38	1,33
	41 yaş ve üstü	29	4,00	10,00	8,95	1,55
Engelli öğretimi	20-25	7	3,40	10,00	7,88	2,57
	26-30	20	4,60	10,00	7,76	1,44
	31-35	8	6,60	10,00	8,45	1,27
	36-40	9	8,00	10,00	9,00	,70
	41 yaş ve üstü	29	4,20	10,00	8,40	1,37
Öğretim	20-25	7	5,00	10,00	8,48	2,02
	26-30	20	5,00	10,00	8,65	1,35
	31-35	8	7,40	10,00	9,27	,96
	36-40	9	9,00	10,00	9,68	,42
	41 yaş ve üstü	29	5,20	10,00	9,06	1,09
Değerlendirme	20-25	7	5,20	10,00	8,08	1,92
	26-30	20	4,40	10,00	8,41	1,42
	31-35	8	7,20	10,00	9,02	,96
	36-40	9	7,60	10,00	9,33	,84
	41 yaş ve üstü	29	5,00	10,00	9,01	1,12
Teknoloji kullanımı	20-25	7	4,50	10,00	7,82	2,32
	26-30	20	4,75	10,00	8,17	1,51
	31-35	8	6,25	10,00	8,62	1,28
	36-40	9	5,25	10,00	8,44	1,46
	41 yaş ve üstü	29	5,00	10,00	8,52	1,49
Öz yeterlik toplam	20-25	7	5,07	9,89	8,16	2,05
	26-30	20	5,67	10,00	8,22	1,17
	31-35	8	7,11	9,96	8,89	,96
	36-40	9	7,93	9,78	9,12	,68
	41 yaş ve üstü	29	4,63	10,00	8,72	1,15

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşa ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde kişi sayısı 20-25 yaş için 7, 26-30 yaş grubu için 20, 31-35 yaş grubu için 8, 36-40 yaş grubu için 9 ve 41 yaş üzeri grubu 29 katılımcı olarak belirlenmiştir. “Uygulama” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 5,00, maksimum 9,75, $\bar{X}$ = 8,25 (SS= 1,72) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 5,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,56 (SS= 1,46) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş

minimum 5,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,50 (SS= 1,29) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 6,50 maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,53) olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,30 (SS= 1,47) olarak görülmektedir.

“Müdahale” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,88 (SS= 2,09) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 5,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,76 (SS= 1,41) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş minimum 5,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,45 (SS= ,87) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 8,00 maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,00 (SS= 1,33) olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 4,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,40 (SS= 1,55) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Engelli öğretimi” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 3,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,50 (SS= 2,57) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 4,6, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,44) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş minimum 6,60, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,46 (SS= 1,27) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 6,00 maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,38 (SS= ,70) olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,95 (SS= 1,37) olduğu görülmektedir.

“Öğretim” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,48 (SS= 2,02) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,65 (SS= 1,35) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş minimum 7,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,27 (SS= ,96) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 9,00 maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,68 (SS= ,42) olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,06 (SS= 1,09) sonuçları ortaya çıkmıştır.

“Değerlendirme” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,08 (SS= 1,92) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 4,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,41 (SS= 1,42) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş minimum 7,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,02 (SS= ,96) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 7,60 maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,33 (SS= ,84) olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,01 (SS= 1,12) olduğu tabloda görülmektedir.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,82 (SS= 2,32) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 4,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,17 (SS= 1,51) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş minimum 6,25, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,62 (SS= 1,28) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 5,25 maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,44 (SS= 1,46) olduğu

görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,52 (SS= 1,49) olduğu tabloda gösterilmiştir.

“Öz yeterlik toplamı” alt boyutunun 20-25 yaş için minimum 5,07, maksimum 9,89, $\bar{X}$ = 8,16 (SS= 2,05) olduğu görülmektedir. 26-30 yaş minimum 5,67, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,22 (SS= 1,17) olduğu görülmektedir. 31-35 yaş minimum 7,11, maksimum 9,96, $\bar{X}$ = 8,89 (SS= ,96) olduğu görülmektedir. 36-40 yaş minimum 7,93 maksimum 9,78, $\bar{X}$ = 9,12 (SS= ,68) olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üstü minimum 4,63, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,72 (SS= 1,15) olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Tablo 12. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Hizmet Süresi	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	1-5 yıl	31	5,00	10,00	7,97	1,56
	6-10 yıl	11	5,00	9,75	8,08	1,41
	11-15 yıl	8	7,50	10,00	8,93	,95
	16-20 yıl	9	7,00	10,00	8,55	1,16
	21 yıl ve üzeri	14	4,00	10,00	8,00	1,83
Müdahale	1-5 yıl	31	5,00	10,00	8,78	1,50
	6-10 yıl	11	6,00	10,00	9,22	1,30
	11-15 yıl	8	8,75	10,00	9,68	,51
	16-20 yıl	9	7,75	10,00	9,41	,82
	21 yıl ve üzeri	14	4,00	10,00	8,46	2,04
Engelli öğretimi	1-5 yıl	31	3,40	10,00	8,10	1,72
	6-10 yıl	11	6,60	10,00	8,05	1,08
	11-15 yıl	8	7,40	10,00	8,75	1,01
	16-20 yıl	9	7,40	10,00	8,93	,94
	21 yıl ve üzeri	14	4,20	10,00	8,01	1,67
Öğretim	1-5 yıl	31	5,00	10,00	8,75	1,45
	6-10 yıl	11	7,40	10,00	9,29	,88
	11-15 yıl	8	8,20	10,00	9,50	,65
	16-20 yıl	9	8,40	10,00	9,37	,55
	21 yıl ve üzeri	14	5,20	10,00	8,75	1,41
Değerlendirme	1-5 yıl	31	4,40	10,00	8,40	1,46
	6-10 yıl	11	7,20	10,00	9,05	,91
	11-15 yıl	8	8,20	10,00	9,42	,67
	16-20 yıl	9	7,80	10,00	9,35	,71
	21 yıl ve üzeri	14	5,00	10,00	8,75	1,45
Teknoloji kullanımı	1-5 yıl	31	4,50	10,00	8,20	1,62
	6-10 yıl	11	5,25	10,00	8,27	1,49
	11-15 yıl	8	7,25	10,00	8,87	1,06
	16-20 yıl	9	7,00	10,00	9,00	1,18
	21 yıl ve üzeri	14	5,00	10,00	8,08	1,80
Öz yeterlik toplam	1-5 yıl	31	5,07	10,00	8,37	1,38
	6-10 yıl	11	7,11	9,96	8,67	,82
	11-15 yıl	8	8,44	10,00	9,19	,59
	16-20 yıl	9	8,04	10,00	9,11	,68
	21 yıl ve üzeri	14	4,63	9,96	8,36	1,48

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde 1-5 yıl grubu için 31, 6-10 yıl grubu için 11, 11-15 yıl grubu için 8, 16-20 yıl grubu için 9, 21 yıl ve üzeri grup için 14 katılımcı belirlenmiştir. “Uygulama” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,97 (SS= 1,56) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl için minimum 5,00, maksimum 9,75, $\bar{X}$ = 8,08 (SS= 1,41) olduğu görülmektedir. 11-15 yıl için minimum 7,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,93 (SS= ,95) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl için minimum 7,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,55 (SS= 1,16) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,00 (SS= 1,83) sonuçları ortaya çıkmıştır.

“Müdahale” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,78 (SS= 1,50) tabloda gösterilmiştir. 6-10 yıl için minimum 6,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,22 (SS= 1,30) olduğu görülmektedir. 11-15 yıl için minimum 8,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,68 (SS= ,51) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl için minimum 7,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,41 (SS= ,82) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,46 (SS= 1,04) olduğu görülmektedir.

“Engelli öğretimi” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 3,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,10 (SS= 1,72) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl için minimum 6,60, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,05 (SS= 1,08) olduğu görülmektedir. 11-15 yıl için minimum 7,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,01) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl için minimum 7,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,93 (SS= ,94) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 4,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,01 (SS= 1,67) tabloda görünmektedir.

“Öğretim” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,45) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl için minimum 7,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,29 (SS= ,88) olduğu görülmektedir. 11-15 yıl için minimum 8,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,50 (SS= ,65) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl için minimum 8,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,37 (SS= ,55) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,41) olduğu tabloda gösterilmiştir.

“Değerlendirme” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 4,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,40 (SS= 1,46) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl için minimum 7,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,05 (SS= ,91) değerler orta çıkmıştır. 11-15 yıl için minimum 8,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,42 (SS= ,67) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl için minimum 7,80, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,35 (SS= ,71) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,45) olduğu görülmektedir.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,20 (SS= 1,62) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl için minimum 5,25, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,27 (SS= 1,49) olduğu görülmektedir. 11-15 yıl için minimum 7,25, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,87 (SS= 1,06) olduğu görülmektedir. 16-20 yıl için minimum 7,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,00 (SS= 1,18) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,08 (SS= 1,80) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Öz yeterlik toplamı” alt boyutunun 1-5 yıl için minimum 5,07, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,37 (SS= 1,38) olduğu görülmektedir. 6-10 yıl için minimum 7,11, maksimum 9,96, $\bar{X}$ = 8,67 (SS= ,82) olduğu görülmektedir. 11-15 yıl için minimum 7,44, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,19 (SS= ,59) olarak tabloda ifade edilmiştir. 16-20 yıl için minimum 8,04, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,11 (SS= ,68) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri için minimum 4,63, maksimum 9,96, $\bar{X}$ = 8,36 (SS= 1,48) olduğu tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Kurum Süresi	Hizmet	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	1-2 yıl		28	4,00	10,00	8,19	1,53
	3-4 yıl		25	4,50	10,00	7,98	1,58
	5-6 yıl		11	5,00	10,00	8,29	1,62
	7 yıl ve üzeri		9	7,00	10,00	8,47	1,12
Müdahale	1-2 yıl		28	4,00	10,00	8,96	1,63
	3-4 yıl		25	4,75	10,00	8,79	1,52
	5-6 yıl		11	5,75	10,00	8,88	1,57
	7 yıl ve üzeri		9	9,00	10,00	9,55	,39
Engelli öğretimi	1-2 yıl		28	3,40	10,00	7,95	1,79
	3-4 yıl		25	5,00	10,00	8,26	1,38
	5-6 yıl		11	6,00	10,00	8,40	1,19
	7 yıl ve üzeri		9	7,60	10,00	9,00	,76
Öğretim	1-2 yıl		28	5,00	10,00	8,95	1,43
	3-4 yıl		25	5,00	10,00	8,74	1,39
	5-6 yıl		11	8,40	10,00	9,25	,49
	7 yıl ve üzeri		9	9,00	10,00	9,48	,38
Değerlendirme	1-2 yıl		28	4,40	10,00	8,71	1,56
	3-4 yıl		25	5,20	10,00	8,65	1,25
	5-6 yıl		11	7,20	10,00	9,18	,85
	7 yıl ve üzeri		9	7,80	10,00	9,00	,81
Teknoloji kullanımı	1-2 yıl		28	4,50	10,00	8,31	1,72
	3-4 yıl		25	4,75	10,00	8,06	1,50
	5-6 yıl		11	6,25	10,00	8,97	1,18
	7 yıl ve üzeri		9	5,50	10,00	8,61	1,48
Öz yeterlik toplam	1-2 yıl		28	4,63	10,00	8,51	1,44
	3-4 yıl		25	5,07	10,00	8,43	1,22
	5-6 yıl		11	7,00	9,96	8,84	,87
	7 yıl ve üzeri		9	7,85	10,00	9,03	,68

Beden eğitimi öğretmenlerinin kurum hizmet süresine ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde 1-2 yıl grubu için 28, 3-4 yıl grubu için 25, 5-6 yıl grubu için 11, 7 yıl ve üzeri grubu için 9 katılımcı belirlenmiştir. “Uygulama” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,19 (SS= 1,53) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,98 (SS= 1,58) olduğu görülmektedir. 5-6 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,29 (SS= 1,62) olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 7,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,47 (SS= 1,12) olduğu tabloda gösterilmiştir.

“Müdahale” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,96 (SS= 1,63) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 4,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,79 (SS= 1,52) olduğu görülmektedir. 5-6 yıl için minimum 5,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,88 (SS= 1,57) olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 9,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,55 (SS= ,39) olarak tabloda görülmektedir.

“Engelli öğretimi” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 3,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,95 (SS= 1,79) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,26 (SS= 1,38) olduğu görülmektedir. 5-6 yıl için minimum 6,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,40 (SS= 1,19) olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 7,60, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,00 (SS= ,76) sonuçları ortaya çıkmıştır.

“Öğretim” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,95 (SS= 1,43) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,74 (SS= 1,39) tabloda gösterilmiştir. 5-6 yıl için minimum 8,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,25 (SS= ,49) olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 9,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,48 (SS= ,38) değerlerine ulaşılmıştır.

“Değerlendirme” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 4,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,71 (SS= 1,56) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,65 (SS= 1,25) sonucu ortaya çıkmıştır. 5-6 yıl için minimum 7,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,18 (SS= ,85) olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 7,80, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,00 (SS= ,81) olarak tabloda gösterilmiştir.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,31 (SS= 1,72) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 4,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,06 (SS= 1,50) olduğu görülmektedir. 5-6 yıl için minimum 6,25, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,97 (SS= 1,18)

olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 5,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,61 (SS= 1,48) olarak tabloda ifade edilmiştir.

“Öz yeterlik toplamı” alt boyutunun 1-2 yıl için minimum 4,63, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,51 (SS= 1,44) olduğu görülmektedir. 3-4 yıl için minimum 5,07, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,43 (SS= 1,22) olduğu görülmektedir. 5-6 yıl için minimum 7,00, maksimum 9,96, $\bar{X}$ = 8,84 (SS= ,87) olduğu görülmektedir. 7 yıl ve üzeri için minimum 7,85, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,03 (SS= ,68) olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik Düzeylerinin Haftalık Ders Saatine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Haftalık Saati	Ders	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	15 saat		8	6,00	9,75	8,21	1,16
	16-20 saat		9	6,75	10,00	8,61	1,26
	21-25 saat		17	4,00	10,00	8,14	1,55
	26 saat ve üzeri		39	4,50	10,00	8,07	1,61
Müdahale	15 saat		8	6,75	10,00	8,93	1,03
	16-20 saat		9	6,00	10,00	9,36	1,30
	21-25 saat		17	4,00	10,00	9,23	1,45
	26 saat ve üzeri		39	4,75	10,00	8,76	1,61
Engelli öğretimi	15 saat		8	6,00	9,60	8,22	1,16
	16-20 saat		9	3,40	10,00	7,97	1,94
	21-25 saat		17	4,20	10,00	8,24	1,51
	26 saat ve üzeri		39	4,60	10,00	8,32	1,47
Öğretim	15 saat		8	5,00	10,00	8,70	1,63
	16-20 saat		9	6,40	10,00	9,26	1,16
	21-25 saat		17	5,20	10,00	9,08	1,19
	26 saat ve üzeri		39	5,00	10,00	8,95	1,21
Değerlendirme	15 saat		8	4,40	10,00	8,80	1,88
	16-20 saat		9	5,60	10,00	8,93	1,37
	21-25 saat		17	5,00	10,00	8,84	1,29
	26 saat ve üzeri		39	5,20	10,00	8,74	1,17
Teknoloji kullanımı	15 saat		8	6,25	10,00	8,62	1,28
	16-20 saat		9	4,50	10,00	8,41	1,71
	21-25 saat		17	4,75	10,00	8,07	1,74
	26 saat ve üzeri		39	5,00	10,00	8,42	1,49
Öz yeterlik toplam	15 saat		8	5,67	9,67	8,58	1,25
	16-20 saat		9	5,41	9,96	8,75	1,36
	21-25 saat		17	4,63	10,00	8,61	1,25
	26 saat ve üzeri		39	5,07	10,00	8,56	1,20

Beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık ders saatine ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde 15 saat grubu için 8, 16-20 saat grubu için 9, 21-25 saat grubu için 17, 26 saat ve üzeri grubu için 39 katılımcı belirlenmiştir. “Uygulama” alt boyutunun 15 saat için minimum 6,00, maksimum 9,75, $\bar{X}$ = 8,21 (SS= 1,16) olarak tabloda gösterilmiştir. 16-20 saat için minimum

6,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,61 (SS= 1,26) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,14 (SS= 1,55) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,07 (SS= 1,61) olarak tabloda gösterilmiştir.

“Müdahale” alt boyutunun 15 saat için minimum 6,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,93 (SS= 1,03) sonucuna ulaşılmıştır. 16-20 saat için minimum 6,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,36 (SS= 1,30) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,23 (SS= 1,45) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 4,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,76 (SS= 1,61) olarak tabloda yer almaktadır.

“Engelli öğretimi” alt boyutunun 15 saat için minimum 6,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,22 (SS= 1,16) olduğu görülmektedir. 16-20 saat için minimum 3,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,97 (SS= 1,94) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 4,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,24 (SS= 1,51) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 4,60, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,32 (SS= 1,47) olduğu tabloda gösterilmiştir.

“Öğretim” alt boyutunun 15 saat için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,70 (SS= 1,63) olduğu görülmektedir. 16-20 saat için minimum 6,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,26 (SS= 1,16) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,08 (SS= 1,19) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,95 (SS= 1,21) olduğu tabloda ifade edilmiştir.

“Değerlendirme” alt boyutunun 15 saat için minimum 4,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,80 (SS= 1,88) olduğu görülmektedir. 16-20 saat için minimum 5,60, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,93 (SS= 1,37) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,84 (SS= 1,29) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,74 (SS= 1,17) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutunun 15 saat için minimum 6,25, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,62 (SS= 1,28) olduğu görülmektedir. 16-20 saat için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,41 (SS= 1,71) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 4,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,07 (SS= 1,74) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,42 (SS= 1,49) olduğu yukarıda tabloda ifade edilmiştir.

“Öz yeterlik toplamı” alt boyutunun 15 saat için minimum 5,67, maksimum 9,67, $\bar{X}$ = 8,58 (SS= 1,25) olduğu görülmektedir. 16-20 saat için minimum 5,41, maksimum 9,96, $\bar{X}$ = 8,75 (SS= 1,36) olduğu görülmektedir. 21-25 saat için minimum 4,63, maksimum 9,96, $\bar{X}$ = 8,61 (SS=

1,25) olduğu görülmektedir. 26 saat ve üzeri için minimum 5,07, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,56 (SS= 1,20) sonuçları ortaya çıkmıştır.

Tablo 15. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Görev Yaptığı Okul Türü	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (Ortalama)	SS
Uygulama	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	4,50	10,00	8,39	1,58
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	5,00	10,00	7,91	1,28
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	4,00	10,00	8,66	1,49
	Rehabilitasyon Merkezi	2	5,50	5,50	5,50	,00
Müdahale	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	4,75	10,00	9,13	1,36
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	5,00	10,00	8,83	1,50
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	4,00	10,00	9,22	1,50
	Rehabilitasyon Merkezi	2	5,75	8,00	6,87	1,59
Engelli öğretimi	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	6,60	10,00	8,80	,98
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	3,40	10,00	7,84	1,61
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	4,20	10,00	8,48	1,57
	Rehabilitasyon Merkezi	2	6,00	6,60	6,30	,42
Öğretim	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	6,00	10,00	9,00	1,03
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	5,00	10,00	8,92	1,39
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	5,20	10,00	9,28	1,15
	Rehabilitasyon Merkezi	2	6,80	8,40	7,60	1,13
Değerlendirme	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	6,80	10,00	8,98	,95
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	4,40	10,00	8,58	1,47
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	5,00	10,00	9,05	1,31
	Rehabilitasyon Merkezi	2	7,20	8,60	7,90	,98
Teknoloji kullanımı	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	5,50	10,00	8,84	1,20
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	4,50	10,00	7,88	1,69
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	5,25	10,00	8,63	1,51
	Rehabilitasyon Merkezi	2	6,75	9,00	7,87	1,59
Öz yeterlik toplam	Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	6,26	10,00	8,86	,94
	Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	5,07	10,00	8,34	1,27
	Özel Eğitim Meslek Okulu	17	4,63	10,00	8,89	1,32
	Rehabilitasyon Merkezi	2	7,00	7,07	7,03	,05

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için 23, Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için 31, Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için 17, Rehabilitasyon Merkezi grubu için 2 katılımcı belirlenmiştir. “Uygulama” alt boyutunun Özel

Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,39 (SS= 1,58) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,91 (SS= 1,268) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,66 (SS= 1,49) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 4,50, maksimum 5,50, $\bar{X}$ = 5,50 (SS= ,00) olduğu ifade edilmiştir.

“Müdahale” alt boyutunun Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için minimum 4,75, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,13 (SS= 1,36) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,83 (SS= 1,50) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 4,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,22 (SS= 1,50) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 5,75, maksimum 8,00, $\bar{X}$ = 6,87 (SS= 1,59) olduğu tabloda görülmektedir.

“Engelli öğretimi” alt boyutunun Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için minimum 6,60, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,80 (SS= ,98) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 3,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,84 (SS= 1,61) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 4,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,48 (SS= 1,57) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 6,00, maksimum 6,60, $\bar{X}$ = 6,30 (SS= ,42) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğretim” alt boyutunun Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için minimum 6,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,00 (SS= 1,03) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,92 (SS= 1,39) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 5,20, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,28 (SS= 1,15) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 6,80, maksimum 8,40, $\bar{X}$ = 7,60 (SS= 1,13) olarak tabloda ifade edilmiştir.

“Değerlendirme” alt boyutunun Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için minimum 6,80, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,98 (SS= ,95) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 4,40, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,58 (SS= 1,47) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 5,00, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 9,05 (SS= 1,31) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 7,20, maksimum 8,60, $\bar{X}$ = 7,90 (SS= ,98) olduğu görülmektedir.

“Teknoloji kullanımı” alt boyutunun Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için minimum 5,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,84 (SS= 1,20) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim

Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 4,50, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 7,88 (SS= 1,69) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 5,25, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,63 (SS= 1,51) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 6,75, maksimum 9,00, $\bar{X}$ = 7,87 (SS= 1,59) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

“Öz yeterlik toplamı” alt boyutunun Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe grubu için minimum 6,26, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,86 (SS= ,94) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe grubu için minimum 5,07, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,34 (SS= 1,27) olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Meslek Okulu grubu için minimum 4,63, maksimum 10,00, $\bar{X}$ = 8,89 (SS= 1,32) olduğu görülmektedir. Rehabilitasyon Merkezi grubu için minimum 7,00, maksimum 7,07, $\bar{X}$ = 7,03 (SS= ,05) olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Uygulama	4,00	10,00	8,17	1,501
Müdahale	4,00	10,00	8,97	1,482
Engelli Öğretimi	3,40	10,00	8,25	1,490
Öğretim	5,00	10,00	8,99	1,236
Değerlendirme	4,40	10,00	8,80	1,287
Teknoloji Kullanımı	4,50	10,00	8,36	1,541
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	4,63	10,00	8,60	1,218

Tablo 19’da beden eğitimi öğretmenlerinin “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puan, standart sapma, minimum ve maksimum puanlarına ait istatistikler görülmektedir. Analiz sonucunda “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puan ortalaması $8,60 \pm 1,218$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlarda ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında; en yüksek ortalamanın “Öğretim” alt boyutunda ($8,99 \pm 1,236$) olduğu, en düşük ortalamanın ise “Uygulama” alt boyutunda ($8,17 \pm 1,501$) olduğu tabloda görülmektedir.

Tablo 20. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Duygusal Tükenme	,00	2,78	1,20	,648
Duyarsızlaşma	,00	2,00	,37	,498
Kişisel Başarı	2,00	4,00	3,05	,456
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplam	,00	1,91	,92	,462

Tablo 20’de beden eğitimi öğretmenlerinin “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puan, standart sapma, minimum ve maksimum puanlarına ait istatistikler görülmektedir. Analiz sonucunda “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puan ortalaması ,92±,462 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlarda ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında; “Kişisel Başarı” alt boyutunda (3,05±,456), “Duygusal Tükenme” alt boyutunda (1,20±,648) ve “Duyarsızlaşma” alt boyutunda (,37±,498) şeklindedir.

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Uygulama	Erkek	44	8,22	1,475	,311	,757
	Kadın	29	8,10	1,563		
Müdahale	Erkek	44	8,91	1,424	-,360	,720
	Kadın	29	9,04	1,589		
Engelli Öğretimi	Erkek	44	8,20	1,607	-,353	,725
	Kadın	29	8,33	1,316		
Öğretim	Erkek	44	8,82	1,342	-1,474	,145
	Kadın	29	9,25	1,022		
Değerlendirme	Erkek	44	8,59	1,366	-1,733	,087
	Kadın	29	9,12	1,105		
Teknoloji Kullanımı	Erkek	44	8,51	1,486	,974	,334
	Kadın	29	8,15	1,623		
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	Erkek	44	8,54	1,304	-,512	,610
	Kadın	29	8,69	1,090		

Tablo 21’de cinsiyet değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre; “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puanında [$t_{(73)} = -,512$; $p > .05$], “Uygulama” alt boyutunda [$t_{(73)} = ,311$; $p > .05$], “Müdahale” alt boyutunda [$t_{(73)} = -,360$; $p > .05$], “Engelli Öğretimi” alt boyutunda [$t_{(73)} = -,353$; $p > .05$], “Öğretim” alt boyutunda [$t_{(73)} = -1,474$; $p > .05$], “Değerlendirme” alt boyutunda [$t_{(73)} = -1,733$; $p > .05$] ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda [$t_{(73)} = ,974$; $p > .05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 22. Yaş Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Tablosu

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	(1) 20-25	7	8,25	1,726	1,337	,265	
	(2) 26-30	20	7,56	1,461			
	(3) 31-35	8	8,50	1,295			
	(4) 36-40	9	8,75	1,536			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	8,30	1,479			
Müdahale	(1) 20-25	7	8,50	2,096	,680	,608	
	(2) 26-30	20	8,75	1,416			
	(3) 31-35	8	9,47	,870			
	(4) 36-40	9	9,39	1,335			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	8,96	1,559			
Engelli Öğretimi	(1) 20-25	7	7,89	2,579	1,350	,261	
	(2) 26-30	20	7,76	1,444			
	(3) 31-35	8	8,45	1,277			
	(4) 36-40	9	9,00	,700			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	8,40	1,379			
Öğretim	(1) 20-25	7	8,49	2,022	1,566	,193	
	(2) 26-30	20	8,65	1,356			
	(3) 31-35	8	9,27	,961			
	(4) 36-40	9	9,69	,425			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	9,06	1,091			
Değerlendirme	(1) 20-25	7	8,09	1,921	1,709	,158	
	(2) 26-30	20	8,41	1,423			
	(3) 31-35	8	9,02	,964			
	(4) 36-40	9	9,33	,848			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	9,01	1,126			
Teknoloji Kullanımı	(1) 20-25	7	7,82	2,326	,421	,793	
	(2) 26-30	20	8,17	1,511			
	(3) 31-35	8	8,62	1,288			
	(4) 36-40	9	8,44	1,467			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	8,53	1,491			
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	(1) 20-25	7	8,17	2,057	1,330	,268	
	(2) 26-30	20	8,22	1,171			
	(3) 31-35	8	8,89	,965			
	(4) 36-40	9	9,13	,686			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	8,72	1,155			

Tablo 22’de yaş değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(4-72)} = 1,330$; $p > .05$), “Uygulama” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,337$; $p > .05$), “Müdahale” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = ,680$; $p > .05$), “Engelli Öğretimi” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,350$; $p > .05$), “Öğretim” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,566$; $p > .05$), “Değerlendirme” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,709$; $p > .05$) ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = ,421$; $p > .05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 23. Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Tablosu

	Meslekteki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	(1) 1-5 Yıl	31	7,98	1,567	,851	,498	
	(2) 6-10 Yıl	11	8,07	1,410			
	(3) 11-15 Yıl	8	8,94	,951			
	(4) 16-20 Yıl	9	8,56	1,164			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,00	1,834			
Müdahale	(1) 1-5 Yıl	31	8,78	1,506	1,309	,276	
	(2) 6-10 Yıl	11	9,23	1,306			
	(3) 11-15 Yıl	8	9,69	,513			
	(4) 16-20 Yıl	9	9,42	,829			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,46	2,047			
Engelli Öğretimi	(1) 1-5 Yıl	31	8,11	1,726	,896	,471	
	(2) 6-10 Yıl	11	8,05	1,084			
	(3) 11-15 Yıl	8	8,75	1,012			
	(4) 16-20 Yıl	9	8,93	,943			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,01	1,674			
Öğretim	(1) 1-5 Yıl	31	8,75	1,458	1,137	,346	
	(2) 6-10 Yıl	11	9,29	,882			
	(3) 11-15 Yıl	8	9,50	,659			
	(4) 16-20 Yıl	9	9,38	,551			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,76	1,416			
Değerlendirme	(1) 1-5 Yıl	31	8,41	1,469	1,803	,138	
	(2) 6-10 Yıl	11	9,05	,916			
	(3) 11-15 Yıl	8	9,42	,679			
	(4) 16-20 Yıl	9	9,36	,719			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,76	1,451			
Teknoloji Kullanımı	(1) 1-5 Yıl	31	8,20	1,625	,800	,529	
	(2) 6-10 Yıl	11	8,27	1,497			
	(3) 11-15 Yıl	8	8,87	1,069			
	(4) 16-20 Yıl	9	9,00	1,185			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,09	1,807			
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	(1) 1-5 Yıl	31	8,36	1,385	1,314	,274	
	(2) 6-10 Yıl	11	8,68	,825			
	(3) 11-15 Yıl	8	9,20	,596			
	(4) 16-20 Yıl	9	9,12	,687			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	8,36	1,481			

Tablo 23'te meslekteki hizmet süresi değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(4-72)} = 1,314$; $p > .05$), “Uygulama” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = ,851$; $p > .05$), “Müdahale” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,309$; $p > .05$), “Engelli Öğretimi” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = ,896$; $p > .05$), “Öğretim” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,137$; $p > .05$), “Değerlendirme” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,803$; $p > .05$) ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = ,800$; $p > .05$) meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 24. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	(1) 1-2 Yıl	28	8,20	1,537	,275	,843	
	(2) 3-4 Yıl	25	7,98	1,581			
	(3) 5-6 Yıl	11	8,30	1,623			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	8,47	1,128			
Müdahale	(1) 1-2 Yıl	28	8,96	1,636	,592	,622	
	(2) 3-4 Yıl	25	8,79	1,526			
	(3) 5-6 Yıl	11	8,89	1,574			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	9,56	,390			
Engelli Öğretimi	(1) 1-2 Yıl	28	7,95	1,798	1,184	,322	
	(2) 3-4 Yıl	25	8,26	1,382			
	(3) 5-6 Yıl	11	8,40	1,193			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	9,00	,761			
Öğretim	(1) 1-2 Yıl	28	8,96	1,432	,992	,402	
	(2) 3-4 Yıl	25	8,74	1,391			
	(3) 5-6 Yıl	11	9,25	,498			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	9,49	,388			
Değerlendirme	(1) 1-2 Yıl	28	8,71	1,566	,530	,663	
	(2) 3-4 Yıl	25	8,66	1,255			
	(3) 5-6 Yıl	11	9,18	,850			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	9,00	,818			
Teknoloji Kullanımı	(1) 1-2 Yıl	28	8,31	1,720	,991	,402	
	(2) 3-4 Yıl	25	8,06	1,509			
	(3) 5-6 Yıl	11	8,98	1,086			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	8,61	1,484			
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	(1) 1-2 Yıl	28	8,52	1,444	,728	,539	
	(2) 3-4 Yıl	25	8,43	1,221			
	(3) 5-6 Yıl	11	8,84	,873			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	9,04	,689			

Tablo 24'te görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(3-72)} =$

,728; $p>.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.275$; $p>.05$), “Müdahale” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.592$; $p>.05$), “Engelli Öğretimi” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=1.184$; $p>.05$), “Öğretim” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.992$; $p>.05$), “Değerlendirme” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.530$; $p>.05$) ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.991$; $p>.05$) görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 25. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	(1) 15 Saat	8	8,22	1,160	,311	,817	
	(2) 16-20 Saat	9	8,61	1,263			
	(3) 21-25 Saat	17	8,15	1,553			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,07	1,616			
Müdahale	(1) 15 Saat	8	8,94	1,032	,635	,595	
	(2) 16-20 Saat	9	9,36	1,305			
	(3) 21-25 Saat	17	9,23	1,459			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,76	1,613			
Engelli Öğretimi	(1) 15 Saat	8	8,22	1,163	,131	,941	
	(2) 16-20 Saat	9	7,98	1,947			
	(3) 21-25 Saat	17	8,25	1,514			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,33	1,473			
Öğretim	(1) 15 Saat	8	8,70	1,631	,330	,804	
	(2) 16-20 Saat	9	9,27	1,161			
	(3) 21-25 Saat	17	9,08	1,193			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,95	1,216			
Değerlendirme	(1) 15 Saat	8	8,80	1,885	,058	,982	
	(2) 16-20 Saat	9	8,93	1,374			
	(3) 21-25 Saat	17	8,85	1,295			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,75	1,172			
Teknoloji Kullanımı	(1) 15 Saat	8	8,62	1,288	,291	,832	
	(2) 16-20 Saat	9	8,42	1,718			
	(3) 21-25 Saat	17	8,07	1,747			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,42	1,494			
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	(1) 15 Saat	8	8,58	1,251	,062	,980	
	(2) 16-20 Saat	9	8,76	1,362			
	(3) 21-25 Saat	17	8,62	1,256			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	8,56	1,208			

Tablo 25’de haftalık ders saati değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(3-72)}=.980$; $p>.05$), “Uygulama” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.311$; $p>.05$), “Müdahale” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=.635$;

$p>.05$), “Engelli Öğretimi” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=,131$; $p>.05$), “Öğretim” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=,330$; $p>.05$), “Değerlendirme” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=,058$; $p>.05$) ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ($F_{(3-72)}=,291$; $p>.05$) haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 26. Okul Türü Değişkenine Göre Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	8,39	1,586	3,527	,019*	1>4 2>4 3>4
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	7,91	1,282			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	8,66	1,499			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	5,50	,000			
Müdahale	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	9,13	1,366	1,713	,172	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	8,84	1,500			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	9,22	1,502			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	6,87	1,590			
Engelli Öğretimi	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	8,81	,989	3,435	,022*	1>4 3>4 1>2
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	7,84	1,611			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	8,48	1,571			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	6,30	,424			
Öğretim	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	9,00	1,032	1,200	,316	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	8,92	1,395			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	9,28	1,157			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	7,60	1,131			
Değerlendirme	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	8,98	,959	1,009	,394	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	8,58	1,478			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	9,06	1,312			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	7,90	,989			
Teknoloji Kullanımı	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	8,85	1,207	2,071	,112	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	7,89	1,691			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	8,63	1,510			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	7,87	1,590			
Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	8,87	,943	2,387	,076	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	8,34	1,278			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	8,89	1,328			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	7,04	,052			

Not:*= $p<.05$

Tablo 26’da okul türü değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(3-72)} = 2,387$; $p > .05$), “Müdahale” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,713$; $p > .05$), “Öğretim” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,200$; $p > .05$), “Değerlendirme” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,009$; $p > .05$) ve “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 2,071$; $p > .05$) okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak “Uygulama” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 3,527$; $p < .05$) ve “Engelli Öğretimi” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 3,435$; $p < .05$) okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Scheffe testleri yapılmıştır. Test sonuçlarına göre her “Uygulama” alt boyutunda, rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüktür. “Engelli Öğretimi” alt boyutunda, rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademedeki ve Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüktür.

Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenme	Erkek	44	1,16	,680	-,652	,517
	Kadın	29	1,26	,601		
Duyarsızlaşma	Erkek	44	,43	,575	1,389	,169
	Kadın	29	,28	,340		
Kişisel Başarı	Erkek	44	3,07	,492	,307	,760
	Kadın	29	3,03	,403		
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplamı	Erkek	44	,91	,519	-,178	,859
	Kadın	29	,93	,367		

Tablo 27’de cinsiyet değişkenine göre “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre; “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puanında [$t_{(73)} = -,178$; $p > .05$], “Duygusal Tükenme” alt boyutunda [$t_{(73)} = -,652$; $p > .05$], “Duyarsızlaşma” alt boyutunda [$t_{(73)} = 1,389$; $p > .05$] ve “Kişisel Başarı” alt boyutunda [$t_{(73)} = ,307$; $p > .05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 28. Yaş Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) 20-25	7	1,11	,608	1,481	,218	
	(2) 26-30	20	1,46	,725			
	(3) 31-35	8	,90	,377			
	(4) 36-40	9	1,28	,611			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	1,10	,644			
Duyarsızlaşma	(1) 20-25	7	,57	,803	1,364	,256	
	(2) 26-30	20	,53	,577			
	(3) 31-35	8	,22	,328			
	(4) 36-40	9	,20	,282			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	,31	,419			
Kişisel Başarı	(1) 20-25	7	3,00	,692	,148	,963	
	(2) 26-30	20	3,02	,467			
	(3) 31-35	8	3,08	,230			
	(4) 36-40	9	3,15	,592			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	3,05	,408			
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplam	(1) 20-25	7	,95	,663	,902	,468	
	(2) 26-30	20	1,07	,528			
	(3) 31-35	8	,76	,210			
	(4) 36-40	9	,88	,470			
	(5) 41 yaş ve üstü	29	,86	,405			

Tablo 28’de yaş değişkenine göre “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(4-72)} = ,902$; $p > .05$), “Duygusal Tükenme” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,481$; $p > .05$), “Duyarsızlaşma” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,364$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = ,148$; $p > .05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 29. Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Meslekteki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) 1-5 Yıl	31	1,31	,701	1,059	,384	
	(2) 6-10 Yıl	11	1,07	,524			
	(3) 11-15 Yıl	8	1,01	,686			
	(4) 16-20 Yıl	9	,93	,587			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	1,33	,613			
Duyarsızlaşma	(1) 1-5 Yıl	31	,50	,599	1,843	,131	
	(2) 6-10 Yıl	11	,23	,340			
	(3) 11-15 Yıl	8	,17	,249			
	(4) 16-20 Yıl	9	,13	,141			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	,49	,524			
Kişisel Başarı	(1) 1-5 Yıl	31	3,06	,481	1,790	,141	
	(2) 6-10 Yıl	11	2,99	,488			
	(3) 11-15 Yıl	8	3,31	,448			
	(4) 16-20 Yıl	9	3,22	,357			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	2,85	,370			
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplam	(1) 1-5 Yıl	31	,99	,537	1,678	,165	
	(2) 6-10 Yıl	11	,86	,395			
	(3) 11-15 Yıl	8	,70	,417			
	(4) 16-20 Yıl	9	,69	,324			
	(5) 21 Yıl ve Üstü	14	1,07	,366			

Tablo 29’da mesleki hizmet süresi değişkenine göre “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(4-72)} = 1,678$; $p > .05$), “Duygusal Tükenme” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,059$; $p > .05$), “Duyarsızlaşma” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,843$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” alt boyutunda ($F_{(4-72)} = 1,790$; $p > .05$) mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 30. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) 1-2 Yıl	28	1,17	,693	,784	,507	
	(2) 3-4 Yıl	25	1,14	,640			
	(3) 5-6 Yıl	11	1,47	,602			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	1,12	,591			
Duyarsızlaşma	(1) 1-2 Yıl	28	,30	,419	1,048	,377	
	(2) 3-4 Yıl	25	,46	,585			
	(3) 5-6 Yıl	11	,49	,582			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	,20	,300			
Kişisel Başarı	(1) 1-2 Yıl	28	3,04	,515	,027	,994	
	(2) 3-4 Yıl	25	3,06	,453			
	(3) 5-6 Yıl	11	3,03	,387			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	3,08	,414			
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplamı	(1) 1-2 Yıl	28	,89	,489	,483	,695	
	(2) 3-4 Yıl	25	,91	,488			
	(3) 5-6 Yıl	11	1,07	,426			
	(4) 7 Yıl ve Üzeri	9	,84	,366			

Tablo 30’da görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(3-72)} = ,483$; $p > .05$), “Duygusal Tükenme” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = ,784$; $p > .05$), “Duyarsızlaşma” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,048$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = ,027$; $p > .05$) görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 31. Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) 15 Saat	8	1,44	,569	1,181	,324	
	(2) 16-20 Saat	9	1,31	,429			
	(3) 21-25 Saat	17	1,32	,610			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	1,07	,708			
Duyarsızlaşma	(1) 15 Saat	8	,45	,509	,111	,954	
	(2) 16-20 Saat	9	,36	,466			
	(3) 21-25 Saat	17	,40	,529			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	,35	,506			
Kişisel Başarı	(1) 15 Saat	8	2,97	,311	1,083	,362	
	(2) 16-20 Saat	9	2,96	,364			
	(3) 21-25 Saat	17	2,94	,461			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	3,14	,491			
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplamı	(1) 15 Saat	8	1,07	,378	1,108	,352	
	(2) 16-20 Saat	9	,99	,349			
	(3) 21-25 Saat	17	1,02	,419			
	(4) 26 Saat ve Üzeri	39	,83	,510			

Tablo 31’de haftalık ders saati değişkenine göre “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(3-72)} = 1,108$; $p > .05$), “Duygusal Tükenme” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,181$; $p > .05$), “Duyarsızlaşma” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = ,111$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,083$; $p > .05$) haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 32. Okul Türü Değişkenine Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumu

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
Duygusal Tükenme	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	1,10	,566	2,060	,113	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	1,25	,688			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	1,13	,605			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	2,22	,785			
Duyarsızlaşma	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	,31	,365	1,052	,375	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	,42	,594			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	,31	,458			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	,90	,424			
Kişisel Başarı	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	3,14	,380	,703	,554	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	2,97	,525			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	3,11	,425			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	2,94	,441			
Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplamı	(1) Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe	23	,83	,364	1,636	,189	
	(2) Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe	31	,98	,525			
	(3) Özel Eğitim Meslek Okulu	17	,86	,420			
	(4) Rehabilitasyon Merkezi	2	1,50	,578			

Tablo 32’de okul türü değişkenine göre “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam puanında ($F_{(3-72)} = 1,636$; $p > .05$), “Duygusal Tükenme” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 2,060$; $p > .05$), “Duyarsızlaşma” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = 1,052$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” alt boyutunda ($F_{(3-72)} = ,753$; $p > .05$) okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 33. Araştırmada Kullanılan Ölçekler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(1) Uygulama	1										
(2) Müdahale	,811*	1									
(3) Engelli Öğretimi	,676*	,686*	1								
(4) Öğretim	,770*	,799*	,730*	1							
(5) Değerlendirme	,721*	,736*	,752*	,846*	1						
(6) Teknoloji Kullanımı	,538*	,468*	,682*	,497*	,628*	1					
(7) Beden Eğitimi Öz Yeterlik Ölçeği Toplamı	,868*	,866*	,886*	,897*	,907*	,741*	1				
(8) Duygusal Tükenme	-,352*	-,271*	-,378*	-,342*	-,309*	-,232*	-,367*	1			
(9) Duyarsızlaşma	-,476*	-,496*	-,433*	-,553*	-,547*	-,409*	-,562*	,515*	1		
(10) Kişisel Başarı	,584*	,522*	,605*	,564*	,529*	,608*	,661*	-,615*	-,485*	1	
(11) Maslach Tükenmişlik Ölçeği Toplam	-,528*	-,464*	-,539*	-,534*	-,501*	-,451*	-,585*	,920*	,714*	-,830*	1

Not:*=p<.05

Tablo 33’te araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucuna bakıldığında “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği toplamı ile “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplamı arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r_{(73)} = -.585$; $p < .05$]. Diğer bir ifadeyle beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri arttıkça öz yeterlik algılarının düştüğü söylenebilir. “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin alt boyutları ile “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ile “Kişisel Başarı” alt boyutu arasında ($r = .608$), en düşük ilişkinin ise “Teknoloji Kullanımı” alt boyutu ile “Duygusal Tükenme” alt boyutu ($r = -.232$) arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	p	F	Model (p)	R ²
Uygulama	Sabit	3,009	1,462		,043*	15,105	,000*	,370
	Duygusal Tükenme	,256	,289	,110	,380			
	Duyarsızlaşma	-,852	,340	-,283	,014*			
	Kişisel Başarı	1,693	,403	,515	,000*			
Müdahale	Sabit	4,155	1,470		,006*	13,755	,000*	,347
	Duygusal Tükenme	,483	,291	,211	,101			
	Duyarsızlaşma	-1,124	,341	-,377	,002*			
	Kişisel Başarı	1,522	,405	,469	,000*			
Engelli Öğretimi	Sabit	2,867	1,455		,053	14,917	,000*	,367
	Duygusal Tükenme	,140	,288	,061	,629			
	Duyarsızlaşma	-,596	,338	-,199	,082			
	Kişisel Başarı	1,782	,401	,546	,000*			
Öğretim	Sabit	5,230	1,167		,000*	17,576	,000*	,409
	Duygusal Tükenme	,288	,231	,151	,217			
	Duyarsızlaşma	-1,014	,271	-,408	,000*			
	Kişisel Başarı	1,243	,322	,459	,000*			
Değerlendirme	Sabit	5,094	1,241		,000*	15,864	,000*	,382
	Duygusal Tükenme	,351	,246	,177	,158			
	Duyarsızlaşma	-1,112	,288	-,430	,000*			
	Kişisel Başarı	1,211	,342	,429	,001*			
Teknoloji Kullanımı	Sabit	,692	1,445		,633	18,131	,000*	,416
	Duygusal Tükenme	,740	,286	,311	,012*			
	Duyarsızlaşma	-,736	,336	-,238	,032*			
	Kişisel Başarı	2,310	,398	,684	,000*			

Beden Eğitimi	Sabit	3,606	1,042		,001*			
Öz Yeterlik	Duygusal Tükenme	,363	,206	,193	,083	26,385	,000*	,514
	Duyarsızlaşma	-,906	,242	-,370	,000*			
Ölçeği Toplam	Kişisel Başarı	1,603	,287	,601	,000*			

Not:*=p<.05

Tablo 34’te beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin öz yeterlik düzeylerini yordama durumunun belirlenmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin uygulama öz yeterliğini yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 15.105$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte uygulama öz yeterlik düzeyindeki değişimin %37’sini açıklamaktadır ($R^2 = .370$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel başarının [$\beta = .515$; $p < .05$] ve duyarsızlaşmanın [$\beta = -.377$; $p < .05$] uygulama öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre uygulama öz yeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Uygulama Özyeterlik Düzeyi = (.256* Duygusal Tükenme) - (.852* Duyarsızlaşma) + (1.693* Kişisel Başarı) + (3,009)

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin müdahale öz yeterliğini yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 13.755$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte müdahale öz yeterlik düzeyindeki değişimin %34,7’sini açıklamaktadır ($R^2 = .347$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel başarının [$\beta = .469$; $p < .05$] ve duyarsızlaşmanın [$\beta = -.283$; $p < .05$] müdahale öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre müdahale öz yeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Müdahale Özyeterlik Düzeyi = (.483* Duygusal Tükenme) - (1.124* Duyarsızlaşma) + (1.522* Kişisel Başarı) + (4.155)

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin engelli öğretimi öz yeterliğini yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 14.917$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte engelli öğretimi öz yeterlik düzeyindeki değişimin %36,7’sini açıklamaktadır ($R^2 = .367$).

Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece kişisel başarının [$\beta = .546$; $p < .05$] engelli öğretimi öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre engelli öğretimi öz yeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Engelli Öğretimi Düzeyi = (.140* Duygusal Tükenme) - (.596* Duyarsızlaşma) + (1.782* Kişisel Başarı) + (2.867)

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin öğretim öz yeterliğini yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 17.576$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte öğretim öz yeterlik düzeyindeki değişimin %40,9'unu açıklamaktadır ($R^2 = .409$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel başarının [$\beta = .459$; $p < .05$] ve duyarsızlaşmanın [$\beta = -.408$; $p < .05$] öğretim öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre öğretim öz yeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Öğretim Özyeterlik Düzeyi = (.288* Duygusal Tükenme) - (1.014* Duyarsızlaşma) + (1.243* Kişisel Başarı) + (5.230)

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin değerlendirme öz yeterliğini yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 15.864$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte değerlendirme öz yeterlik düzeyindeki değişimin %38,2'sini açıklamaktadır ($R^2 = .382$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel başarının [$\beta = .429$; $p < .05$] ve duyarsızlaşmanın [$\beta = -.430$; $p < .05$] değerlendirme öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre değerlendirme öz yeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Değerlendirme Özyeterlik Düzeyi = (.351* Duygusal Tükenme) - (1.112* Duyarsızlaşma) + (1.211* Kişisel Başarı) + (5.094)

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin teknoloji kullanımı öz yeterliğini yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 18.131$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte teknoloji kullanımı öz yeterlik düzeyindeki değişimin %41,6'sını açıklamaktadır ($R^2 = .416$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı

değişkenlerden kişisel başarının [$\beta = .684$; $p < .05$], duygusal tükenme [$\beta = .311$; $p < .05$] ve duyarsızlaşmanın [$\beta = -.238$; $p < .05$] teknoloji kullanımı öz yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre teknoloji kullanımı öz yeterlik düzeyini yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Teknoloji Kullanımı Özyeterlik Düzeyi = $(.740 * \text{Duygusal Tükenme}) - (.736 * \text{Duyarsızlaşma}) + (2.310 * \text{Kişisel Başarı}) + (.692)$

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı değişkenlerinin öz yeterliğin toplamını yordamasına yönelik kurulan modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-70)} = 26.385$; $p < .05$). Söz konusu değişkenler birlikte öz yeterliğin toplam düzeyindeki değişimin %51,4'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .514$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden kişisel başarının [$\beta = .601$; $p < .05$] ve duyarsızlaşmanın [$\beta = -.370$; $p < .05$] öz yeterliğin toplamı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizinin sonucuna göre öz yeterliğin toplamını yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: Özyeterlik Toplam Düzeyi = $(.363 * \text{Duygusal Tükenme}) - (.906 * \text{Duyarsızlaşma}) + (1.603 * \text{Kişisel Başarı}) + (3,606)$

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri yaş, cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, kurumdaki hizmet süresi, haftalık ders saati ve görev yapılan okul türüne göre incelenmiş ve istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırma sonucunda, bu araştırmaya gönüllü olarak katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi yüksek, tükenmişlik düzeyi ise düşük düzeyde bulunmuştur. Öz yeterlik düzeyinin yüksek olması tükenmişlik düzeyinin düşük olmasında etkili olabilir. Nitekim alan yazın incelendiğinde öz yeterlik ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Balat ve Karahan, 2011; Başerer ve Başerer, 2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışılıyor olması da bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Eğitsel olarak daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrenci gruplarıyla çalışmak, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasında önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Özmen, 2016; DeBettencourt & Howard, 2004). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda dikkatli incelendiğinde her iki çalışmadan elde edilen verilerin sonuçlarına göre birbirine benzer bir yoruma ulaşmak mümkün olabilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik düzeyi ve tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni; öz yeterlik bakımından incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı yorumu yapılabilir. Özel gereksinimli

bireylerle ilgilenmek, ekstra gayret ve çaba gerektirir. Kadınların bu konuda erkeklere göre daha duygusal bir yapıya sahip olması ve anaç bir yaklaşım sergilemiş olmaları göz önünde bulundurulduğunda bu şekilde bir sonucun ortaya çıkmasına etki etmiş olabilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmaların (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Çiftçi, 2015) yanı sıra, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını gösteren çalışmalarda yer almaktadır (Gemici 2023; Bozan, 2014).

Bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat yaş değişkenine göre betimsel istatistiksel sonuçlar incelendiğinde öz yeterlik düzeylerinin bütün yaş gruplarında yüksek olduğu fakat yaş ilerledikçe öz yeterlik düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak meslekte geçirilen süre ve tecrübe arttıkça öz yeterlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılabilir (Celeb, 2022). Elde edilen istatistiksel bilgiler sonucunda öz yeterlik düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılabilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür (Korkmaz, 2009; Tekerci, 2008).

Tükenmişlik düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, en fazla tükenmişlik düzeyinin meslekteki ilk yıllara denk gelen 20-25 ve 26-30 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler neticesinde yaş değişkeni ile tükenmişlik düzeyinde bir farklılık olduğunu söylenebilir. Literatür incelemesi yapıldığında konuyla ilgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalar bu sonuç ile tutarlılık gösterirken, (Karakuş, 2008; Başören, 2005) bazı çalışmalar ise (Çimen, 2007; Dilsiz, 2006) farklılık göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinin farklı sonuçlar vermesi, öğretmenlerin farklı okul kademesi veya ilk görev yerlerinde ki öğrenci profillerinin istenilen veya hayal edilen seviyede olmamasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Meslekteki hizmet süresi değişkenine göre “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamalarının farklılaşma durumuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Betimsel istatistikler incelendiğinde ise beden eğitimi öğretmenlerinin meslekteki hizmet süresine göre 5 kategoride tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri toplamı ortaya çıkartılmış ve ortalama puanları ele alınarak sonuçlandırılmıştır. Buna göre meslekte 21 yıl ve üzeri hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu, 16-20 yıl arası hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerinin ise tükenmişlik düzeyinin düşük olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Görev süresinin sonlarına doğru öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları, bireylerin tükenmişlik düzeyini yüksek olmasında bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre meslekteki hizmet süresi arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığı söylenebilir. Nitekim bu sonuca paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gençay, 2007; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Bu sonuca karşılık, meslekteki hizmet süresi ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Smith & Leng, 2003; Gülay, 2006). Alan yazın incelendiğinde ve yapmış olduğumuz araştırmadaki sonuçlara bakıldığında meslekteki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarına oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ele alındığında ise düzeylerin bütün kategorilerde birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. 11-15 yıl arası hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerini öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerinin ise öz yeterlik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslekteki hizmet süresi arttıkça tükenmişlik düzeyinin artması, öz yeterlik düzeyinin düşük çıkmasında bir etken olarak değerlendirilebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde, meslekteki hizmet yılının öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olmadığını gösteren birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Yavuz, 2020; Saracaloğlu vd., 2012; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008; Gençay, 2007). Buna karşılık meslekteki hizmet süresi arttıkça deneyim ve tecrübeyle birlikte öz yeterliğin arttığını savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Wolters ve Daugherty, 2007; Tagger, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin normal okullarda çalışan öğretmenlere göre deneyim ve tecrübe edinme fırsatı daha az olduğundan öz yeterlik düzeyinde tecrübe ve deneyime dayalı bir artış görülmediği söylenebilir.

Elde edilen verilere göre beden eğitimi öğretmenlerinin kurumdaki hizmet süresine göre 4 kategoride tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri toplamı ortaya çıkartılmış ve ortalama puanları ele alınarak sonuçlandırılmıştır. Buna göre kurumda 5-6 yıl hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu, 7 yıl ve üzeri hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerinin ise tükenmişlik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlar incelendiğinde ise kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. İlk çalışma yeri olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu okullarda çalışma beklentisi olan beden eğitimi

öğretmenlerinin, özel eğitim kurumlarında göreve başlaması bu sonucu etkilemiş olabilir. Nitekim özel gereksinimli çocuklarla çalışmayı kendisi için ideal olarak görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Çabuk, 2015; Aksoy, 2007). Buna karşılık, isteyerek özel eğitim okullarında çalışmayı seçen ve özel eğitim kurumlarında çalışmayı kendisi için uygun gören bireylerin tükenmişlik düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir (Işıksan, 2017).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ele alındığında ise düzeylerin bütün kategorilerde birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. 7 yıl ve üzeri hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerini öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, 3-4 yıl hizmet veren beden eğitimi öğretmenlerinin ise öz yeterlik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla özel eğitim kurumlarında çalışma yılı arttıkça öz yeterlik düzeyinin de arttığı söylenebilir. Çalışma süresinin artmasıyla beraber deneyim kazanan öğretmenlerin öz yeterlik algısı da olumlu etkilenebilir. Tarakçı, Tütüncüoğlu ve Tarakçı (2012) tarafından yapılan araştırmada da özel eğitim okullarında daha uzun süre çalışan eğitimcilerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel bir şekilde, uygulama tecrübesinin ve özel gereksinimli çocuklara çalışma süresinin artmasının öz yeterlik üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Darling-Hammond, 2003).

Elde edilen verilere göre beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık ders saati sayısına göre 4 kategoride tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri toplamı ortaya çıkartılmış ve ortalama puanları ele alınarak sonuçlandırılmıştır. Haftalık 26 saat ve üzeri derse giren beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri düşük olan grup olarak belirlenmiştir. 15 saat derse giren beden eğitimi öğretmenlerinin ise tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Betimsel analizler incelendiğinde ortalama olarak ders saati fazla olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri düşük olarak ortaya çıkarken, tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sonuçlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Betimsel bilgiler bu düzeyde çıkarımsal istatistik sayılmazlar, tanımlayıcı istatistikler grubunda değerlendirilirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ise farklı bir sonuç ortaya çıkartmıştır. Öz yeterlik ortalamaları bütün kategorilerde birbirine çok yakın olmasına karşın haftalık 16-20 saat derse giren beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu, 26 saat ve üzeri derse giren beden eğitimi öğretmenlerinin ise öz yeterlik düzeyinin düşük

olduğu görülürken yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde haftalık ders saatine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Okullarda ki kademeler sınıf düzeylerini ifade etmektedir. I. Kademe; özel eğitim gören öğrencilerin ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf şubelerini ifade etmektedir. II. Kademe ise 5,6,7 ve 8. sınıfı ifade etmektedir. III. Kademe düzeyi ise lise kademesi olarak belirlenmiştir. Bu verilerde III. Kademe ve rehabilitasyon merkezlerinin tükenmişlik düzeyinin düşük olması lise döneminin bir geçiş dönemi olması, bireyin ergenlik dönemine gelmesi olarak yorumlanabilir. Bu dönemde ergenlik dönemiyle alakalı ortaya çıkan sorunlar, öğretmenin kendini yetersiz hissetmesine veya yeterli eğitim almadığı düşüncesine kapıldığı düşünülmektedir (Gönüldaş & Gümüşkaya, 2022).

Betimsel istatistik sonuçları incelendiğine Özel Eğitim Meslek Okulu ile Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinin yüksek, Rehabilitasyon Merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerde, normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere oranla daha fazla yeterlik, özveri, sabır ve öğretmen öz yeterlik duygusu gerekmektedir (Karahan ve Uyanık-balat, 2011). Rehabilitasyon merkezlerinde ki öğrencilerin yetersizlik düzeyi yüksek olduğundan çalışılması zor olan okullardandır. Özellikle bu okullarda eğitim gören çocukların bakım ve eğitimi daha zor olduğu ifade edilmektedir (Girgin & Baysal, 2005). Bu çalışmalardan ve elde edilen verilerden yola çıkarak özel eğitim meslek ve özel eğitim uygulama okulu II. kademe okullarında ki öz yeterlik düzeyinin rehabilitasyon merkezi ve III. Kademe uygulama okullarına göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 33'te araştırmada kullanılan ölçekler arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeği toplamı ile “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin toplam değerleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka bir ifadeyle öğretmenlerin tükenmişlikleri arttıkça öz yeterlik algılarının düştüğü söylenebilir. “Beden Eğitimi Öz Yeterlik” ölçeğinin alt boyutları ile “Maslach Tükenmişlik” ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin “Teknoloji Kullanımı” alt boyutunda ile “Kişisel Başarı” alt boyutu arasında ($r = .608$), en düşük ilişkinin ise “Teknoloji Kullanımı” alt boyutu ile “Duygusal Tükenme” alt boyutu ($r = -.232$) arasında olduğu tespit

edilmiştir. En yüksek ilişkinin teknoloji kullanımı alt boyutu ve kişisel başarı arasında olması teknolojik gelişmeleri takip edip kullanan öğretmenlerin ders süreçlerini ve öğrenme-öğretme ortamını etkili kullanması sonucu ortaya çıkabileceği yorumu yapılabilir. En düşük ilişkinin ise teknoloji kullanımı alt boyutu ile duygusal tükenme alt boyutu arasında olmasının temel sebeplerinden biri araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olması bundan ötürü teknolojik gelişmeleri takip etme uygulama noktasında bir zorlanmadan kaynakladığı düşünülebilir. Güler (2021) tarafından yapılan bir tez çalışmasında engellilere yönelik genel öz yeterlilik düzeyleri ile duygusal tükenmişlik düzeylerinin arasında negatif ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.



ÖNERİLER

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan beden eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre aşağıda önerilerde bulunulmuştur.

- Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken karşılaştıkları sorunlara yönelik yeterince çalışma olmadığı ve bu alanda çalışan öğretmenlerin, her geçen gün artması sonucunda bu alanla ilgili çalışmaların olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Normal okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenleri ile özel eğitim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması ve sonuçların incelenmesi, yapılabilecek çalışmalardan bir tanesidir.
- Beden Eğitimi Bölümlerine özel eğitimde görev alabilecek ve uzmanlığını özel eğitim alanında yapabilecek yeni bir alan açılması önerilebilir.
- Öğretmen atamalarının yazın yapılması ve eylülde göreve başlama süresi göz önüne alındığında özel eğitime atanan öğretmenlerin atandıkları yaz dönemimde hizmet içi eğitime tabi tutulması öğretmenlerin uyum konusunda yardımcı olabileceği düşünülebilir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin engellilere yönelik aldığı derslerin yetersizliğinden kaynaklı oluşabilecek sorunlara yönelik yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Lisans düzeyinde tek dönem ve tek ders olarak verilen eğitimin ne kadar sahada işe yaradığını görmek için özellikle yeni göreve başlayan öğretmenler ile görüşülmesi gerekmektedir.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin, güncel bilgileri takip etme ve kendini geliştirme durumunun incelenmesi gereklidir. Hizmet içi eğitim sayısının artırılması gerekmektedir.
- Özel gereksinimli bireylerin katılacağı spor organizasyonlarının beden eğitimi öğretmenleri tarafından takip edilmesi ve katılım oranlarının, yaşanan aksaklıkların,

incelenmesi gerekmektedir. Basit düzeyde olsa her öğrencinin ödüllendirileceği il ve ilçe bazlı spor turnuvaları düzenlenmeli öğretmen duyuru takip sistemi (DYS) kullanılarak öğretmenlere ulaşılması sağlanmalıdır.

- Özel eğitim okullarında eğitim gören bireylerin velileri, beden eğitimi dersine bakış açısının ne olduğuna dair araştırılma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Özel eğitime yönelik araştırmaların artırılması ve toplumun özel eğitim konusunda bilinçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Özel eğitimde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin idareciler açısından öneminin incelenmesi gerekmektedir. Okulda yapılması gereken istiklal marşı, bayrak törenleri gibi etkinliklerde organizasyonu sağlamada ve düzeni ayarlama görevi olarak görev almaktadırlar.
- Özel eğitim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin okulda öğrenciler için kullanacağı materyal ve kaynakların yeterlilik durumunun incelenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Abalı, A. (1974). *Gençlik ve spor*. Ankara: GSB Yayını.
- Akbal, E. (2016). *Özel eğitim uygulama okullarındaki beden eğitimi dersi uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olanlar ve özel eğitim içinde* (ss. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Aksoy, Ş. U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Aldemir, A. (2017). *Eğitim bilimleri gelişim psikolojisi-öğrenme psikolojisi*. Ankara: Benim Hocam Yayıncılık.
- Anlagan, N. (2021). *Otizmlili bireylere hareket eğitimi veren beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları problemler ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- APA (2013). *Mental bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* (5. Baskı).

- Association, ASHA (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. 30 Ağustos 2022 tarihinde www.asha.org/policy sayfasından erişilmiştir.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. 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.
- Ay, D. ve Uğurlu, C. T. (2016). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri ve informal iletişimleri nicel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5).
- Aytaç, S. (2000). Özürlülerin rehabilitasyonun artan önemi. *D.E.Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 65.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Balcı, Y. (2006). Osman Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesinde çalışan hekimlerde tükenmişlik düzeyleri. *Osman Gazi Tıp Dergisi*, 28(2), 91-101.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1990). *Stres ve başa çıkma yolları* (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 34(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (ss. 3-4). USA: Cambridge University Press.
- Barkley, R. A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3. Baskı). New York: Guilford.
- Barlow, J. H. ve Ellard, D. R. (2006). The psychosocial well-being of children with chronic disease, their parents and siblingd: An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health and Development*, 32(1), 19-31.
- Başerer, D. ve Başerer, Z. (2019). Akademisyenlerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-19.

- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Baykoç Dönmez, N. ve Şahin, S. (2010). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 26-41). Ankara: Gübdüz Yayınları.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bernstein, D. K. ve Tiegermam, F. E. (2009). *Language and communication disorders* (6. Baskı). Pearson: N.Y.: Allyn ve Bacon.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye’de beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi* (1. Baskı). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bilgi, H. M. (2005). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesel uygulaması)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Birleşmiş Milletler (1993). *Sakatlar için fırsat eşitliği standart kurallar*. BM Genel Kurulu.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Demirel, V. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Celep C. (2022). The correlation of the factors: The prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *National Forum*, 1- 10.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7. Baskı). New York: Prentice Hall.
- Colarusso, R. P. ve O’Rourke, C. M. (2010). *Special education for all teachers*. (5. Baskı). Iowa: Kendall Hunt.

- Cullinan, D. (2007). *Students with emotional and behavioral disorders; An introduction for teachers and other helping professionals*. (2. Baskı). Upper Saddle River, N. J: Pearson.
- Çabuk, A. (2015). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların özellikleri. M. R. Şirin ve A. E. Bilgili (Ed.), *1.Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi yayın dizisi 1* içine (ss. 111-126). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 1-20). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2005). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. doi: 10.13114/MJH.2015111378
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Vize Yayınları.
- Çokluk, Ö. (2014). Örgütlerde tükenmişlik. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar içinde* (ss.109-111). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dalkılıç, M. (2014). *Farklı bölgelerde çalışan beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının iş doyumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- DeBettencourt, L. U. ve Howard, L. (2004). Alternatively licensing career changers to be teachers in the field of special education: Their first-year reflections. *Exceptionality*, 12(4), 225-238. doi:10.1207/s15327035ex1204_4

- Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.
- Demirhan, G. (2002, 27-29 Ekim). *Çağdaş beden eğitimi öğretmeni*. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Downing, J. (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. (2.Baskı). Baltimore: Brookes.
- Eldeniz ve Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin* (Tez No: 333504). (Doktora Tezi, Gazi University), Ankara. Ulusal Tez Merkezi <http://tez.yok.gov.tr/>
- Elgit, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik düzeyleri Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ertürk, B. (2003). *İşitme özürlü çocukların ailelerine öneriler*. Ankara: Mina Ajans Matbaacılık.
- Freudenberger, N. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

- Gargiula, R. M. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. California: Sage Publications Inc.
- Gemici, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Gilber, C. ve Awan, H. (2003). Blindness in children. *BMJ*, 327(7418), 760-761.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Gönüldaş, H. ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. doi:10.17240/aibuefd.2022.780851
- Güçlü, N. (2002). Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülay, H. E. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması (Kocaeli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Günay, A. (2016). *Kabin ekiplerinde iş doyumu ve tükenmişlik sendromu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürsoy, F. ve Aral, N. (2020). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel gereksinimli çocuklar*. Ankara: Matsa Basımevi.
- Güven, Y. (2015). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar içinde* (ss. 45-81). Ankara: Nobel Yayınları.
- Işıksan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.

- Işıksan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik nedenleri sonuçları ve başa çıkma yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnal, A. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karakuş, G. (2008). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları içinde* (ss.27-72), İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kaya, G. D. (2020). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin öz yeterlik, imgeleme ve görsel bellekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, K. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini algılama düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi [Education of children with severe and multiple disabilities]. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* [Students with special needs in general education schools and special education] içinde (ss. 527-544). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kipps Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *Education Digest*, 79(1), 43–46.
- Korkmaz, G., (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of world*. (16. Baskı). Dallas, TX: SIL International.
- Maslach, C. ve Jackson, S E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-131.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mcintyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.
- MEB (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2012). *Özel eğitim hizmetler yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2012). *Programlar*. 1 Eylül 2022 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> sayfasından erişilmiştir.
- Mutluer, T. (2013). *Otizm spektrum bozukluğunda uyku alışkanlıklarının ve farklı parametrelerle olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Norman, G. (2020). *Özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özalp, R. ve Atanal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. İstanbul: MEB Yayını.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). *TC. Resmi Gazete* (28360).
- Özer, D. (2001). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZİDA (2008). 31 Ağustos 2022 tarihinde <http://www.ozida.gov.tr/ozveri/ov1/ov1makttr.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, F. (2016). *Aday öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleki kaygıları arasındaki ilişki*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özokçu, O. (2015). *Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ilköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Epirek, S. (1988). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karahan Kitapevi.
- Öztürk, G. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Pepe, Ş. (2008). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Sağlam Arı, G. ve Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Sarı, H. (2005). Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören bedensel engelli ve görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne yönelik çağdaş öneriler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 335-355.
- Sarı, H. (2013). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler [Students with multiple disabilities]. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim [Children with special education needs and special education]* içinde (ss. 449-496). Ankara: Pegem Yayınları.
- Seaton, D. C., Clayton, I. A., Leabee, H. C. ve Messersmith, L. (1965). *Education handbook*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Seçer, Z. (2018). *Risk altındaki çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Eğiten Matbaacılık.
- Seyyar, A. (2001). *Sosyal siyaset açısından özürüllülüğe karşı mücadele. Özürülü olmamak için nelere dikkat etmeli. Özürülü çocuğu olanlar neler yapmalı?* İstanbul: TÜRDAV.
- Smith, D. ve Leng, G. W. (2003). Prevalence and sources of burnout in Singapore secondary school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 203-218.
- Somalı, V. (1978). *Beşiktaş spor tarihi*. Ankara: İstanbul, Be-Ka Basımevi.
- Şahin, S. (2003). *Özel eğitimin tarihçesi: Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. A. Ataman (Ed.), (ss. 99-120), Ankara: Gündüz Yayınları.
- Şahlı, A. S. ve Belgin, E. (2011). Ülkemizde işitme kayıplı çocukların profili ve tedavi yaklaşımları. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42, 82-87.
- T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (2008). *Spor Şurası*. 26-28 Kasım 2008, Ankara (s. 250-255).
- Tagger, I. T. C. (2006). *The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Department of Kinesiology, Michigan State University.

- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset Matbaa.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakcı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncer, T. (2003). *Görme yetersizliği olan çocuklar için okumaya hazırlık becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tuncer, T. (2014). *Görme yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- TÜBİTAK, (2006). *Türkiye engelliler araştırması 2002, ikincil analizi*. Ankara: TÜBİTAK.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Usta, A. (2010) *Ankara ilinde engelli okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları eğitim güçlükleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, H. (1992). *Bedensel özürlü olmanın sebepleri*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uygur Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlilikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine bir derleme. *Milli Eğitim Dergisi*, (187).
- Winzer, M. (2008). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms*. Canada: Pearson Education, Inc.
- Wolters, C. A. ve Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

- Yaka, A. (1991). Eğitimde “bütünlük” kavramı açısından okullarda beden eğitimi ve sporun önemi.1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. 19–21 Aralık. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 1-25.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Yetim, A. A. (2014). *Engelliler sporuna sosyolojik yaklaşım*. 2nd International Physical Education and Sports Congress for the Disabled, Batman.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, T. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ordu ili uygulaması)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. (29. Baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yüzüak, E. (2006). *Kütahya'da ilköğretim ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

EKLER

EK 1

Demografik Bilgi Formu

Değerli katılımcı, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” Konusunda Yüksek Lisans çalışması yapmaktayım. Bu çalışma bilimsel bir amaçla kullanılacak olup, verdiğiniz cevaplar başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi sizlerin işbirliği ve yardımı ile mümkün olabilecektir. Araştırma açısından büyük önem taşıyan ilgi, destek ve katkılarınız için içtenlikle teşekkür ederim.

Beden Eğitimi Öğretmeni

Ramazan BOĞA

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Meslekteki Hizmet Süreniz:

1- 5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve Üzeri ()

Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz:

1-2 yıl () 3-4 yıl () 5-6 yıl () 7 yıl ve üzeri ()

Haftalık ders saatiniz:

15 saat () 16-20 saat () 21-25 saat () 26 ve üzeri saat ()

Yaşınız: 20 – 25 yaş () 26-30 yaş () 31- 35 yaş () 36- 40 yaş () 41 yaş ve üstü ()

Görev Yaptığınız Okulun Türü:

Özel Eğitim Uygulama Okulları I. Kademe ()

Özel Eğitim Uygulama Okulları II. Kademe ()

Özel Eğitim Uygulama Okulları III. Kademe ()

Özel Eğitim Meslek Okulu ()

Rehabilitasyon Merkezi ()

EK 2

Beden Eğitimi Öz yeterlik Ölçeği

Değerli Beden Eğitimi Öğretmenleri, elinizde bulunan “Beden Eğitimi Özyeterlik Ölçeği” bilimsel araştırma için hazırlanmıştır. Aşağıda yanıtlayacağınız sorular beden eğitimi derslerinizi işlerken kendinizi çeşitli durumlarda ne kadar yeterli gördüğünüzü belirlemek için hazırlanmıştır. 1 (düşük)’ den 10 (yüksek)’ a kadar size uygun olandan birini ‘X’ şeklinde işaretleyiniz. İhtenlikle cevap vereceğinizi umuyoruz. Verdiğiniz cevaplar değerli olup katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Egzersiz biliminin kavramlarına hakimiyetimi (egzersiz fizyolojisi, biyomekanik, motor öğrenme, spor psikolojisi gibi) beden eğitimi öğretiminde kullanabilirim.										
2	Öğrencilerinin yaş gruplarına göre farklı fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal özellikler taşıdığını bilirim.										
3	Beden eğitimi programlarında bulunan öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına göre etkili öğretim yapabilirim.										
4	Beden eğitimin dersi öğretim programının hedeflerini planlarımda gerçekleştirebilirim.										
5	Öğrencileri gözlemlediğimde beceriyi doğru yapıp yapmadıklarını belirleyerek hatalarını düzeltebilirim.										
6	Öğrencilerim becerileri uygularken zorlanıyorsa onlara daha iyi uygulamaları için ne yapmaları gerektiğini göstererek açıklayabilirim.										
7	Becerileri basitten zora doğru sıralayan öğretim planlaması yapabilirim.										
8	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve kapasitelerine göre alıştırmalarda gerekli değişiklikleri yapabilirim.										
9	Serebral palsi gibi kas kontrol problemi olan bir öğrenciyi dersime dahil etmeyi bilirim.										
10	Zeka geriliği olan bir öğrenciyle dersimde ne yapacağımı bilirim.										
11	Duygusal ve davranış problemleri olan öğrencilere dersimde etkili bir biçimde nasıl öğreteceğimi bilirim.										
12	Duyu organlarında problemi olan bir öğrenciye dersimde yaptırabileceğim etkinlikleri bilirim.										
13	Dikkat dağınıklığı olan bir öğrenciye dersimde yaptırabileceğim etkinlikleri bilirim.										
14	Öğrencilerin sakatlanmamaları için derslerimi güvenli şekilde organize ederek yürütebilirim.										
15	Öğrencilerimin derslerde birbirleriyle işbirliği içinde olmalarını sağlayabilirim.										

16	Öğrencilerin derste ne yapacaklarını anlayabilmeleri için bir becerinin nasıl yapılacağını göstererek açıklayabilirim.											
17	Öğrencilerime becerileri doğru uygulamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olacak ipuçları verebilirim.											
18	Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerimin başarılı bir beden eğitimi deneyimi ya şamalarını sağlayabilirim.											
19	Ölçme ve değerlendirme ile ilişkili kavramları bilirim (geçerlik, güvenirlik, akran değerlendirme, kontrol listeleri, dereceleme tipi gibi)											
20	Öğrencilerin becerilerini ve oyunlarını değerlendirecek değerlendirme ölçekleri hazırlayabilirim.											
21	Öğrencilerin dersin hedefini ne düzeyde kazandıklarını belirleyebilirim.											
22	Ölçme sonuçlarına göre hem öğrencilerin öğrenme eksikliklerini hem de öğretimde yaptığım eksiklikleri belirleyebilirim.											
23	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve karşılaşılan problemleri dikkate alarak öğretim planımda değişiklikler yapabilirim.											
24	Derslerimde gerektiğinde okuldaki teknolojilerden yararlanabilirim.											
25	Derslerimin hedef ve konularına uygun teknolojilere ulaşabilir ve etkili olarak kullanabilirim.											
26	Sahip olmasam bile beden eğitimi derslerinde kullanılan teknolojik malzemelerin ve bilgisayar programlarının neler olduğunu farkındayım.											
27	Ders planları yapmak için internetten yararlanabilirim.											

EK 3

Tükenmişlik Ölçeği

	Davranışlar Öğretmen olarak;	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum.					
2	İş günüm sonunda kendimi bitkin hissediyorum.					
3	Sabah kalkıp, yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda olduğumda, kendimi yorgun hissediyorum.					
4	Öğrencilerimin pek çok konu hakkında neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.					
5	Bazı öğrencilerime onlar sanki kişilikten yoksun bir obje imiş gibi davrandığını hissediyorum.					
6	Bütün gün öğrencilerimle çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.					
7	Öğrencilerimin sorunlarını etkili bir şekilde çözerim.					
8	İşimin beni tükettiğini hissediyorum.					
9	İşimle diğer insanların yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.					
10	Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı daha çok katılaştım.					
11	Bu iş beni duygusal olarak katılaştırdığı için sıkıntı duyuyorum.					
12	Kendimi çok enerjik hissediyorum.					
13	İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını hissediyorum.					
14	İşimde, gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum.					
15	Bazı öğrencilerin başına gelenler gerçekten umurumda değil.					
16	Doğrudan insanlarla çalışmak bende stres yapıyor.					
17	Öğrencilerime rahat bir atmosfer sağlayabilirim.					
18	Öğrencilerimle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.					
19	Bu meslekte pek çok değerli işler başardım.					
20	Kendimi çok çaresiz hissediyorum.					
21	İşimde duygusal sorunlarla soğukkanlılıkla ilgilenirim.					
22	Öğrencilerimin bazı sorunlardan dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.					

EK 4

İZİN BELGESİ

17.02.2022

Sayın Ramazan Boğa

Aksaray Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Yürüteceğiniz "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri" konulu çalışmanızda, Maslach Tükenmişlik Ölçeğini (MBI) kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. Canan Ergin

Özyeğin Üniversitesi

Psikoloji Bölümü

EK 5

İZİN BELGESİ

Tarafımdan Türkçeye uyarlaması yapılan Beden Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeğinin Ramazan Boğa tarafından Yüksek Lisans tezinde kullanması için izin veriyorum.

Çalışmalarında başarılar dilerim.

Doç. Dr. IŞIL AKTAĞ

BAİBÜ-SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

BEÖ BÖLÜMÜ

BOLU



EK 1. Etik İlkeler Onay Belgesi



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-34183927-000-
00000693672 Konu :
Başvurunuz Hk.

Sayın: Ramazan BOĞA

“Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz yeterlik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı 2022/01-29 protokol numaralı başvuru 22.02.2022 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

EK 2. Tez Değerlendirme Formu

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak	

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Öğrencinin imzası

