

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

ZİHİNSEL ENGELLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

TEZİ YAZAN
Taha AŞLAMACI

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK (Çukurova Üniversitesi)
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa KALE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / EKİM 2021

ONAY

201810085 numaralı öğrencimiz olan **Taha AŞLAMACI** tarafından hazırlanan “**Zihinsel Engelli Olan Ve Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması**” başlıklı bu tez çalışması jürimiz tarafından **oy birliği** ile **Psikoloji** Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. Dışı- Asıl Üye- Tez Danışmanı – Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK
(Çukurova Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. İçi –Asıl Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. İçi –Asıl Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa KALE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

04 / 10 / 2021

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÍTHAF



Savgili Aileme...

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

04 / 10 /2021

Taha AŞLAMACI

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde emeği geçen ve samimiyetle çalışmaya katkı sağlayan tüm öğretmenlere, bu öğretmenlere ulaşmamda köprü olan araştırma kapsamına giren okullar ve rehabilitasyon merkezlerindeki ölçek çalışmalarımı sürdürmem için kolaylık sağlayan değerli, saygın yöneticilere teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders aşamasında engin bilgilerinden yararlandığım, anlayış ve yardımlarını gördüğüm Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE hocama ve Prof. Dr. Nürgül ÖZPOYRAZ hocama sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan ve tecrübelerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Emine ARDANMAZ teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından sonuçlandırılmasına kadar olan süreç içerisinde, her zaman sabrını, desteğini ve bilimsel birikimlerini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Hocam Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

ZİHİNSEL ENGELLİ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Taha AŞLAMAÇI

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Soner ÇAKMAK
Ekim 2021, 124 sayfa

Bu çalışmanın amacı farklı alanlarda eğitim veren (Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenler) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve kişilik özelliklerini ele almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim kurumlarında (Rehabilitasyon merkezi ve özel okul) çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve kişilik özelliklerinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Osmaniye Merkez ili sınırları içinde bulunan zihinsel engellilere eğitim veren 9 rehabilitasyon merkezi ve zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren 2 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 11 özel eğitim kurumu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini rastlantısal yöntemle seçilen 50 Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmen ile 50 zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen olmak üzere toplam 100 öğretmen oluşturmaktadır. Tükenmişlik düzeyini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ), Kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi (HBBKT) ve kişisel bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyodemografi Veri Formu kullanılmıştır.

Çalışmanın istatistiksel analizinde MTÖ ve HBBKT'inden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını saptamak amacı ile ikili gruplarda Independent Samples T-Test, çoklu gruplarda One Way Anova analizi için One Way Anova, farkın kaynağını belirlemek için ise Post Hoc testi uygulanmıştır. Araştırmada tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin ilişkisini incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır.

Elde edilen bilgiler analizinde, zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin, engelli olmayan öğrenciler eğitim veren öğretmenlere göre MTÖ duyarsızlaşma alt boyut puanları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p=0,002$). Çalışmada zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin, engelli olmayan öğrenciler eğitim veren öğretmenlere göre duygusal denge alt boyut puanları anlamlı olarak düşük bulunmuştur ($p=0,036$). Yaşa göre zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyinin 30-39 yaş grubunda diğer yaş gruplarına göre anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir ($p=0,015$). Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde ise yaşa göre tükenmişlik alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin Hızlı büyük beşli kişilik testine göre uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık alt puanları zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunurken ($p=0,042$, $p=0,003$, $p=0,024$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge alt puanları zihinsel engelli olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p=0,009$). Her iki ölçekte de, cinsiyete göre zihinsel engelli ve zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal tükenme ve uyumluluk alt boyut ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p= 0,013$, $p=0,007$). Her iki ölçekte de, medeni duruma göre zihinsel engelli ve zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre duygusal tükenme ve deneyime açıklık alt boyut ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p= 0,016$, $p=0,006$). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev sürelerine göre yapılan karşılaştırmada 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p=0,025$). 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerde duygusal tükenmenin daha az olduğu belirlenmiştir. Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde ise görev süresi ile tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı ilişki belirlenmemiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Tükenmişlik, Kişilik, Zihinsel Engelli Öğrenci, Eğitim

ABSTRACT**COMPARISON OF THE BURNOUT LEVELS AND THE PERSONALITY
FEATURES OF THE TEACHERS WHO TEACH MENTALLY DISABLED STUDENTS
AND TEACHERS WHO TEACH NON-MENTALLY DISABLED STUDENTS****Taha AŞLAMACI****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor : Dr. Soner ÇAKMAK****October 2021, 124. Page**

The aim of this study is to examine the burnout levels and personality traits of teachers who teach in different fields (teachers who teach mentally disabled students and those who teach students without mental disabilities). It is aimed to examine the burnout levels and personality traits of teachers working in special education institutions (Rehabilitation center and private school) affiliated to the Ministry of National Education together with demographic variables. The universe of the study consists of 11 private education institutions, including 9 rehabilitation centers providing education for mentally disabled people and 2 primary schools providing education for students without mental disabilities located within the borders of Osmaniye City Center. The sample of the study consists of 100 teachers, 50 teachers who teach mentally disabled students and 50 teachers who teach non-mentally disabled students, selected randomly. The Maslach Burnout Scale (MBI) was used to measure the level of burnout, the Quick Big Five Personality Test (MCCT) to evaluate personality traits, and the Sociodemography Data Form developed by the researcher for personal information.

In the statistical analysis of the study, the arithmetic means and standard deviations of the scores obtained from the MBI and HBBKT were calculated. In order to determine whether there is a significant difference between the groups, Independent Samples T-Test was used in paired groups, One Way Anova for One Way Anova analysis in multiple groups, and Post Hoc test to determine the source of the difference. Pearson Correlation coefficient method was used in the study to examine the relationship between burnout and personality subscales.

In the analysis of the information obtained, the MBI depersonalization sub-dimension scores of the teachers teaching the mentally handicapped were found to be significantly higher than the teachers teaching non-disabled students ($p=0.002$). In the study, the emotional balance sub-dimension scores of the teachers teaching the mentally handicapped students were found to be significantly lower than the teachers teaching non-disabled students ($p=0.036$). It was determined that the emotional exhaustion level of the teachers who teach the mentally handicapped according to age is significantly higher in the 30-39 age group compared to the other age groups ($p=0.015$). There was no significant difference between burnout subscale scores according to age in teachers who teach students without intellectual disability. According to the quick big five personality test, the sub-scores of adaptability, responsibility and openness to experience of teachers who teach mentally retarded students were found to be significantly higher than teachers who gave education to students without intellectual disabilities ($p=0.042$, $p=0.003$, $p=0.024$), whereas students who did not have intellectual disabilities had higher scores. Emotional balance sub-scores of the teachers who gave education were found to be significantly higher than those who gave education to students with intellectual disabilities ($p=0.009$). In both scales, it was determined that the emotional exhaustion and adaptability sub-dimension averages of female teachers teaching students with and without intellectual disabilities were significantly higher than male teachers ($p=0.013$, $p=0.007$). In both scales, according to marital status, it was determined that single teachers teaching students with and without intellectual disability had significantly higher emotional exhaustion and openness to experience sub-dimensions averages than married teachers ($p=0.016$, $p=0.006$). In the comparison made according to the tenure of the teachers who teach mentally retarded students, a significant difference was found between the emotional exhaustion sub-dimension scores of the teachers who worked for 1-5 years and those who worked for 11 years or more ($p=0.025$). It has been determined that emotional exhaustion is less in teachers who have worked for 11 years or more. There was no significant relationship between the duration of duty and the sub-dimensions of burnout in teachers who teach students without intellectual disability.

Key Words: Teacher, Burnout, Personality, Mentally Disabled Student, Education

ÖNSÖZ

Eğitim insan hayatının başlangıcından bitişine kadar devam eden bir süreçtir. Yaşamın her döneminde olan bu olgu gideceğimiz yollarda bize ışık tutar. Hayatımız boyunca geçeceğimiz bütün yollarda bir takım engeller karşımıza çıkacaktır ve bu engelleri aşmamızda destekçimiz olan en önemli kişilerden biri de öğretmenlerimizdir. Eğitim sürecinin belki de öğrenci ve veli açısından en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, fikirleriyle, yaşantılarıyla, insan ilişkileriyle çevrelerindeki kişilerin hayatının her döneminde küçük, büyük birçok etkiye sahiptir. Bu anlamda fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı oluşu sadece kendisini değil çevresini de etkileyen önemli bir unsurdur.

Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmayla zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bazı değişkenlere göre karşılaştırmaya çalıştım. Amacım öğretmenlere çeşitli değişkenlere göre tükenmişlik düzeyleri ile kişilik özelliklerini karşılaştırmak ve karşılaştıkları bu farklılıklar konusunda neler yapabileceğini düşünmelerini sağlamaktır.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
EKLER LİSTESİ	xviii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Problemi	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Hipotezleri	5
1.6 .Araştırmanın Sayıtları	6
1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	6
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	9
2.1.1. Tükenmişlik Kavramı	9
2.1.2. Tükenmişliğin Nedenleri	10
2.1.3. Tükenmişliğin Belirtileri	12

2.1.3.1. Duygusal (Psikolojik) Belirtileri	12
2.1.3.2. Fiziksel Belirtileri.....	12
2.1.3.3. Davranışsal Belirtiler	13
2.1.4. Tükenmişliğin Evreleri.....	13
2.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları	14
2.1.5.1. Tükenmişliğin Bireysel Etkileri	14
2.1.5.2. Tükenmişliğin Aile Hayatına Etkileri	16
2.1.6. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	16
2.1.6.1. Tükenmişlikle Başa Çıkma Alınabilecek Örgütsel Öneriler....	17
2.1.6.2. Tükenmişlikle Başa Çıkma Alınabilecek Bireysel Önlemler...	18
2.1.7. Konu ile ilgili yapılmış çalışmalar	19
2.1.7.1. Tükenmişlik kavramıyla ilgili yapılmış araştırmalar	19
2.2. Kişilik Kavramı.....	20
2.2.1. Kişiliğin Oluşumunu Etkileyen Faktörler	20
2.2.1.1. Kişiliğin Oluşturan Faktörler	22
2.2.1.2. Kişisel Farklılıkları Doğuran Nedenler	31
2.2.2. Örgütsel Yaşamı Etkileyen Temel Kişilik Özellikleri	32
2.2.2.1. Kişilik ve İş Doyumu	33
2.2.2.2. Kişilik ve Gruplar.....	33
2.2.2.3. Kişilik ve Performans.....	34
2.2.2.4. Kişilik, Motivasyon, Eğitim ve Mentorluk	35
2.2.2.5. Tükenmişlik ve Beş Büyük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki	36

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	38
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Sosyodemografi Veri Formu	39
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği	39
3.3.2.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Puanlanması.....	40
3.3.2.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Güvenirliği ve Geçerliği.....	40
3.3.3. Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi	41

3.3.3.1 Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testinin Puanlanması	42
3.3.3.2 Hızlı Büyük Beşli Kişilik Güvenirliği ve Geçerliği	42
3.3.4. Verilerin Toplanması	43
3.4. Verilerin Analizi.....	43

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları	44
4.2. Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Tükenmişlik Alt Ölçeği Ortalamaları	45
4.3. de Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Görev türüne göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları	46
4.4. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları.....	48
4.5. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları	50
4.6. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları	53
4.7. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları	54
4.8. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları	57
4.9. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları	58
4.10. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları	60
4.11. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları	62
4.12. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi	65
4.13. Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi	67

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	70
-----------------------------------	----

BÖLÜM VI**6. SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1 Sonuçlar	80
--------------------	----

6.2. Öneriler	81
---------------------	----

7. KAYNAKÇA	83
--------------------------	----

8. EKLER	97
-----------------------	----



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans analizi sonuçları.....	45
Tablo 2.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Görev türüne göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları.....	46
Tablo 3.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Görev türüne göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları.....	48
Tablo 4.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaş seviyelerine göre Tükenmişlik Ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları.....	50
Tablo 5.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One-Way Anova Analizi sonuçları.....	52
Tablo 6.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi Analizi sonuçları.....	54
Tablo 7.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları	56
Tablo 8.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları.....	58
Tablo 9.	Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları.....	60

- Tablo 10.** Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları..... 62
- Tablo 11.** Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları..... 65
- Tablo 12.** Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi..... 67
- Tablo 13.** Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi..... 69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Modeli	38
--	----



EKLER LİSTESİ

8.1. Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi	97
8.2. Etik Kurul Onayı Üst Yazısı	100
8.3. Etik Kurul İzin Belgesi	101
8.4. Tez Anket İzni İstek Üst Yazısı	102
8.5. Tez Anket İzin Yazısı	103
8.6. Sosyodemografi Veri Formu	104
8.7.Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi.....	105
8.8. Maslach Tükenmişlik Ölçeği	106



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Tükenmişlik, hem birey hem de örgütler açısından aşırı ve uzun süreli stresin neden olduğu duygusal, fiziksel ve zihinsel bir tükenme hali olmaktadır. Tükenmişlik ingilizcede “job burnout” ya da “staff burnout” olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik, başarılı bir şekilde yönetilemeyen kronik işyeri stresinin sonucu olarak kavramsallaştırılan bir sendromdur. Tükenmişlik, Uluslararası Hastalık Sınıflandırmasının (ICD-11), insanların sağlık hizmetlerine başvurma nedenlerini içeren ancak hastalık veya sağlık koşulları olarak sınıflandırılmayan 'Sağlık durumunu veya sağlık hizmetleriyle teması etkileyen faktörler' bölümünde açıklanmıştır. Tükenmişlik olgusu bireylerin örgütsel ve bireysel yaşamları üzerinde olumsuz etkilere neden olarak, bireyin üretkenliğini, yaşam kalitesini ve ruh sağlığını etkilemektedir. Bireylerin kişisel özellikleri ve iş hayatlarının örgütsel yapısı da tükenmişliği önemli derecede etkilemektedir. Tükenmişlik bireylerin mesleklerinin doğasında bulunan stres faktörlerine ve baş etme becerilerinin yetersizliğine ikincil olarak ortaya çıkan fizyolojik ve duygusal tükenme hissiyle ifade edilmektedir (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011). Tükenmişlik özellikle, çocuklarla yoğun iletişim içinde çalışan bireylerde sık görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, tükenmişliğin pek çok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemli bir sorun olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve diğerleri 2007; Sünter ve diğerleri 2006; Sever, 1997).

Tükenmişlik terimi 1970'lerde Amerikalı psikolog Herbert Freudenberger tarafından ortaya atılmıştır. Freudenberger, Maslach ve Pines tarafından geliştirilen tükenmişlik kavramı son yıllarda üzerinde yoğunlaşılacak ve tartışılacak bir konudur. Birçok araştırmacı, tükenmişliğin bireysel düzeyde meydana gelen ve beklentileri, tutumları, güduları ve duyguları içeren içsel bir psikolojik deneyim olduğu konusunda hemfikirdir. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, bireylerin işlerinden dolayı karşılaştıkları kişilere karşı duyarsızlaşması, duygusal olarak tükenmiş hissetmeleri, kişisel başarı ve yetkinlik duygularında azalma olarak tanımlamışlardır (Akt. Çokluk, 1999). Duygusal tükenmişlik, kişinin duygusal beklentilerinin tükenmesi hissi ve kişide yaşama enerjisinin düşmesi olarak tabir edilmektedir. Duyarsızlaşma, bireyin kendisinden ve sosyal çevresinden duygusal ve bilişsel açıdan uzaklaşması şeklinde açıklanmaktadır.

Kişisel başarının azalması ise, işyerlerinde kurulan ilişkilerde başarı ve yetkinlik düzeyinin azalması olarak tanımlanmaktadır (Ekerbiçer, ve diğerleri 2002; Şahin, 2008).

Tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalarda, kişilik özelliklerinin tükenmişlik ile ilişkisi üzerinde de durulmaktadır (Alan ve diğerleri 2013, Kaptangil ve Erenler E. 2014, Nizamettin S. ve Haluk A. 2011, Yakup C. 2017). Benzer çevresel etkilere açık olarak ve benzer bir zaman diliminde yaşayan bireyler gelen uyarıcılara farklı şekillerde tepki vermektedirler. Bu nedenle insan davranışlarının çözülmesi ya da önceden kestirilmesi çok zordur. Bireylerin davranışlarındaki, algılamalarındaki, karar verme süreçlerindeki, düşünce yapılarındaki ve isteklerindeki bu farklılıkların nedenleri araştırıldığında, psikolojide sıkça incelenen bir konu olan kişilik kavramı ile karşılaşmaktadır (Hogan ve diğerleri, 1996). Kişiliğin doğuştan gelen bir etmen olmakla birlikte, aile yaşamı ve aile dışındaki yaşam koşulları gibi etkenlerin de kişiliğin gelişiminde rol oynadığı düşünülmektedir (Aktaş ve Aylin 2006.) Kişiliğin belirlenmesinde kullanılan envanterlerden biri de McCrae Robert R. ve Costa Paul T. tarafından, 1985 yılında geliştirilen beş faktör kişilik envanteridir. Pek çok araştırmacı tarafından yaygın bir şekilde kullanılmakta olan bu envanter, insanların kişiliklerindeki farklılıkları gözden geçirmekte ve kişilik özelliklerinin kategorilere ayırmasını sağlamaktadır. Costa ve McCrae tarafından geliştirilen Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi (HBBKT); dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge olarak beş farklı boyutu ele almaktadır (Çetin, 2008). Uyumluluk, bireyin sosyal çevresi ile kibar, samimi, arkadaş canlısı, hırslı olmayan ve birlikte hareket etmeyi arzu eden ilişkiler kurması olarak tanımlanmaktadır (Develioğlu ve Tekin 2013). Costa ve McCrae dışa dönüklüğü bireyler arasındaki iletişim seviyesi olarak ifade etmekte ve altı temel alt boyutunu tanımlamaktadırlar. Bu alt boyutlar: girişken, aktif, iddialı, maceracı-heyecan odaklı, iyimser ve sıcakkanlı şeklindedir (Costa ve diğ., 1991). Sorumluluk, öz disiplin olarak da tanımlanmaktadır. Sorumluluk kavramının 7 ayrı alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; müzakere, rekabet, başarma çabası, saygı, düzen ve öz disiplin olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk düzeyi yükselen bireylerde iş tatmini ve motivasyonunun arttığı ifade edilmektedir (Burger,2006). Duygusal denge, bazı kaynaklarda “nevrotiklik” olarak ifade edilmektedir. Duygusal denge, duyguların olumlu ve olumsuz eğilimlerinin ortaya çıkması olarak ifade edilmiştir (Somer ve diğ. 2004). Gergin, güvensiz, kızgın, öfkeli, sinirli, korku dolu, dengesiz, endişeli olma gibi kişilik özelliklerinden oluşmaktadır (Koçoğlu, 2014). Nevrotik bireyler, uzun süreli

olumsuz duygulanımlar yaşamaya eğilimlidirler; Potansiyel olarak da çeşitli davranış bozuklukları geliştirmeye yatkındırlar. Nevrotik bireylerin, uzun süreli stres yaşadıkları (Bruck ve Allen, 2003 s.461) ve stres durumlarında da, duygu odaklı başa çıkma stratejileri kullandıkları belirtilmiştir (O'Brien ve DeLongis, 1996 s.777). Deneyime açıklık, meraklı, yaratıcı, hayal gücü kuvvetli olarak tanımlanmaktadır (Costa ve McCrae 1989). Deneyime açık kişilik özelliğine sahip bireylerin hayal gücünün yüksek olduğu ve kişiliğin bu yönünün bireyin alacağı eğitimle değişiklik gösterebileceği belirtilmektedir (Girgin, 2007).

Tükenme ve kişiliğin olumsuz yönlerinin birlikteliğinde bireyde yaratıcılık kaybolmaktadır. Birey kurumunda yükselmediği, geriye gittiği düşüncesi içine girer. İşyerinde harcadığı zamanın ve çabanın bir işe yaramadığını, potansiyel olarak eksik olduğunu düşünür. (Torun, 1996).

Tükenmişlik, öğretmenlerde öğrencilere karşı tutumlarında bozulmalar, öğrencilerin sınıf içindeki olumsuz davranışlarına sert tepkiler, performans düşüklüğü, kurumdan ayrılma isteği gibi davranışlar şeklinde ortaya çıkabilir. Bununla birlikte öğrencilere ve mesleğe yönelik olumsuz tutumlar, ülser, baş ağrıları gibi fiziksel sorunlar, öfke ve depresyona neden olabilmektedir. Sabır ve hoşgörü isteyen mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Engelli çocukların engel derecelerine göre akranlarından geri kalmış olmaları, öğretmenlerin bu çocukların engel düzeylerine uygun eğitim verebilecek yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamaları, özel eğitim öğretmeni olarak yetişmemiş olmaları, öğrencilere ilişkin gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmaları öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına ve dolayısıyla olumsuz duygular beslemelerine sebep olabilmektedir (Akt. Çokluk, 1999).

Zellars, Perrew ve Hochwarter (2000) beş kişilik özelliğinin (deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge) tükenmişliğin hazırlayıcı faktörleri olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle tükenmişlik nedenlerine yönelik yeterli veriler elde etmek için Türkiye’de çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar çalışanların sağlığını olumlu yönde etkileyecek ve sunulan hizmetin kalitesini artıracaktır (Aras, 2006).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmamın amacı, zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması ve sosyodemografik değişkenlerle birlikte incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık var mıdır? Bu problem doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişilik özellikleri (uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge, deneyime açıklık) arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özellikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özellikleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özellikleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özellikleri görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Tükenmişlik ve kişilik özellikleri hem iş hayatını hem de sosyal hayatı önemli derecede etkileyen bir olgu olması sebebiyle araştırmacılar tarafından hep ilgi gören bir konu olmuştur. Öğretmenlerin değerleri, tutumları ve davranışları öğrencilerini ve dolayısıyla toplumu etkilemektedir. Kısaca öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin kişiliklerini şekillendirmesi üzerinde dolaylı olarak etkili olduğu söylenebilir. Çalışma hayatında ve özellikle öğretmenlikte tükenmişliğin ortaya

çıkardığı sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm bulmak, toplumsal yaşamın sürekliliği ve korunması açısından önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik ve kişilik özellikleri ilişkisini araştıran çalışmaların azlığı bu konuyu önemli hale getirmektedir.

Bu araştırmada, günümüzde tükenmişliğin birçok meslek dalında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yaygın görülen bir durum olabileceği düşünülmüştür. Tükenmişlik düzeyi üzerinde pek çok faktör (bedensel, ruhsal ve sosyal) etkili olabilir. Bu çalışmada sosyal faktörlerin tükenmişlik üzerine etkisi incelenmeye çalışılmış ve zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılığı ve tükenmişlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçların eğitimecilere somut bir veri sunacağı, önceki çalışmalara katkı sağlayacağı ve sonraki çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın problemlerinden yola çıkarak hipotezler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

H1. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında fark vardır.

H2. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında fark vardır.

H3. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, görev süresi) göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık vardır.

H3a. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık vardır.

H3b. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaş gruplarına göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık vardır.

H3c. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık vardır.

H3d. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev sürelerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık vardır.

H4. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, görev süresi,) göre kişilik özellikleri arasında farklılık vardır.

H4a. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kişilik özellikleri arasında farklılık vardır.

H4b. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaş gruplarına göre kişilik özellikleri arasında farklılık vardır.

H4c. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişilik özellikleri arasında farklılık vardır.

H4d. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev sürelerine göre kişilik özellikleri arasında farklılık vardır.

H5. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında farklılık vardır.

1.6 .Araştırmanın Sayıtları

Katılımcıların verilen ölçekleri gerçekçi bir şekilde, içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde zihinsel engelli çocuklara hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim kurumlarda görev yapan öğretmen ve zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi ve kişisel bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen sosyodemografi veri formu ile sınırlandırılmıştır.
3. Çalışma özel eğitim kurumlarında yürütülmüştür. Devlet eğitim kurumları çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle çalışma bulguları genelleştirilemez.

1.8. Tanımlar

Tükenmişlik: İnsanlara hizmet veren kurumlarda çalışanlarda daha çok görülebilen; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı seviyelerinin düşmesi ile belirli bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt, Çokluk, 1999, s.6).

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt, Şanlı, 2006, s.7).

Duyarsızlaşma (Depersonalizasyon): Çalışanların hizmet sundukları kişilerle olan ilişkisinde, hizmet alan bireylere kendilerine özgü bir varlık olduklarını dikkate almadan ve duygudan yoksun bir şekilde davranması olarak tanımlanmaktadır (Gökçakan ve Özer, 1999,s.23).

Kişisel Başarı (Personal Accomplishment) düşüklüğü: Kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel başarı eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt s.7, Şanlı 2006).

Uyumluluk (Compatibility): Bireylerin, başkalarıyla ilişkilerinde kibar, samimi, arkadaş canlısı, hırslı olmayan ve birlikte hareket etmeyi arzu eden kişilik özelliklerine sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Develioğlu, 2013 s.18).

Dışadönüklük (Extraversion): Daha çok kişiler arası ilişkilerde sosyal uyaranların miktarı ile ilişkilidir. Goldberg'e (1992) göre, baskınlık ve aktivite dışadönüklük faktörünün temel belirleyicileri arasındadır. Bu boyutun temelinde heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikler bulunmaktadır (Costa vd., 1986 s.641). Dışadönüklüğü yüksek olan insanlar, sosyal uyarılma ve başkalarıyla etkileşim kurma fırsatları arama eğilimindedir. Dışadönük insanlar pozitif duygu eğilimli (McCrae ve Costa, 1992), konuşkan, girişken, eylem odaklı, hevesli, arkadaş canlısı, kendine güvenen ve girişken bireylerdir. Dışadönüklüğü düşük insanlar sosyal durumlardan korkmazlar. Sadece daha fazla yalnız vakit geçirmeyi tercih ederler ve çok fazla sosyal uyarılmaya ihtiyaç duymazlar.

Duygusal Denge (Emotional Balance): Bazı kaynaklarda “nevrotiklik” olarak ifade edilen duygusal denge, duyguların olumlu ve olumsuz eğilimlerinin ortaya çıkması olarak tarif edilmiştir (Develioğlu, 2013 s.18).

Sorumluluk (Responsibility): Dikkatli olmayı, standartların üstünde bir yoğunlukta çalışmayı, kararlı durmayı, problemler ile baş edebilmek için her şeye

hazırlıklı olmayı, başlanmış bir işi yarım bırakmamayı ve bir iş ile ilgili aksiyon almadan önce dikkatlice düşünme eğilimini ifade etmektedir (Develioğlu, 2013 s.18).

Deneyime Açıklık (Openness to Experience): Somer ve diğ. (2004) tarafından Gelişime Açıklık olarak da adlandırılmaktadır. Tanımlanması en zor olan boyuttur. Bu kişilik özelliğine sahip kişilerin hayal gücü yüksek olduğu görülmektedir. Kişiliğin açıklık yönünün bireyin alacağı eğitimle beraber değişiklikler gösterebileceği söylenebilir (Girgin, 2007 s.85). Deneyime açıklık boyutunda güçlü bir hayal gücü ve gelişme eğilimi vardır. Bu kişiliğe sahip bireylerde sanata ilgi, estetik deneyim, kişisel gelişim ön plana çıkan özelliklerdir. Başka ülkelere gitmekten, yeni bir film izlemekten, başka insanlarla tanışmaktan, empati yapmaktan zevk alırlar (McCrea ve Costa, 2006, s.50).

Zihinsel Engelli Çocuklar: Tipik olarak 70-75 veya daha az aralığında, zayıf IQ'ya sahip, uyum davranışları veya günlük yaşam becerileri (yemek yeme, giyinme, iletişim ve sosyal beceriler) düşük olan, çevresindeki uyaranları algılama, algılananları değerlendirme, kavramlaştırma, düşünme, öğrenme, öğrenilen şeylerle deneyimler arasında bağlantı kurabilme yetilerini kullanamayan kendi dünyasında yaşamaya çalışan çocuklar “zihinsel engelli” çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Yıldızeli S. 2002; Yörükoğlu A. 1998).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik sendromu ile ilgili yapılan araştırmalara ve kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmamızın bu bölümünde; tükenmişlik kavramı ve kişilik özellikleri konuları yer almaktadır.

2.1.1. Tükenmişlik Kavramı

Freudenberger tükenmişlik kavramını ilk tanımlayan kişi olmuştur. Freudenberger (1974)'in "Journal of Social Issues" dergisinde yayınlanan makalesinde "Tükenmişlik" kavramı literatürde kullanılmaya başlanmıştır. Tükenmişliği, bireyin kendi yapabileceğinden daha büyük hedeflerle uğraşması sonucunda, bedensel olarak yorulma ve duygusal olarak iş enerjisinin azalması olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974). Çalışan bireylerin, yüklendiği görevler nedeniyle çalışamaz hale gelip, amaca hizmet edemediği durumları ifade etmektedir (Örmen, 1992).

Tükenmişlikle ilgili yapılan tanımlar sadece bununla sınırlı değildir.

Pedrabissi ve Santinello'ya göre tükenmişlik; kişiler arası ilişkilerde mesafeyi, duyarsızlığı ve ilgisizliği içeren psikolojik bir sorundur (Pedrabissi ve Santinello, 1993, s.530).

Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği; iş koşullarına bağlı olarak enerjinin ve amacın giderek yitirilmesi olarak belirtmiş, Pines, Aranson ve Kafry (1981) ise duygusal yükü ağır işlerde uzun süre çalışma sonucunda fiziksel, ruhsal ve zihinsel tükenme olarak tanımlamışlardır (Akt. Aslan, 1996, s.39).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) tükenmişliği; aşırı iş yükümlülüğü içine girilmesi sonucu ortaya çıkan duygusal yoğunluk ve bunun verdiği sonuçlara bağlı olarak, bireyin işyerindeki görevlerini yerine getiremediği bir durum olarak tanımlamıştır.

Storlie (1979) ise tükenmişliği; iş hayatındaki otizm olarak tanımlamıştır (Akt. Gökçakan ve Özer, 1999). Tükenmişlik insan ruhunun çöküşünü ifade eder. Sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükenişidir.

Tükenmişliğin ana nedeni bireyi sürekli bir şekilde duygusal baskı altında tutan iş ortamıdır. Motivasyonun, tükenmişlik düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Motivasyon seviyesi düşük olan bireylerin, duygusal baskı altında hissederek, tükenmişlik duygusunu daha sık yaşayacaklarını ifade etmiştir (Gözek, 2006). Stres yükü fazla olan iş ortamlarında, ödül ve destek sistemlerinin yetersizliği de tükenmişlik riskini artırmaktadır (Ok, 2002).

Maslach ve arkadaşları ise tükenmişliği; "diğer insanlarla yüz yüze çalışanlarda sıklıkla ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma sendromu" şeklinde tanımlamışlardır (Maslach, 1982, s.3). Maslach'a göre tükenmişlik, kurumdaki uzun süreli stres etkenlerine karşı bir tepki olarak ortaya çıkan psikolojik bir problemdir (Akt. Vızlı, 2005). Maslach tükenmişliği üç temel boyutta incelemiştir. Bu boyutların (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma) değerlendirildiği 22 maddeden oluşan bir ölçek (Maslach Tükenmişlik Ölçeği) geliştirmiştir. Bu üç boyut, günümüzde tükenmişliği ifade eden kavramlar olarak kabul edilmektedir.

2.1.2. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişlik kavramına etki eden faktörler araştırıldığında pek çok nedenlerden bahsedildiği görülmektedir. Çam (1995) tükenmişliğin nedenlerini çevresel ve kişisel nedenler olarak ele almıştır. Tükenmişlik ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda tükenmişliğe yol açan problemlerin başında yaş, motivasyon, cinsiyet, eğitim, ekonomik etmenler ele alınmıştır. Yaş ile tükenmişlik seviyesi arasındaki ilişkiye dair yapılmış çalışmalarda tükenmişliğin yaşlı çalışanlarda, genç ve tecrübesi olmayanlara göre daha az görüldüğü belirtilmektedir. (Tümekaya,1996).

Cinsiyet ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında; bazı kaynaklar tükenmişlik seviyesini kadınlarda yüksek, bazı kaynaklar ise erkeklerde yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmalardaki bu çelişkilere rağmen iki grup arasında küçük ama araştırmalarda sürekli bulunan tek fark, erkeklerin duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek puan aldıklarıdır. Yine bazı çalışmalarda kadınların duygusal tükenme boyutundan erkeklere göre biraz daha yüksek puanlar alma eğiliminde oldukları görülmektedir (Maslach ve diğ., 2001 s.410).

Tükenmişliğin alt boyutlarındaki bu cinsiyet farklılığı, Schaufeli ve Greenglass (2001: 502)'e göre erkeklerin örgüt hayatında yaşadığı sorunlara karşı duyarsızlaşarak

tepki vermeleri olarak ifade edilmektedir. Erkeklerin duyarsızlaşmaya daha eğilimli olmaları bağımsızlık, güç ve ayrılığı temsil eden erkeksi rol ile açıklanabilir. Bu kavramda duyarsızlaşma erkeklerin bastırılmış duygusallığının yansıması olarak görülebilir. Diğer bir kaynakta ise duyarsızlaşmayı erkeksi rolün ayrılmaz parçası olan başarı kazanma isteğine dayandırmıştır (Hofstede, 1991s.28). Tükenmişliğin cinsiyet kökenli kaynakları üzerine yapılan diğer araştırmalardaki sonuçlar da cinsiyet ve tükenmişlik arasındaki ilişkide farklılıklar göstermektedir. Schwab ve Iwanicki (1982) gibi araştırmacılar tükenmişliğin erkekler arasında daha yaygın olduğunu rapor ederlerken; Calabrese ve Anderson (1986), Etzion ve Pines (1986), Farber ve Heifetz (1981), Thompson (1980) gibi diğerleri kadınlarda daha yüksek oranda tükenmişliğe rastladıklarını bildirmişlerdir. Kahill (1986), Kalekin ve Fishman (1986), Lemkau ve diğ. (1987); erkek ve kadınların tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığını ileri sürmüştür (Güllüce, 2006 s.25). Sonuçlardaki bu çeşitlilik, cinsiyet farklılıklarının tükenmişlik üzerinde net bir rol oynamadığına göstermektedir. Son araştırmalar cinsiyet farklılıklarından ziyade erkeksi ve kadınsı karakterlerin oluşumundan meydana gelen duygusal davranışların tükenmişlik üzerinde rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Erkeksi tarafı ağır basan bir kişiliğin tükenmişlik yaşama ihtimalinin kadınsı tarafı ağır basan bir kişiye nazaran daha az olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir

Medeni durum değişkeni incelendiğinde de farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle bekar erkeklerin evli olanlara göre tükenmişlik yaşama risklerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Yine bekârların tükenmişlik düzeyleri boşananlara oranla daha yüksek çıkmıştır (Maslach ve diğ., 2001 s.410). Tükenmenin üç boyutu açısından değerlendirildiğinde, kişisel başarı boyutu hariç, bekarlar evlilere göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Peltzer ve diğ., 2003s.278).

Bununla birlikte Maslach ve Jackson (1985) çocuk sahibi çalışanlarda tükenmişliğin daha az gözleendiğini belirtmiştir. Niebrugge (1994) medeni durum ve çocuk sahibi olma gibi değişkenlerin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Evli ve çocuk sahibi olmanın başlı başına bir sosyal destek anlamına geldiği ve sosyal desteğin de tükenmişliği azaltıcı ve tedavi edici bir etkisi (Greenglass ve diğ., 2001) olduğu görüşünden yola çıkılarak, çocukların yoğun iş stresinden uzaklaştırıcı bir etkiye sahip olduğu ve bireylerin sevgi ve kabul gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir etken olduğu, bu nedenle de çocuk sahibi olmanın tükenmişliği azaltıcı bir faktör olduğu düşünülmektedir (Marashlı, 2005 s.31). Ayrıca

evlilik; iş güvenliği, ücret, kazanç gibi konularda daha gerçekçi ve daha dikkatli adımlar atılmasını sağlamakta, ailenin takdir ve beğenisi, bireyin hizmet verdiği insanlardan ve meslektaşlardan beklediği desteği de azaltmaktadır (Sürgevil, 2006 s.56). Nihayetinde mutlu huzurlu bir aile yapısına sahip bireylerin işlerinde doyumlu ve karşılaştıkları problemler karşısında daha az tükenme eğilimi gösterebileceği söylenmektedir.

Toplumsal ve ekonomik sebepler, kişilerin çalışma süresi, işin niteliği, kontrol eksikliği gibi pek çok çevresel faktörün de tükenmişlik ile ilişkisi araştırmacılar tarafından konu edilmiştir. Bu çalışmanın odak noktası olan öğretmen tükenmişliğinde bu faktörler dışında, eğitime halkın duyduğu güvenin azalması, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki beklentileri ve sınıf tecrübeleri arasındaki farklılıklar gibi birçok yapısal ve örgütsel faktör de etkilidir (Dworkin, 2001).

2.1.3. Tükenmişliğin Belirtileri

İlgili literatür tarandığında tükenmişlikte görülen belirtilerin duygusal (psikolojik), fiziksel ve davranışsal olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Çam, 1991; Deckard, ve ark. 1994; Çam, 1995; Girgin, 1995; Sabuncuoğlu, 1996; Işıksan, 2004; İzgar, 2000; İzgar, 2001; Dursun, 2000; Tümkaya, 1996; Sılığ, 2003; Baysal, 1995).

2.1.3.1. Duygusal (Psikolojik) Belirtileri

1. Hayal kırıklığı
2. Depresyon
3. İç sıkıntısı
4. Yabancılaşma
5. Umutsuzluk
6. Uyku düzensizliği
7. Özgüvende azalma

2.1.3.2. Fiziksel Belirtileri

1. Solunum güçlüğü
2. Yorgunluk, bıkkınlık hissi
3. Sürekli devam eden baş ağrısı
4. Enfeksiyonlara karşı vücut direncinin düşmesi
5. Hafızada sorunlar yaşanması

6. Uykusuzluk
7. Kilo kaybı
8. Uyuşukluk

2.1.3.3. Davranışsal Belirtiler

1. Çok fazla güvenme veya kaçınma
2. Arkadaş ve ailesel sorunlar yaşama
3. Çalışma arkadaşları ile sorunlar yaşama
4. Kuruma olan ilgide kayıp yaşama
5. Çabuk öfkelenme
6. Kurallara uymada sorunlar yaşama
7. Sürekli erteleme veya sürdürmede sıkıntı yaşama

2.1.4. Tükenmişliğin Evreleri

Edelwich ve Brodsky (Akt. Sever, 1997; Girgin, 1995) tükenmişlik evrelerini dört bölümde ayrı ayrı incelemiştir.

1. **Şevk ve Coşku Dönemi:** Çalışma hayatının ilk başlarında görülen heves ve heyecan döneminde enerji artışları ve hedefler vardır. Fakat karşılaşılan olumsuzluklar durgunlaşmaya neden olmaktadır. Çalışma hayatındaki bu olumsuzluklar kısa sürede ortaya çıkabilmektedir.
2. **Durgunlaşma Dönemi:** Bu evrede bireyin arzu ve beklentilerinde bir azalma vardır. Başlangıç olarak bireyin motivasyonunda bir düşüş görülür. Beklentisinin gerçekleşmemesi durumunda işle ilgili hayal kırıklığı yaşar. Kişi için iş dışındaki ihtiyaçları daha önemli bir hale gelir.
3. **Engellenme Dönemi:** Birey işini yapabileceğinden endişe duyar. Bu evrede birey kendisiyle ilgili çelişkili sorular sorar ve kendini sorgular amaçlarından saptığı düşüncesine kapılmasıyla duygusal, davranışsal ve fiziksel sorunlar yaşamaya başlar.
4. **Umursamazlık Dönemi:** Birey bu evrede aşırı derecede umutsuzluk duygusuyla karşı karşıyadır, işine ilgisizdir, duygusal kopmalar ve inançsızlık göstermektedir. Çalışma yaşamına geç kalma, çalışma yaşamını ekonomik ve sosyal güvence için sürdürme, işyerindeki çalışma ortamıyla ilgili şikâyet etme davranışları gözlenmektedir.

2.1.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçlarını araştırdığımızda, farklı görüşlerle yazılmış çeşitli literatür bilgileri karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişliğin belirtileri olarak ifade edilen çeşitli faktörler tükenmişliğin sonuçları olarak ifade edilmiştir.

Tükenmişliğin sonuçları fiziksel, duygusal ve iş yaşamını etkileyen sorunlar olarak belirtilmektedir. Yorgunluk, bitkinlik, uyku bozuklukları, baş ağrısı, uyuşukluk, solunum güçlüğü, deri şikâyetleri, sindirim güçlükleri vb. tükenmişliğin fiziksel sonuçlarıdır. Duygusal tükenme, çabuk öfkelenme, içe kapanma, negatif duygular, alınganlık vb. tükenmişliğin duygusal sonuçlarıdır. Hizmet kalitesinde düşme, işe gelmeme isteği, işten ayrılma isteği, iş kazaları, performans düzeyi ve kalitesinde düşme ise tükenmişliğin çalışma ortamındaki zararlı sonuçlarıdır (Torun, 1995; Gümüş,2006)

Tükenmişlik yaşayan bireylerin çok karmaşık duygular içerisinde olması nedeniyle davranış bozuklukları gösterdiği gözlemlenmiştir (Dilsiz, 2006). Tükenmişliğin sonuçları arasında işi aksatma, işe geç gelme sıklığında artış, hastalık nedeniyle işe gelmeme-sıklığında artış, işi bırakma eğilimi ya da düşüncesinde artış, insan ilişkilerinde uyumsuzluk, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma davranışları tanımlanmaktadır (Çam, 1995).

Pek çok meslek sahibi bireyin erken emekli olmasının nedeni tükenmişliğin bir sonucu olarak ifade edilmektedir. Tükenmişliğin sonuçları arasında iş günü kayıpları ve üretimde azalma görülebilmektedir. Tükenmişlik yaşayan insanlar hem sosyal çevresine hem de sosyal hayatına karşı negatif tutumlar sergileyebilirler (Iacovides ve ark., 2003). Tükenmişlik kavramının önemli sonuçlarından birisi de zararlı alışkanlıkların oluşmasını sebebiyet verebilmesidir. (Izgar,2001).

2.1.5.1. Tükenmişliğin Bireysel Etkileri

Tükenmişliğin en belirgin ve en önemli sonuçlarından biri, kişinin enerjisindeki azalmadır. Kişinin enerjisi eskiye oranla fark edilebilir şekilde azalmışsa, bir şeyler ters gitmektedir (Freudenberger ve Richelson, 1981 s.443). Bireyde enerji azalması, fiziksel yorgunluk hissi ile birlikte bireyin sağlık problemleriyle karşılaşmasına neden olacaktır.

Tükenmişlik duygusu içinde olan bireylerin ruhsal yorgunluk ile birlikte fiziksel yorgunluğu da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bireyler bitkin ve halsiz hissederler, yeni bir güne başlamakta güçlük çekerler. Bu gerginliğin sebebi, gece boyunca uyumada güçlük çekme ve gece boyunca rahatlayamamalarıdır. Kronikleşen yorgunluk

ve gerginlik, grip ve soğuk algınlığı gibi hastalıklara yakalanmayı kolaylaştırmakta, baş ağrılarını arttırmakta, ülser gibi mide rahatsızlıkları, boyun ve sırt ağrıları görülebilmektedir. Kişiler, bu problemleri çözmek için ağrı kesici ilaçlar, uyku ilaçları, sakinleştirici, uyuşturucu ve alkole yönelebilmektedir (Maslach, 1982 s.73-74). Bunlar ile birlikte tükenmişlik duygusuna kapılan bireylerde görülen diğer organik tıbbi rahatsızlıklar ise; nefes darlığı, baş dönmesi, cilt problemleri, alerji, adet düzensizliği, mide bulantısı, kas ağrıları, sırt ağrıları, boğaz ağrısı, enfeksiyon, tekrarlayan grip, soğuk algınlığı, sindirim sistemi bozukluğu ve baş ağrısı olarak belirtilmektedir (Brock ve Grady, 2000 s.30). Bazı araştırmalar, tükenmişliğin ruhsal bir hastalık olduğunu destekler niteliktedir. Tükenmişliğin bireyin benlik saygısını azaltması, kaygı, stres ve depresif belirtiler gibi ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilerinin olması ruhsal bir hastalık olarak değerlendirilmesi düşüncesini desteklemektedir (Maslach ve diğ., 2001 s.406).

Tükenmişlik duygusuna kapılan bireylerin çok karmaşık duygular yaşadığı, birçok davranış bozuklukları gösterdikleri belirtilmiştir. Psikolojik tatminsizlik yaşayan kişide ortaya çıkan davranış bozuklukları, kişiler arası ilişkilerde kendini göstermektedir. Dedikodu yapmak, başkalarının arkasından olumsuz sözler sarf etmek, başkaları ile alay etmek, başkalarını beğenmemek, saldırganlık bu davranış bozukluklarına örnek olarak verilebilir. Psikolojik tatminsizliğin bir sonucu da hayal kırıklığıdır. Hayal kırıklığına uğramış bir bireyin göstereceği tepkiler arasında, herhangi bir duygusal izlenim veya kişisel katılımdan kaçınmak, vurdumduymazlık, vazgeçmek, çevre ile ilişkileri kesmek, bilinçsiz olarak meydana gelen aktif ve pasif direnmeler göstermek sayılabilir (Izgar, 2001 s.29).

Uzun zaman strese maruz kalmak, tükenmişliğin oluşmasında büyük bir etken olmasının yanı sıra, stres tükenmişliğin sonucu da olabilir. Dolayısıyla tükenmişlik ve stres birbirlerini tetikleyen durumlardır. Çalışma ortamında stres yaratan durumların en önemli özelliği yapılan işin bireyler arası yoğun ilişkilere dayanmasıdır (Cordes ve Dougherty, 1993'den akt. Izgar, 2001 s.22). Stres altında moralini ve sağlığını kaybeden bireyin örgüte yansıyan sonuçları performans düşüklüğü, yabancılaşma ve işe devamsızlıktır (Izgar, 2001 s.22).

Tükenmişliğin çalışanların fiziksel sağlığı üzerine kötü etkisi, halk arasında genel olarak daha az bilinmektedir. Birçok araştırma, kalp krizleri ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belgelendirmektedir (Angerer, 2003 s.101).

2.1.5.2. Tükenmişliğin Aile Hayatına Etkileri

Burke ve Greenglass (2001)'in araştırmasına göre; tükenmişlik, bireylerin örgüt yaşamını olumsuz etkilediği gibi ev hayatında da olumsuz etkileri olmaktadır. Maslach ve Jackson(1981 s.108) araştırmalarında tükenmişlik yaşayan bireylerin, ailelerine karşı da gergin davranışlar sergilediğini belirtmektedirler. Görüldüğü üzere tükenmişlik bireylerin sadece kendisini ya da örgüt yaşamını değil, aile yaşamını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Tükenmiş birey fiziksel ve duygusal olarak yaşamış olduğu bitkinliği, ailesine de yansıtmakta, evine fiziksel olarak yorgun, rahatsız ve gergin gelmektedir. Birey evinde geçirdiği zamanın büyük bir kısmını iş ile olan sıkıntıları hakkında söylenerek ve şikayetlerde bulunarak geçirmektedir. Bu durum ailenin bireyden beklediği yeterli zaman ve ilginin azalmasına neden olmaktadır (Maslach, 1982 s.81-82). Bunlardan dolayı rahatsızlıklar ve artan kavgalar aile krizleri ile birlikte bireyin ailesi ile ciddi sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir.

Bazı durumlarda birey evine geldiğinde örgüt yaşamı ile ilgili hiçbir şey konuşmak istemez. Bu da aile ortamını bozabilmekle beraber huzursuzluğuna da sebebiyet verebilmektedir. Bireyin ailesine zarar vermemek için konuşmak istememesi evli çiftler arasında paylaşımcı, açık ve güvenilir bir ilişkiyi zedelemektedir (Maslach, 1982).

Tükenmişliğin toplumsal etkileri üzerinde de durulmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireyler toplum içinde sağlıklı bireylerin varlığını artırmaktadır. Toplumsal yapıda ve ilişkilerde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu nedenle tükenmişliğin toplumsal boyutu üzerinde durulması gerekmektedir. Toplumsal açıdan tükenme sosyal, ekonomik, hukuksal ve kültürel birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Eren ve Durna, 2006 s.44).

2.1.6. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik bireyleri çalışma hayatlarında mesleki, kişisel ve örgütsel gereksinimlerinden alıkoyan bir durumdur. Sadece tükenmişliği yaşayan bireyi değil bireyin hizmet verdiği kişileri, çalıştığı kurumu, aile ve arkadaş çevresini ve içinde yaşadığı toplumu da etkilemektedir. Bu nedenle tükenmişliğin önlenmesi, tükenmişlikle baş etme yollarının belirlenmesi ve tükenmişlikle baş etme yollarının uygulanması çok önemlidir.

Bireyin tükenmişlikle başa çıkabilmesi için tükenmişliğin altında yatan nedenleri bulması gerekir. Tükenmeyi en düşük seviyeye getirmek için iki önemli faktör vardır. Birincisi bireyin yaşamındaki stres ve tükenmişliğin farkına varması, ikincisi stres ile başa çıkma mekanizmasının geliştirildiği “stres yönetim programları”dır. (Gold,1985. Akt. Tümkeya, 1996)

Tükenmeyi önlemek için ilk strateji, tükenmenin potansiyel bir sorun olarak varlığının farkında olmaktır. Eğer birey yüksek tükenmişlik riski taşıyan bir alanda çalıştığını fark ederse kendini korumak için uygun adımlar atabilir.

Brouwers ve Tornic (1997)’e göre, tükenmişliği önlemek için stres yönetimini öğrenme yerine beceri eğitimi üzerinde durulması gerekmektedir. Önemli olan duygusal yoğunlukla nasıl mücadele edileceği değildir. Aksine kişinin azalan yeterlilik duygusu üzerine yoğunlaşılması ve işle ilgili beceriler kazanmasına önem verilmesi önerilmektedir.

Anderson (2001) tükenmişlik belirtilerini azaltmak veya yok etmek için tükenmişliğe yol açan etmenlerin tanımlanmasının ve ortaya çıkan duyguların düzenlenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Tükenmişlikle baş etme teknikleri olarak; strese karşı eğitim, zaman yönetimi, akılcı duygusal terapi, dinlenme, takım kurma, insanlar arası ve sosyal beceri eğitimleri, meditasyon ve mesleki taleplerin gözden geçirilmesi teknikleri önerilmektedir (Maslach, ve ark., 2001).

Tükenmişlik kavramı ile ilgili araştırmalar tükenmişlikle başa çıkmada bireysel yöntemlerle birlikte örgütsel yöntemler de önermektedir.(Terry, 1997; Jonstone, 1999; Iacovides, 2003;Izgar, 2001; Aras, 2006; Dilsiz 2006; Güllüce, 2006).

2.1.6.1. Tükenmişlikle Başa Çıkma Alınabilecek Örgütsel Öneriler

1. Çalışanların gereksinimleri doğrultusunda, tükenen güç kaynaklarını yenilemeleri için mesleki ve teknolojik gelişmelerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli (Arı, 2008; Ardıç 2008)
2. Kurum yöneticilerinin aldıkları ve uyguladıkları kararlarda, çalışanların ihtiyaç ve beklentileri göz ardı edilmemeli,
3. Çalışanların yükselme olanakları ve ödül kaynakları artırılmalı,
4. Çalışanların bireysel ihtiyaçları karşılanmalı,
5. Personel seçimine dikkat edilmeli,

6. Yönetim geliştirme programları uygulanmalı,
7. Isı, ses ve ışık düzeyleri, çalışanlar için en uygun seviyeye getirilmeli,
8. Düzenli ekip toplantıları yapılmalı,
9. Çalışanlar makul hedeflere yönlendirilmeli,
10. Performans değerlendirme sistemleri uygulanmalı,
11. Çalışanların görev tanımları açık ve net yapılmalı,
12. Çalışanlara sosyal destek verilmeli,
13. Çalışanlara mesleki yardım hizmetleri sunulmalı,
14. Strese karşı eğitim verilmeli,
15. Çalışma ortamı zaman zaman değiştirilmeli,
16. Hoşgörülü, adaletli, esnek, dinleyen ve değer veren yöneticiler yetiştirilmeli,
17. Ücretler iyileştirilmeli.

2.1.6.2. Tükenmişlikle Başa Çıkma Alınabilecek Bireysel Önlemler

1. Ulaşılabilir gerçekçi hedefleri belirleme (Dilsiz 2006; Güllüce, 2006),
2. İnsanlarla olumlu ilişkiler geliştirme,
3. Kendini iyi tanıma,
4. Kendi kendini denetleme,
5. Yaptığı işin zorluklarını ve risklerini bilme,
6. Kendini gerçekleştirebilme,
7. Tükenmişliğin farkında olma,
8. Stres etkenlerini tanımlama,
9. Değişimi sevip, rutinleri değiştirebilme,
10. Zaman zaman işe ara verme,
11. Tatil yapma,
12. Gerektiğinde yardım ve destek alma,
13. Mizah yönlerini geliştirme,
14. İş dışında hobiler edinme,
15. Hayır demeyi öğrenebilme,
16. Dinlenme aralarını etkili kullanma,
17. İş arkadaşlarıyla ilişkileri ilerletme,
18. Aileyle vakit geçirme,
19. Dua ve ibadet etme,
20. Sağlığına dikkat etme,

2.1.7. Konu ile ilgili yapılmış çalışmalar

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışında yapılan tükenmişlik kavramıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.7.1. Tükenmişlik kavramıyla ilgili yapılmış araştırmalar

Tükenmişlik kavramıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren ve zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, çalıştıkları ortam ve insanlarla hep iç içe olması nedeniyle tükenmişlik için yüksek risk grubu olarak kabul edilebilir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) zihinsel engellilere eğitim veren ve zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. İki grup öğretmenin aldıkları tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmadığı, ancak zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanlarının zihinsel engeli olmayan çocuklara eğitim veren öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Tükenmişlik alt ölçek puanlarında, cinsiyet, yaş ve çalışma süresinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Tümkiye (1997)'nin Çukurova Üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin akademik tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretim görevlilerinin tükenmişliğinin, akademik unvanlarına göre ve cinsiyetlerine göre farklılaştığını belirtmiştir.

Forlin (2001), araştırmasında engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin stres kaynaklarını incelemiştir. Bu çalışmada; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla stres seviyesine sahip oldukları belirtilmiştir. Kadın öğretmenlerde görülen bu stresin nedenleri ise kaynak yetersizliği, öğrenci disiplini, yetersiz planlama ve aşırı evrak işleri olarak görülmüştür. Ayrıca genç ve az deneyimli öğretmenlerin daha stresli olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra, araştırmasında öğretmenlerin tükenmişliklerinin özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimlerini üstlendiklerinde arttığını belirtmiştir.

Frank ve Mckenzi (1993), yaptıkları çalışmada, 41 zihinsel engelliye eğitim veren öğretmenleri, üniversiteden mezun olduklarından itibaren beş yıl süreyle izlemişlerdir. Duygusal tükenmelerinin yavaş ancak sürekli bir şekilde arttığını görmüşlerdir. Sonuçta, yaşı daha büyük olan eğitimcilerin duygusal tükenmesinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Kişilik Kavramı

Kişilik kavramı, bir kişiyi diğerinden ayıran ve insanların çevre ve sosyal grupla ilişkilerinde gözlemlenebilen hem doğuştan gelen hem de kazanılan davranış özelliklerini içermektedir. Kişilik, karakteristik düşünme, hissetme ve davranış kalıplarındaki bireysel farklılıkları ifade eder. 1930'lu yıllardan itibaren kişilik psikolojisinin diğer sosyal bilim alanlarından ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Soysal, 2008 s.6). Psikologlara göre; insanın karakteristik ve kendisine özgü davranışlarını içeren kişilik, insanın ayırt edici özelliğidir. (Morgan, 2005). Hellriegel ve ark. (1989 s.38)'na göre ise kişilik, zaman içerisinde insanlara biyolojik ve sosyal özellikler olarak yüklenen ve belirli bir süre sürekliliğini koruyan psikolojik davranışlarındaki farklılıkların ve ortaklıkların tümünü belirleyen eğilim ve karakterlerin toplamına verilen bir addır (Yüksel, 2006 s.56).

Kişiliğin üç yönü; karakter, mizaç ve yetenektir. Karakter; kişiliğin sosyal ve ahlaki özelliklerini; mizaç; insanın duygusallık ve hareketlilik özelliklerini temsil eder. Nadiren genetik, nadiren de olsa öğrenme ile oluşan mizaç, insanın duygusal denge durumunu tanımlamak için kullanılır (Eroğlu, 1996 s.149-150).

Hızlı büyük beşli kişilik modeli kişilik özelliklerini tanımlamada kullanılan bir modeldir ve bu modelin bir çatı altında bütün kişilik özelliklerini birleştirdiği kabul edilmektedir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Robert McCrea ve Paul Costa'nın kullandığı beşli kişilik modelinde kişiliğin duygusal denge, deneyime açıklık, sorumluluk, uyumluluk ve dışadönüklük boyutları tanımlanmaktadır.

2.2.1. Kişiliğin Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Kişiliğin oluşumunu etkileyen faktörleri saptamak çok zordur. Kişilik üzerine yapılan araştırmalarda eski bir tartışma bir bireyin kişiliğinin kalıtım mı? yoksa çevrenin mi? etkileşimi sonucu olduğudur. Ancak, genelde kişiliğin hem kalıtımsal hem çevresel etkenlerin bir etkileşimi veya sonucu olduğu kabul edilmektedir (Robbins ve Judge, 2011 s.135). Bazı araştırmalar kişiliğin oluşumunda kalıtsal faktörlerin çevrenin üzerinde bir öneme sahip olduğunu göstermiştir. Kalıtım yaklaşımı bireyin kişiliğinin kromozomlarında bulunan genlerin moleküler yapısında olduğunu savunmaktadır (Robbins ve Judge, 2011 s.135). Özellikle ikiz çalışmalarında, ayrı yetiştirilen tek yumurta ikizlerinin oldukça benzer niteliklere sahip olduğu saptanmıştır. Birbirinden 39 yıl önce ayrılmış ve birbirlerine 45 mil uzakta yetiştirilmiş ikizlerin aynı model ve aynı

renk arabaları kullandıkları görülmüştür (Robbins ve Judge, 2011 s.136). Bu ikizler aynı marka sigarayı içmekte, aynı ismi verdikleri köpekleri bulunmakta ve birbirlerine çok yakın benzer yerlerde tatil yapmaktadırlar. Araştırmalar genetiğin ikizlerin kişilik benzerliklerinin yaklaşık %50, mesleki ve iş dışı ilgi alanları seçiminde ise %30'dan fazla etkisinin olduğunu saptamışlardır (Robbins ve Judge, 2011 s.136).

Kluckhohn ve Murray klasik açıklamalarında her bireyin genelde (Özkalp ve Kirel 2011 s.72-74);

- Diğer insanlara benzediğini ve benzer davrandığını, (Biyolojik)
- Bazı insanlara benzediğini ve onlar gibi davrandığını (Kültür)
- Hiç kimseye benzemeyen, özgün bir davranış biçimi olduğunu ileri sürerler (Sosyal).

Bu gözlemlerimiz sonucunda üç temel faktörün bireyin kişiliğinde egemen olduğu sonucunu çıkartabiliriz. Bunlardan birincisi diğer insanlarla benzer oluşumu tayin eden biyolojik faktörlerdir. Gerçekten insanoğlu diğer insanlara benzer bir gelişim süreci içinde doğar, büyür ve ölür. Ancak, belirli fiziksel özelliklerimiz çevremize ne şekilde uyum sağlayacağımızı etkiler. Örneğin; bir stres hâlinde insan vücudu alarm, uyum ve tükenme gibi benzer tepkiler gösterir.

Genetik, insan kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini etkiler. Bu konu günümüzde çeşitli araştırmalarla incelenmektedir. Ancak, dolaylı olarak bu faktörlerin kişiliğimizi nasıl etkilediğini söyleyebiliriz. Örneğin; fiziksel özelliklerimiz, boyumuz ve vücut yapımız genetik faktörlerden etkilenir; bizim uzun boylu, şişman veya zayıf oluşumuz kişiliğimiz üzerinde dolaylı bir etki yapar. Bugün bilim insanları vücut yapısıyla kişilik arasında olan ilişkileri reddetmekte veya inanmamaktadırlar. Sheldon'un endomorf, mezomorf ve ektomorf kişilik özellikleri artık bilim insanlarını tatmin etmekten uzaktır (Özkalp ve diğ..2013)

Kişilik gelişiminde ikinci önemli faktör, kültürdür. Ancak kültür ile ifade edilen şeyin grup ve kurumlar arası bir etkileşim sonucu oluştuğunu hemen ifade edelim. Psikologlar çok yakın zamanlarda bu faktörler üzerinde durmaya başlamışlardır. Bireysel olarak öğrendiğimiz birçok şeyde etrafımızdaki insanların büyük etkileri vardır. Ailemizi ve arkadaşlarımızı kişiliğimizi oluşturan en önemli gruplar arasında sayabiliriz. Güdüler, otorite, kabul gören davranışlarımız, doğru, yanlış kavramları kültürden kültüre farklı olmakla beraber bunları bize öğreten ve tanıtanlar ilk yakın

çevremizdir. Aynı şekilde çeşitli sosyal kurumlar, din, eğitim bizim ne şekilde düşünüp, nasıl davranacağımızı etkilerler. Bu tür grup ve örgütler bizi çevreleyen daha geniş bir yapının, belirgin normların oluşmasında da etkindirler (Özkalp ve diğ.,2013)

Esasında kültür, çevre faktörünün önemli bir parçasıdır. Çünkü kültürel bir çevrede kültürün belirlediği normlar ve değerlerle yetiştiriliyoruz. Kültürel değerler bir toplum içerisindeki arzulanan ve istenilen davranışların ne olduğunu belirleyen, paylaşılan ortak fikirlerdir. Değerler bize kültürün ne olduğunu neye benzediğini gösterirler. Kullandığımız bazı sıfatlar, (geleneksel, resmi, risk alıcı, kararlı, iddiacı gibi) bir toplumun kültürünü tanımlamada veya özetlemede kullandığımız örneklerdir. Kültürel değerler bireyin kişiliğinin oluşumundaki özelliklerini belirlerken, aynı zamanda bunların günlük yaşamda nasıl ifade edildiğini veya yansıdığını da gösterirler (Colquitt, LePine ve Wesson, 2011 s.295). Sosyal faktörler, üçüncü önemli grup faktörler arasında yer alır. Buna bireysellik de diyebiliriz çünkü gerçekten birey diğer insanlardan farklı biçimlerde davranışta bulunur. Çünkü her birey farklı bir çevrenin ürünüdür. Farklı eğitimden ve tecrübe birikimlerinden geçer. Örneğin; küçük yaşta ebeveynlerinden birini kaybeden bir çocuğun yaşadığı tecrübe yaşam boyu onun kişilik yapısını etkiler. Dolayısıyla geçirdiğimiz çeşitli tecrübeler de kişilik oluşumunda etkindir. Çevremizde etkileşimde bulunduğumuz insanlar bizim davranışlarımızı etkileyebilmektedir. Bazen de tersi olabilir. Örgüt içerisinde de çeşitli sosyal güçler çalışanların kişilik, algı ve davranışlarını etkileyebilirler. Örgütsel toplumsallaşma konusunda yapılan çalışmalar bu konulara ışık tutacak niteliktedir (Özkalp ve diğ.,2013).

2.2.1.1. Kişiliğin Oluşturan Faktörler

Kişiliği oluşturan faktörlerin neler olduğu veya nelerin kişilik denilen olguyu ortaya çıkardığı sorusu sorulduğunda, bu soruya tek bir cevap vermek mümkün değildir. Çünkü kişiliği oluşturan birçok değişken vardır ve aynı zamanda değişik kuramcılara göre de bu değişkenlerin sayısı ve önemi değişmektedir. Böyle olmasına rağmen kişilik kuramı ile ilgilenen bilim adamları kişiliğin genel olarak kalıtım ve çevre faktörlerinin birleşiminden oluştuğu ortak görüşüne sahiptir (Erdoğan, 1994 s.238). Kişiliği oluşturan faktörleri kesin sınırlarla ortaya koymak çok zordur. Bu faktörler ortaya konulabilirse bile, hangi faktörün bu oluşuma ne oranda katkı sağladığını tespit etmek de bir o kadar zordur. Kalıtım, kişilik özelliklerinin ne kadar gelişebileceği hakkında sınırlama getirir.

Çevre ise bu sınırlamalar içerisindeki gelişimi belirler. Belirli kişilik özellikleri tek başına ne kalıtıma ne de çevre etkilerine bağlanabilir. Davranışların gelişmesinde ve nitelik kazanmasında her ikisinin de etkileri vardır.

Kişilik, soyut davranış motifleri ile somut insan davranışları arasında bir araçtır. Her davranış motifi, belirli bir insan kişiliği süzgecinden geçerek fiili davranış haline gelir. (Luthans, 1995 s.114; Morgan, 1999; Eroğlu, 1998; Erdoğan, 1994).

Yukarıda da ifade edildiği gibi kişiliği oluşturan birçok değişken bulunmaktadır. Kuramcıların, bu konudaki değişik görüşlerine rağmen literatürde uzlaşılan kişiliğe ilişkin temel faktörler; kalıtım ve bedensel yapı faktörleri, sosyo-kültürel faktörler, sosyal yapı ve sosyal sınıf faktörleri, aile faktörü, coğrafi ve fiziki faktörler olarak tanımlanmaktadır.

1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri

Kişilik oluşumuna katkı sağlayan bu grup faktörler, kalıtsal, biyolojik geri bildirim ve fiziksel özellik faktörleri şeklinde sınıflanabilir. Araştırmacılar bu faktörlerin kişiliğin oluşumunu nasıl etkilediği konusunda birçok çalışmalar yapmışlardır. Günümüzde insanın gen yapısının halen çözülememesine karşın, yapılan araştırmalar sonucunda, genlerin fizyolojik ve psikolojik yapıdaki oluşumun üzerinde etkisi olduğu konusunda şüphe kalmamıştır. Bunun sonucu olarak da kalıtsal olan bu genetik faktörlerin kişilik üzerine de etkilerinin olduğu muhakkaktır.

Bu faktörler, insanın anne karnına düşmesi ile başlayan fiziksel özellikler, cinsiyet gibi faktörlerdir. Genel sonuç, kalıtsal olan faktörlerin kişilik özelliklerinin ne kadar geliştirilebileceğine sınır koymasındır. Çevre ise bu sınırlar içinde gelişimi belirlemektedir (Schermerhorn ve diğ., 1997 s.48).

Kişilik ile ilgili çalışmalar yapan bazı kuramcılar, bireyin cinsiyeti, yaşı, bedensel yapısı ile kişiliği arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedirler. Bireyin cinsiyetine göre yapabileceği ya da yapamayacağı davranışları kişiliğin oluşmasında etkili olmaktadır. Cinsiyet kadar yaş da kişiliği etkilemektedir. Toplumun farklı yaş gruplarından beklentileri farklıdır. Bu nedenle kişiler yaşlarına göre toplumun beklentilerini karşılayacak davranışlar sergilemektedirler. Bu durum da kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Bireyin vücut yapısı da kişiliği üzerinde etkilidir. İlk kişilik kuramlarından birinde bireyler vücut yapılarına dayalı olarak üçe ayrılmış ve bu vücut tipleri ile kişilik özellikleri arasında bağ kurulmuştur. Buna göre kısa boylu ve tumbul bir kişinin girişken, rahat ve yumuşak huylu olduğu;

uzun, zayıf bir kişinin sakin, kontrollü, sıklıgan olduğu ve yalnızlıktan hoşlandığı; kasları gelişmiş, iri yapılı bir insanın ise gürültülü, saldırgan ve fiziksel olarak aktif olduğu tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet, yaş, bedensel yapı gibi kalıtsal özelliklerin kişiliği etkileme derecesi bireyden bireye değişmektedir. Yani kalıtsal özellikler kişiliği her bireyde aynı ölçüde oluşturmamaktadır (Atkinson ve diğ., 1995 s.526).

Yapılan araştırmalar, tüm psikolojik özelliklerin temelinde yer alan en önemli faktörün kalıtım olduğunu göstermiştir. Ancak, bireyin taşıdığı özelliklerin hangilerinin bireylere kalıtım yoluyla geçtiğini kesin olarak ortaya koymak mümkün değildir (Altınköprü, 2003; Zel, 2001). Kişiliğin, hem zihinsel ve bedensel hem de bazı psikolojik yönlerinin kalıtımla geçtiğini bilinmekle beraber bu gibi özelliklerin belirlenmesinde, sosyokültürel ve diğ er faktörlerin de etkili olduğu önemli bir husustur. Bu bakımdan, insanın doğuştan getirdiği özelliklerin büyük bir kısmının kalıtsal olduğu ilke olarak kabul edilmekle beraber, sonradan kazandığı özelliklerin önemli bir kısmının sosyokültürel etkenlerden etkilenmeyle bir kısmının da kalıtsal özelliklerin sonradan psikososyal bir gelişmeye maruz kalmasıyla elde edildiği söylenebilir. Buna göre, insanın bedensel yapısıyla ilgili iskelet, boy, ağırlık, saç-göz ve ten rengi özellikleri ile zeka durumu, heyecanlılık, duygululuk, karşı koyma, direnme ve dayanıklılık gibi çoğunlukla bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özellikleri üzerinde kalıtımın rolü oldukça yüksektir. Buna karşılık, bireylerin belirli bir sosyal yapı ve fiziki çevre içerisinde yaşamalarından dolayı sonradan öğrendikleri davranış kalıplarında (örf ve adetler, inanç ve ahlak, fikir ve düşünceler v.b.) kalıtımın payı yok denecek kadar azdır (Eroğlu, 1998 s.142).

Bireyin bedensel yapısı ve bu yapının fiziksel görünümü, cinsiyeti, sinir ve sindirim sisteminin özellikleri kalıtım yoluyla kazanılır. Bireylerin yürüme, konuşma, gülme ve davranış biçimlerinin farklı olmasının nedeni, bunların kalıtsal faktörler tarafından belirlenmeleridir. Ayrıca insanların, öğrenme, güç ve biçimleri, çevreden gelen uyarıcılara tepki vermeleri, baskılara karşı dayanma güçleri de birbirinden farklıdır. Bunun nedeni de kalıtsaldır. Bütün bu özellikler nedeniyle insanlar farklı kişilik özelliklerine sahiptir (Güney, 2006 s.189).

Kalıtsal özelliklerin kişiliği belirleme derecesi bireyden bireye değişmektedir. Yani genetik özellikler, kişiliği her bireyde aynı ölçüde oluşturmayacaktır. Zihinsel özelliklerin ve davranış eğilimlerinin ortaya çıkmasında kalıtsal özellikler her bireyde önemli bir etken olarak görülmektedir. Ancak değer yargılarının oluşmasında, ideallerin

belirlenmesinde ve inanç sisteminin oluşmasında kalıtımsal özelliklerin önemi, son derece azdır (Erdoğan, 1994 s.241)

2. Kültürel Faktörler

Her bireyin duygu, davranış ve tutumlarının etkilendiği içinde bulunduğu kültürel bir yapı vardır ve bu yapıdan farklı derecelerde yaşam boyu etkilenmektedir. Bireyin idealleri, ilgileri yaşam biçimi insan ilişkileri de bu kültürel yapının da etkisi ile şekillenir. Kültürel yapıdan etkilenen kişiye özgü bu bütünsel özellikler, kişiliğin oluşumunun da temellerini oluşturan etkenler arasındadır. Çevre şartları içerisinde insanları en fazla etkileyen faktör, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun sosyokültürel özellikleridir.

Bireyler, doğdukları andan itibaren ölünceye kadar, bilincine varmış olsunlar veya olmasınlar, diğer insanların kendileri için hazırlamış oldukları belirli davranış şekillerinin takip etmek zorunda kalmaktadırlar. Çocuk, doğumdan başlayarak, çeşitli sosyal durumlar ve ilişkiler içinde olup, bunlardan etkilenerek kişiliği geliştirmeye çalışır (Koptagel, 1982 s.283-284'den akt. Eroğlu, 1998 s.142).

Her birey, belirli bir kültürel yapı içinde bulunacak ve bu yapıdan yaşam boyu etkilenecektir. Bireyin idealleri, ilgileri kültürel yapı ile şekillenir; bu idealler ve ilgiler kişiliğin oluşumunda önemli bir etkidir. Geleneksel olarak, kültürel faktörlerin kişilik üzerindeki etkisinin biyolojik faktörlerden daha fazla olduğu söylenir. Öğrenme süreci, kişilik üzerinde önemli bir rol oynar. Kültür, kişinin ne öğreneceğini dikte eder (Luthans, 1992 s.94-95).

Bireyler, içinde doğup büyüdükları toplumun kültürlerinden çok etkilenirler ve bu etkilene neticesinde standart davranışlara sahip olurlar. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısını seçme şansı yoktur. Bu nedenle toplumun kültürel yapısını itirazsız kabul ederler. Karşılaştığı durumlar tarafından şartlanma ve belirlenmeye yatkınlığı fazladır. Bireyin karşılaştığı en büyük sosyal etki, içinde yaşadığı toplumdan gelmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1987'den akt. Güney, 2006 s.190).

Bireylerin kişiliklerini belirleyen, görünür hale getiren değişkenlerden birisi de, bireyin benimsediği değer yargıları ve sahip olduğu inanç sistemidir. Kültürel ortam, değer yargılarının ortaya çıkması ve inanç sistemlerinin oluşmasında en önemli olgu olduğuna göre, kişiliğin oluşumunda kültürün önemli bir faktör olduğunu belirtmek doğru olacaktır (Hellrigel ve diğ., 1992 s.99-100).

Kişiliğin kültürün bir parçası olduğu söylenebilir. Kültür ile kişilik birbirinden ayrı olgular değildir. Çünkü kültür ile kişilik aynı kalıp içinde yer almaktadır (Tezcan, 1987 s.96-97). Bu yaklaşımdan hareketle, geleneklerin ve toplumsal normların oluşturduğu kültürel faktörlerin kişilik oluşumunda biyolojik faktörlerden daha önemli olduğunu savunan görüşler de literatürde önemli yer doldurmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1988 s.77). Kültürün kişiliğe etkisinin bilinmesine rağmen kültür ile kişilik arasında doğrusal bir ilişki kurulamamıştır. Bunun nedenlerinden birisi, karmaşık toplumların kültürel yapısı, birçok alt kültürün birleşiminden oluşmaktadır. Diğer taraftan bu yapı, kültürün kişiliği etkilediği gerçeğinin dışlayamaz. Buradaki güçlük genelleme yapıldığında ortaya çıkmaktadır (Luthans, 1992 s.90).

Kişiliğin bazı yönleri kültürel yapının bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı davranışsal özellikler ise kültürel yapıyla birlikte değişip gelişmektedir. Yemek yeme, giyinme şeklindeki değişimler ve bunun kişilik üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kültür-kişilik ilişkisi daha açık bir biçimde görülmektedir. Kültür ve kişilik karşılıklı etkileşim içinde bulunan kavramlar olmakla beraber kültürün kişilik oluşumundaki etkileri olduğu gibi, kişilik özelliklerinin de kültür üzerinde etkileri vardır (Zel, 2001 s.326).

Kültürel değerler, soyut kavramlardan ibarettir. Bu soyut kavramlar, birer dış uyarımlar olarak, algılama yoluyla insan hafızasında yer aldığı zaman davranışlara yansiyarak somutlaşmaktadır. Bilindiği gibi sosyokültürel normlar, standart ilke ve kurallardan ibarettir. Oysa bu normların, toplumdaki değişik kişilerde bulunan davranışsal yansıması farklı gerçekleşmektedir. Standart normların, toplumdaki her bireyde tıpatıp aynı davranışa yol açmaması, her bireyin algılama mekanizmasının farklı olmasından ileri gelmektedir. Zaten temelde kişilik farklılığı yaratan temel faktörlerden biri de, her insanda algılamanın seçiciliği olgusudur. Buna bağlı olarak da, öğrenme farklı seviyede ve derecede gerçekleşmektedir (Onaran, 1971'den akt. Eroğlu, 1998 s.143-144). Sosyo-kültürel çevre, genellikle birbirine benzer davranış kalıplarının ortaya çıkmasını da sağlayan önemli bir faktördür. Belirli davranış kalıplarının ortak karakter olarak dışa yansması, bir kültürün içindeki bireylerin çoğunun ortak kişilik özelliklerine sahip olmaları durumunu temin etmektedir ki, bu noktada “milli karakter” kavramı ortaya çıkmaktadır (İşçi, 1999 s.107; Eroğlu, 1998 s.144).

3. Aile Faktörü

Kişiliği etkileyen değişkenlerinden biri olan aile, bireyin kişilik gelişiminin temellerinin de atıldığı ortamdır. Kişinin aile bireyleri ile olan ilişkileri kişiliğin oluşmasında çok önemli bir role sahiptir. Aile, normal şartlarda insanların karşılaştığı ilk sosyal gruptur. Bu bakımdan bireylerin sosyal değerleri ilk öğrenmeye başladıkları yer aile ortamıdır (Morgan, 1999 s.322). Anne-baba, toplumsallaşmanın ilk kaynağı ve ilk modelleridir. Kişiliğin oluşumunda, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkileri çok yönlüdür. Çocuklar, ailenin birçok kişilik özelliklerini, ahlaki ve kültürel standartlarını taklit ederek öğrenirler (Zel, 2001 s. 24).

Kişiliğin oluşumunda birçok özellik, bilinerek ya da bilinmeden aile çevresinden kazanılanlardır. Kişilerin diğer insanlardan beklediği şeylerin niteliği, tatmin olma yolları, duygularını ifade etme şekli ve duygusal çatışmaları çözümleme usulleri, ideallerin ve çeşitli eğilimlerin nitelik ve coşkunluğu, yasaklama ve suçluluk duygularının yoğunluğu gibi özellikler çoğunlukla aile içi ilişkilerin şekillendirdiği kişilik unsurlarıdır (Eroğlu, 1998 s.146). Ayrıca aile içindeki ilişkilerin çeşidi, seviyesi, yönü ve derecesi de farklı olmak üzere kişilik oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır.

Değişen aile içi ilişkiler dikkate alınarak yapılan tanımlamalara göre aile içi ilişkilerin etkisinde tanımlanabilecek aile yapıları şunlardır (Yörükoğlu, 1996 s.168-182): Sevgi Gösterimi Yüksek Disiplin Davranışı Az Olan Aile, Sıkı Disiplinli Sevecen Aile, Baskıcı Sevgisiz Aile, Sevginin Sınırlı Yaşandığı Disiplini Tutarsız Aile, Geleneksel (Ataerkil) Aile Yapısı, Parçalanmış Aile, Duyguların Paylaşıldığı Demokratik Aile Yapısı.

Araştırmalar sonucu, çocuk psikolojisinden anlayan, sabırlı, şefkatli, hoşgörülü ve anlayışlı, demokratik aile ortamında yetişen çocukların daha güçlü kişilikler olarak, bu niteliklerden yoksun ailelerde yetişenlerin ise zayıf kişilikli olarak yetiştikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bireyin çocukluk döneminde aile içindeki yetiştiriliş tarzı ile performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, bu iki sürecin çok yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Aile ilişkisi açısından doyumlu olan bireylerin sorumluluk ve bireysel başarı değerlerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Forsberg, 1993 s.30).

Kişilik oluşmasında, aile faktörü içinde kardeşlik ilişkileri de önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre, günümüzde daralan aile içi ilişkilere bağlı olarak kişilerin sorumluluk duygularının azaldığı iddia edilmektedir. Böyle bir ortamda fertler, kolektif hayat ilkeleri yerine, ferdi tatmine öncelik vererek daha fazla ekonomik arayışlar içerisine girmektedirler. Bu durumu, en belirgin şekilde tek çocuklu ailelerde

görmekteyiz. Tek çocuk, aile içinde genellikle büyüklerin bütün dikkat ve sevgisini tek başına üzerine toplamaktadır. Kendine güvensiz bir anne ya da babanın çocuğun üzerine düşerek onu aşırı koruması, çocukta bağımlı ve kendine güvensiz bir kişilik yaratabilir. Tek çocuk, kimi zaman korunarak kimi zaman tüm ideallerin üzerinde toplanmasıyla zorlanarak, rakipsiz ve paylaşmayı öğrenmeden sürüp giden bir hayata alışır. Böyle bir ortamda yetişen çocuk, çoğunlukla kendi başına ayakta kalmayı başaramayan ve karşılaştığı problemleri kendi başına çözmeyi beceremeyen bir kişilik geliştirir (Koptagel, 1982'den akt. Eroğlu, 1998 s.146). Görüldüğü gibi, çocuğun doğup büyüdüğü aile ortamı her yönüyle kişilik oluşumunun özellikle yaşamın ilk evresinde önemli rol oynamaktadır. Bu etki ise, daha sonra bireyin yetişkin döneminde de, davranışlarını şekillendiren kişilik özelliklerinde kendini gösterebilmektedir. Daha sonra bu görevi sosyal yapı faktörleri ve sosyalleşme süreci almaktadır.

4. Sosyalleşme Süreci Faktörü (Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf)

Yukarıda saydığımız faktörlerin yanında bireyin çevresindeki kişiler, gruplar ve özellikle de örgütsel ilişkiler de kişiliğin oluşumunda büyük etkiye sahiptirler. Yaygın olarak sosyalleşme süreci olarak isimlendirilen bu süreç, annenin çocuğu kucağına alması ile başlar, diğer aile üyeleri ile devam eder. Bunu akraba ve aile dostlarından oluşan gruplar izler. Süreç okul, arkadaş grubu, eş ve çalışma arkadaşlarının oluşturduğu gruplarla devam eder.

Belirli bir genetik yapı ile dünyaya gelen birey, sosyal çevresi ile karşılıklı etkileşimden oluşan “sosyalleşme” süreci içerisinde, kendisine toplum içinde rol üstlenmeyi olanaklı kılacak bazı yetenekler, beceriler, güdüler, tutum ve görüşler, sosyal değer ve normlar oluşturmaktadır. Birincil sosyalleşmenin gerçekleştiği en önemli yer ailedir ve burada kişiliğin temelleri oluşur. İkincil sosyalleşmenin olduğu yer ise eğitim kurumlarıdır; birincil sosyalleşme ile ana hatları belirlenmiş kişiliğin ayrıntılarını belirleyip bireye bilgi ve yetenekler kazandırır. Üçüncül sosyalleşme olarak görülebilecek mesleki sosyalleşme ise, hem kişiliğin ayrıntılarını belirlemeyi okul yaşamından devralıp sürdürür hem de uzun süreli etkiler sonucu, kişilik özelliklerinde değişikliklere yol açabilmektedir (Tınar, 1999 s. 93).

Kişinin mensubu bulundukları sosyal sınıfa göre, yetişme ve gelişme çağlarında içerisinde yer alacakları alt kültürlerin ve sosyal grupların mahiyeti de değişiklikler gösterecektir. Bireylerin normal şartlarda, dahil oldukları ilk sosyal grup aile olmakla birlikte, hayatın daha ilerideki dönemlerinde çok çeşitli sosyal gruplarla temas ve

etkileşim kaçınılmazdır. Mahalle ve okul arkadaşlıkları, oyun ve takım arkadaşlıkları, yetişkin oldukları zamanki meslek ve çalışma arkadaşlıkları gibi sosyal gurupların oluşumu, büyük ölçüde sosyal sınıf faktörünün etkisi altında olacaktır. Bireylerin, birçok alanlardaki rol davranışlarında ve sosyalleşme çabalarında bu tür gruplarda yer almak önemli yer tutmaktadır (Hellriegel ve diğ. 1992'den akt. Eroğlu, 1998 s.147).

Kültürel yapı, genel olarak, kişiliğin genellenebilir özelliklerini ortaya çıkarır. Ancak, belirli bir kültürel yapı içinde farklı alt kültürler olduğuna, değişik sosyal guruplar bulunduğuna göre bu alt kültürel özelliklerin de ayrı ayrı kişilik tipleri doğuracağı kabul edilmelidir. Bu durumda kültürel belirleyicilerin, sosyal grup düşüncesi olmadan genel davranış kalıpları hakkında bilgi verdiğini, sosyal sınıf belirleyicilerinin ise, özel davranış kalıplarını ortaya koyduğunu, kişiyi daha özel bir şekilde etkilediğini belirtmek doğru olacaktır. Bireyin bazı özellikleri, bağlı olduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilir. Buna karşılık bazı özellikler, ancak bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi halinde anlamlı hale gelir (Erdoğan, 1994 s.242). Kişilerin üyesi oldukları sosyal yapı içindeki gelişimlerini etkileyen faktörleri kullanabilme şansı ya da kullanma oranları kişilik farklılaşmasında önemli etkindir. Yine bireyin üyesi olduğu sosyal gruplara bağlılık derecesi de bu şekillenmede etkili olacaktır (Erdoğan, 1994 s. 242).

5. Durumsal Faktörler

Durumsal faktörler, insanların çeşitli nedenlerle içinde bulunduğu ve etkilendiği, ortamın özellikleriyle ilgili şartlardır. Sosyalleşme süreci, kişilik üzerindeki durumsal etkiyle ilişkilidir ve bu da sosyal öğrenmenin perspektifini şekillendirmektedir. Kültürel ve ailesel etkiler kişiliğin tarihsel doğası ile ilgilidir. Aynı şekilde durumsal faktörler de bu konuda baskın rol oynamaktadır. Örneğin, günümüz örgüt şartlarında çok uzun süreli ve zor bir işte çalışmak, gittikçe artan bir çaba harcama ihtiyacı doğurmakta, bu da çalışanların kişilik ve davranışları üzerinde belirgin bir etki yapmaktadır (Luthans, 1992 s.99).

6. Coğrafi ve Fiziki Faktörler

Coğrafi çevre içerisinde iklimin, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının bireylerin kişilik özellikleri üzerinde belirgin etkileri vardır. Bireylerin kişilik oluşumunda etkili diğer faktörler üzerinde ve özellikle de o toplumun kültürü ve antropolojik yapısı üzerinde coğrafyanın etkileri bilinen bir konudur. Bu bağlamda kıyı

kesiminde yasayan insanlarla, kara bölgelerinde, ova yerlerde ya da dağlık yörelerde, sıcak ya da soğuk iklimlerde yasayanların birbirlerinden coğrafi farklılıklardan ileri gelen kişilik farklılıklarının bulunduğunu söylemek mümkündür (Zel, 2001 s.25). Örneğin kuzeyli soğuk iklim koşullarında yasayan insanların sert ve donuk kişilikli, buna karşın güneyli, sıcak iklim ve kıyı kesimlerinin insanların çabuk değişen duygusal tutumları olduğuna ilişkin genel bir kanı bulunmaktadır (Koptagel, 1982 s.284).

7. Diğer Faktörler

Kişiliğin oluşumunda çok önemli rol oynayan bu faktörlerin dışında, daha çok sayıda, bilinen bilinmeyen, gözlenen gözlenmeyen ve ölçülebilen ölçülemeyen çeşitli faktörlerin, kişilik üzerindeki etkileri mevcuttur. Kişiliğin oluşumunda sadece kalıtsal, kültürel, yapısal, ailevi ve coğrafi faktörlerin etkisi yoktur. Bunların dışında kitle iletişim araçları, yetişkinler grubu ve doğum sırasının da etkileri mevcuttur. Kitle iletişim araçlarından yararlanan ya da yararlanmayan bireylerin kişilikleri arasında farklılıklar vardır. Kitaplar, dergiler, gazeteler, televizyon gibi kitle iletişim araçlarının çocukların yetişmesinde ve gençlerin davranış kalıpları kazanmalarında etkileri fazladır (Erdoğan, 1994 s.243; Güney, 2006 s.192). Kişinin gelişmekte olduğu yaş dönemlerinde çevresinde bulunan yetişkinler grubu da kişiliğin oluşmasında önemli bir rehber rolü oynamaktadır. Sosyal hayatta insanlar bazı ideallerini belirlerken veya davranışlarını düzenlerken çevrelerindeki yetişkinlerden bazılarını kendilerine örnek alırlar.

Alfred Adler'e göre, insanların doğum sırasının da kişiliğinin oluşmasında etkisi vardır. Adler bu konuda yaptığı araştırma sonucuna göre, doğumdaki sıra, bireyin zeka ve yetenek düzeyini etkilemektedir. Adler'in doğum sırası kuramına göre, ilk doğan çocuk daha zeki ve yeteneklidir. Çevresiyle kolayca iletişim kurar. Ailedeki çocuk sayısı artıkça, ilk doğan çocuk ile son doğan çocuk arasında zekâ düzeyi ve ilişki kurma yeteneği bakımından önemli farklılıklar görülmektedir (Güney, 2006 s.192).

Bireyin faaliyet alanı ile ilgili olarak rolü veya görevleri kişilik üzerinde etkili olur. Bu özellik, bireyin belli bir yaşa gelip aktif olarak bir görev yüklenmesi sonucunda ortaya çıkar (Aytaç, 2000 s.167).

Özetle kişilik oluşumu, doğumda kazanılan genetik faktörlerin etkisi altında oluşan ve daha sonra bireyin içinde bulunduğu çevresel faktörlerin etkisiyle sürekli değişen ve gelişim gösteren bir süreçtir.

2.2.1.2. Kişisel Farklılıkları Doğuran Nedenler

Her birey, kişi olarak diğer bireylerden farklı bazı özellikler taşımaktadır. Bu özellikler onun farklılıklarını oluşturur. Bireylerin öğrenme, düşünme, fizyolojik özellikler, yetenekler, bilgi, çatışma, heyecan, duygu, dikkat, görme, işitme vb. faaliyetleri farklılıklar gösterir (Türkel, 1992 s.33). Kişisel farklılıkları doğuran nedenler çeşitlilik göstermekle birlikte Dubrin (1994) bu farklılıkları altı başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Bireyler verimlilik bakımından birbirinden farklıdır.
2. Bireylerin beceri ve yetenekleri birbirinden farklıdır.
3. Bireyler yaptıkları işe verdiği önem açısından farklıdır.
4. Bireyler istedikleri ve uyguladıkları liderlik tarzı bakımından farklıdır.
5. Bireylerin başkaları ile iletişim kurma isteği ve gereksinimi bakımından farklıdır.
6. Bireylerin çalıştıkları örgüte karşı duydukları sadakat ve bağ birbirinden farklıdır. Kişisel farklılıkları oluşturan birçok kişilik özelliğinin davranış ayrılıklarına neden olduğu bilinmekle birlikte, burada örgütsel bakımdan önemli bulunan dördüne değinilecektir. (Türkel, 1992; Eren, 2004Ü; Zel, 2001).

Nesnellik

Bazı durumlarda, birey normal davranış göstermeyerek, içinde bulunduğu durumun gereklerinden dolayı normalden farklı davranışlar sergileyebilmektedir. Bu normal dışı davranışlar bireyin objektif olarak değil de, duygusal davranması sonucu meydana gelmektedir. Birey burada duygularının esiridir ve böylece davranışlarının asıl nedenini gizlemektedir (Türkel, 1992).

Nesnel (objektif) nedenlere dayanmayan davranışlar çoğu durumlarda bunalım veya tatminsizlikten ileri gelir. Yani olaylarda gözlenen gerçekler ve onların cereyan ediş biçimleri, bireyin davranışlarını da farklılaştırmaktadır. Tatminsizliklerinin sonucu objektif olmayan biçimde davrandıkları gibi, saldırgan veya aksine içine kapanık bireyler olurlar. Bütün bunlar kişiliğin silinmesi veya farklılaşması olarak açıklanabilir. Ortaya eski bireyden bambaşka bir tip çıkar, bu davranışlar kişisel verimliliği ve yetenekleri etkiler. Bu nedenle, örgütün verimliliği ve amaçları da olumsuz şekilde etkilenmiş olur. Nesnel (objektif) olmayan davranışlar, bireylerin yararlı birçok

yeteneklerinin ortadan kalkmasına ve moral kişiliklerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Eren, 2004; Zel, 2001).

Girişim Ruhu

Başkalarıyla olan ilişkilerde, teşebbüsü ele alma ve duruma hakim olma eğilimi anlamına gelir. Yöneticiler arasındaki birçok farklar bu nitelikler bakımından ortaya çıkmaktadır. Yeni bazı yatırımda bulunan yöneticiler ile mevcut durumun yürütülmesi yönünde tercihini kullanan yöneticiler arasında belirli bir kişilik farkından söz edilebilir. Girişimde bulunmak bireysel farklılıkların ortaya koyduğu bir olay olduğu gibi, içinde yaşanan olaylar da bir kimsenin daha aktif ve girişimci olmasına veya olmamasına neden olabilir (Zel, 2001).

Hırslı Olma

Hırslı bir bireyin aklı, her zaman kişisel mevkii ve kariyerinde yükselme tutkuları ile meşguldür. Bu tür bireyler, ücretinde veya statüsünde yapılan herhangi bir değişikliğe karşı çok duyarlıdır. Örgütlerde özendirmek amacıyla yapılan usul ve yöntemler hırslı yaratılışlı kimseleri harekete geçirmek için çok etkilidir. Hırslılık duygusu, işletmelerde karar alma sürecinde de kendini gösterir. Çabuk karar vermek, bir kere verilen karardan ilke gereği vazgeçmemek niteliği bakımından da bireyler birbirinden farklılık gösterirler (Eren, 2004; Zel, 2001).

Toplumculuk

Toplumculuk, bireyin ilişkili olduğu kimselerin tutum ve arzularına karşı olan duyarlılığını ifade eder. Toplumculuğu yüksek birey, kendini gruptan ayrı hissedemez. Bu duyarlılık grubun törelerine, normlarına vb. saygı gösterilmesini sağlayan başlıca normlardan biridir. Toplumculuk özelliğine sahip birey disiplinlidir, kişiliğini grup yasalarına ve düzenine uydurabilir. Oysa bu özellikten yoksun olan birey kendisi dışında hiçbir güç ve otorite tanımaz. Örgüt kurallarını ve düzenini kendi kişisel özelliklerine uydurmaya çalışır ve disiplinsizdir (Eren, 2004; Zel, 2001).

2.2.2. Örgütsel Yaşamı Etkileyen Temel Kişilik Özellikleri

İş hayatı; ekonomik yönü yanı sıra, psiko-sosyal yönden de insanların hayatlarını etkileyen bir faktördür. Bu yönden insanlar için iş hayatı kazanç elde etmenin yanı sıra

statü oluşturma, kimlik duygusu geliştirme ve saygınlık elde etme özelliklerine de sahiptir. İnsanların kişilik özellikleri, yaptığı iş ile çalıştığı kurumla uyum içinde ise iş hayatını pozitif yönde etkileyecektir. (George ve Brief, 2004 s.202)

2.2.2.1. Kişilik ve İş Doyumu

Beşli faktör kişilik modelinin ‘uyumlu birey’ ve ‘sorumlu birey’ boyutları, iş doyumunu ile pozitif yönde ilişkilidir. Uyumlu ve sorumlu bireyler, öznel iyilik hallerini güçlendirme potansiyeli bulunan başarı yönelimli durumlarda göreceli olarak daha fazla başarı kazanacaklardır. Nevrotiklik ve negatif duygusallık düzeyi yüksek olan bireyler ise öznel iyilik durumlarının azalmasına bağlı olarak negatif iş şartları oluşturacaklardır (George ve Brief, 2004 s.202). İş doyumunu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Fakat bu çalışmalar durumsal faktörlerin önemsizliğini göstermemektedir. (George, 1992)

2.2.2.2. Kişilik ve Gruplar

İnsanları anlamak, bu insanların oluşturdukları grupların özelliklerini bilmenin, bazen de özelliklerin gelişim ve değişim zamanlarını önceden tahmin etmenin, çağdaş yönetim anlayışında önemli bir yeri vardır; zira bireyin kişiliğinin örgüte uydurulması sırasında kişiliğin etkilenmesi yanında, benzer kişilik özelliklerine sahip bireylerin aynı gruplarda toplanması da söz konusu olacaktır. Örgüt açısından, çalışan bireyin kişilik sorununun çözülmesi ve birey-örgüt bütünleşmesinin gerçekleştirilmesi ile etkinliğin ve grup bütünlüğünün devamının sağlanması gibi önemli sonuçlar elde edilebilir. Bireyin bulunduğu sosyal yapı ile kişiliği arasında bir bağ kurma olanağı elde etmesi durumunda, grup normlarına uymada güçlük çekmeyecek ve davranışları ile grup ilişkileri arasında isteyerek bir ilişki kuracaktır. Her ne kadar bireyler biçimsel grup içinde yer aldıklarında uymak durumunda oldukları kuralların varlığını da prensip olarak kabul etmiş sayılıyor olsa da, bu kurallar, yine de bazıları için baskı unsuru olabilmektedir. Bu bağlamda, biçimsel grupların içerisinde biçimsel olmayan grupların oluşması, grup üyelerinin benlik duygularının belirli bir ölçüde ön plana çıkmasından kaynaklanmaktadır. Biçimsel olmayan grupların liderleri, kişilikleriyle bireyler üzerinde hissedilir bir etkiye sahip olmaları dolayısıyla, grup amaçlarını belirlemede daha geniş ve anlamlı bir rol oynayabilirler (Kutanis Ve Tunç, 2010 s.64).

2.2.2.3. Kişilik ve Performans

Kişiliğin iş performansını etkilediği birincil mekanizma motivasyondur. Diğer bir deyişle, kişilik özellikleri, belirli türdeki hedeflerin peşinden gitmek için geniş hedeflerle ilişkilidir. Son on yılda, iş performansını tahmin etmede kişiliğin rolünün araştırılmasında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Birincisi, kişilik üzerine yapılan araştırmaların birikimi, temel kişilik özelliklerini daha net hale getiren Büyük Beşli taksonominin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. İkincisi, işyerinde kişiliği değerlendirmek ve işleri gerekli kişilik özellikleri açısından analiz etmek için psikometrik olarak sağlam araçlar geliştirilmiştir. Buna paralel olarak, iş gereksinimlerinin daha sistematik bir şekilde ele alınması ve iş performansı için önemli olan faktörlerin daha iyi anlaşılması, bu bağlamda kişilik için potansiyel rollerin daha net bir şekilde tanımlanmasına olanak sağlamıştır. Treyt kuramı ele alınarak kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik ilk çalışma 1936 yılında Allport ve Odbert tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, “Webster’s New International Dictionary”i incelemiş ve bir kişinin davranışını diğerlerinden ayırdığını iddia ettikleri bir terimler listesi oluşturmuşlardır. Bu özellik yaklaşımı, Beş Faktör Modeli’nin temelini oluşturmuştur. Cattell’in bu çalışması, diğer araştırmacıları kişilik özelliklerinin boyutsal yapısını incelemeye yöneltmiştir. Fiske, 1949 yılında Cattell’in çalışmalarındaki bulgulara hata olabileceğini iddia etmiş ve 16 faktörün aslında beş faktör ile (dışadönüklük, duygusal denge, sorumluluk, uyumluluk, açıklık) açıklanabileceğini öne sürmüştür (Deniz ve Erciş, 2008 s.303). Özellikler kuramında, bireyin sosyal yönüne ağırlık veren önceki kuramların aksine, bireyin değişik etkilere karşı gösterdiği davranışlardan hareket edilerek farklı bir bakış açısı sunulmuştur (Isır, 2006 s.50). Bu kuramı benimseyen araştırmacılar, tarafından bireylerin davranışlarına yön veren kalıcı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Özellik yaklaşımına göre, kişiliğin özellikleri bilinirse kişilik de ortaya çıkarılmış olur. Kişilik özellikleri birbirine zıt sıfatlar halinde ifade edilebilir: İyi-kötü, faal-durgun, atılgan-çekingen, güvenli şüpheli, gergin-rahat gibi. Davranış, bu betimleyici sıfat çiftleri arasındaki ilişkinin yönüne göre ölçülmektedir (Aydın, 2000 s.80).

Cook (198:13)’ e göre insanların nasıl davrandıklarına, algıladıklarına ve hissettiklerine dair sözcükler ve cümlecikler treyt diye tanımlanır. Başkalarını ve kendimizi heyecanlı endişeli saldırgan ve zeki diyerek tanımlandığımızda, treyt kuramını kullanmış oluyoruz. (Yakupoğlu 1996)

Performans değerlendirmelerinde treyt yaklaşımları kullanıldığında, yöneticiler astlarını beceri, yetenek ya da kişilik gibi iş performansı ile ilişkili bireysel özelliklerine göre değerlendirirler. Örneğin, bir sosyal hizmet görevlisi, empati ve iletişim kurma becerilerine göre değerlendirilebilir. Treyt değerlendirmesinin dezavantajı, yöneticileri diğer değerlendirme metotlarını göz ardı etmelerine neden olmasıdır. Bu bağlamda, belirli kişisel özelliklere sahip olmak, bu özelliklerin işte gerçekten kullanılacağını ve bunun yüksek performansla sonuçlanacağını garanti etmez. Ayrıca, treyt değerlendirmeleri sıklıkla yöneticilerin iş görenlerine performanslarını düzeltmede kullanacakları geribildirim sağlamasına imkan vermez; çünkü treyt değerlendirmeleri göreceli olarak yalnızca uzun vadede değişecek insan karakteristiklerine odaklanmıştır. Dolayısıyla, treyt değerlendirmelerinde iş gören, aldığı performans geribildirimine cevap olarak sadece küçük değişiklikler yapabilir. Yöneticiler performans değerlendirmede davranış yaklaşımını kullandıklarında ise, iş görenlerin işlerini yapabilmeleri için göstermeleri gereken davranış ve hareketlere odaklanırlar. Davranış değerlemesi, iş görenlerin işlerini nasıl yaptıklarının önemli olduğu durumlarda özellikle yararlıdır. Davranış yaklaşımları, iş görenlere neleri doğru neleri yanlış yaptıkları ve performanslarını nasıl düzeltebilecekleri konularında açık bilgi verir; zira iş görenler için davranışlarını düzeltmek, kişisel özelliklerini düzeltmekten daha kolaydır ve davranış değerlemesi sonucunda iş görene sağlanan geribildirim, performansın düzeltilmesi konusunda daha yönlendiricidir. (Jones ve George, 2008 s.494-495)

2.2.2.4. Kişilik, Motivasyon, Eğitim ve Mentorluk

Beş faktör modelinin ‘deneyime açık tip’ boyutu, motivasyon ve eğitim konularında etkin bir gösterge olabilir. Barrick ve Mount (1991) meta-analitik bir çalışmada, bu boyutu eğitim başarısı ile ilişkili bulmuşlardır. Ayrıca, beş faktör modeli, hangi bireylerin mentor ya da mentor tarafından korunan birey olarak rahat ve başarılı hissettiklerini tanımlamada da kullanılabilir. Lee, Dougherty ve Turban, etkin mentorların yüksek derecede anlaşılmaya hazır ve en azından orta düzeyde duygusal tutarlı, dışadönük, açık ve sorumlu olması gerektiğini ifade etmektedirler. Duygusal olarak tutarlı olmak, iş ilişkilerinde çok yararlıdır; çünkü mentorun koruduğu kişi, sakin ve negatif ya da duygusal yönden çalkantılı olmayan bireylerle çalışmayı çok daha huzurlu bulacaktır (Lee ve ark., 2000 s.422-424).

2.2.2.5. Tükenmişlik ve Beş Büyük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

Kişilik özellikleri ile tükenmişliğin birlikte çalışıldığı sınırlı sayıda çalışmanın olması araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın bulguları ile kurum çalışanlarının kişilik özellikleri ve tükenme düzeyleri saptanarak bu konuda yapılabilecek çalışma ve gelişmelere katkı sağlanabilecektir (Süren ve ark.,2016 s.250).

İnsanların farklı kişilik özellikleri yaptıkları işe bağlı olarak farklı düzeylerde tükenmişlik hissetmelerine neden olabilir. Kurumların özellikle insan kaynakları planlaması açısından tükenmişlik duygusunun hangi kişilik özelliklerinde öne çıktığını bilmeleri önemlidir. Kurum çalışanlarının kişilik özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenerek işletmelere personel seçiminde bu durumların dikkate alınması hangi kişilik özelliğinin daha yatkın olduğuna ışık tutacağından faydalı olacaktır. Tükenmişliğe daha yatkın bireylerin kurum içinde daha uygun pozisyonlarda görev almaları ile hem bireysel hem de örgütsel olarak tükenmişlik riskiyle mücadele edilebileceği düşünülebilir.

Literatürde beş büyük kişilik özelliği ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara bakıldığında; Francis, Loudon ve Rutledge (2004) tarafından yapılan bir çalışmada dışadönüklük kişilik özelliği ile duygusal tükenme arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bakker, Van Der Zee, Lewig ve Dollard (2006) tarafından gönüllü danışmanların katılımıyla yapılan bir başka çalışmada dışadönüklük kişilik özelliği ile tükenmişlik boyutlarından duyarsızlaşma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Zellar, Perrewe ve Hochwarter'ın (2000) sağlık sektöründe yaptıkları çalışma incelendiğinde, dışadönüklük kişilik özelliği ile tükenmişlik boyutlarından biri olan kişisel başarı duygusundaki azalma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Lepine, Lepine ve Jackson (2004) tarafından yapılan çalışmada nevroitiklik ile duygusal tükenme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lingard (2003) tarafından Avustralya'da inşaat mühendislerinin katılımıyla yapılan bir çalışmada, nevroitik kişilik özelliği ile duyarsızlaşma arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Sevgili et al. (1996), konsültan hekimlerle yaptıkları çalışmada, tükenmişliğin boyutlarından biri olan uyumluluk kişilik özelliği ile duyarsızlaşma arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca sağlık sektöründe kişilik özellikleri ve tükenmişlik Piedmont (1993) tarafından incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, uyumluluk kişilik özelliği ile tükenmişliğin boyutlarından biri olan kişisel başarı duygusundaki azalma arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

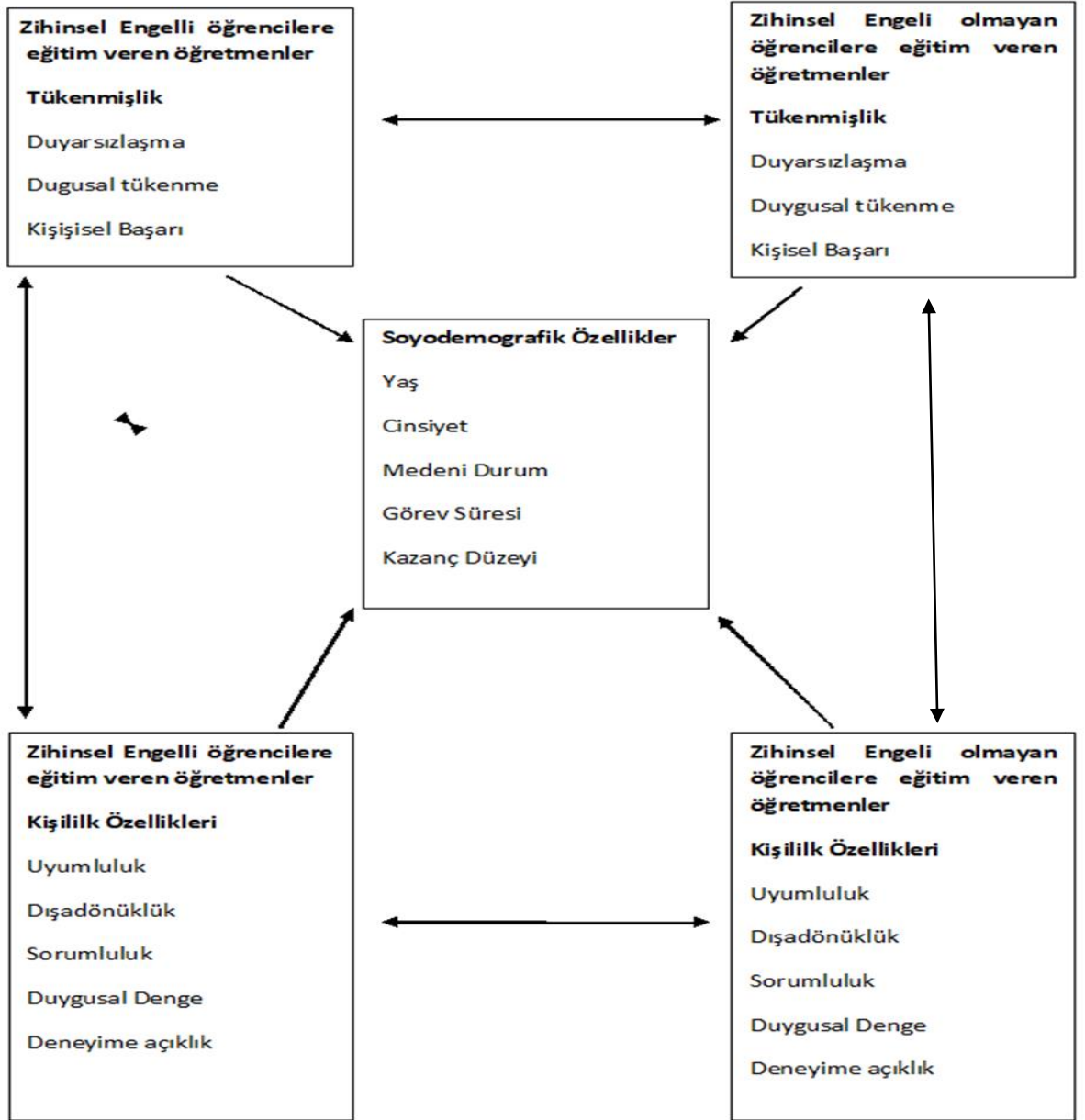
BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özellikleri karşılaştırılmış, kişilik özellikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve kişilik özellikleri ve tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, gibi sosyodemografik özelliklere göre farklılıkları incelenmiştir. Kesitsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey, olay ve nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003 s.77). Sorular tarama modeline uygun bir şekilde verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri zihinsel engellere eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleridir. Bağımsız değişkenleri ise kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, medeni durum, görev sürelerinden oluşmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren milli eğitim bakanlığına bağlı özel eğitim kuruluşlarında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Osmaniye merkezde milli eğitim bakanlığına bağlı 2 özel okul ile 9 rehabilitasyon merkezi olmak üzere toplam 11 okulun öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Osmaniye ilinde milli eğitim bakanlığına bağlı zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren 18 rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır. Bu rehabilitasyon merkezlerinde

toplam 108 öğretmen zihinsel engelli öğrencilere eğitim vermektedir. Çalışma için bu öğretmenlerden 55 kadarına ulaşılmış ve Çalışmaya katılım için yazılı onamları alınmıştır. Bu katılımcılardan 5'i ölçekleri yanlış ve/veya eksik doldurulduğu için elenmiş ve toplamda 50 zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın kontrol grubunu ise zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren 50 öğretmenden oluşturulmuş ve kontrol grubu katılımcılarının da yazılı onamları alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, üç farklı araç kullanılarak toplanmıştır. Bu araçlar “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)”, “Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi (HBKT)” ve ölçekle birlikte verilen yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi sorularını içeren sosyo-demografik veri formudur.

3.3.1. Sosyodemografi Veri Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen, araştırmaya katılanların ilk önce cevaplanması istenen Sosyo-demografik veri formudur (Ek-A). Kişisel bilgi formunda, ölçekleri yanıtlayan bireylerin görev türleri, yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, görev süreleri belirlenmiştir.

3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Tükenmişlik konusunda otorite sayılan Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen bu araç Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory-MBI) olarak literatüre geçmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları tükenmişliği belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan tükenmişlik ölçeği Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion), Duyarsızlaşma (Depersonalization) ve Kişisel başarı (Personal Accomplishment) olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmektedir (Ek-B).

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion) alt ölçeği (DT), iş hayatında aşırı derecede psikolojik ve duygusal taleplere maruz kalmaktan dolayı yaşanan enerjinin bitmesi durumunu ifade etmektedir. Bu alt boyut da yorgunluk, bitkinlik ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 8 madde yer almaktadır. Ölçekteki 1., 2., 3., 6., 8., 13., 16., ve 20. maddeler bu boyutu ölçmeye yöneliktir.

Duyarsızlaşma (Depersonalization) alt ölçeği (D), bireyin hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun bir biçimde, bireylerin kendine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın davranmalarını tanımlar. Altı maddeden oluşan duyarsızlaşma alt boyutunda 5, 10, 11, 15, 21, ve 22. maddeler yer almaktadır.

Kişisel Başarı (Personal Accomplishment) Duygusunda Azalma alt ölçeği (KB), insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde kişinin kendisini işinde yeterli ve başarılı hissetmesi durumunu tanımlamaktadır. Bu ölçek 8 maddeden oluşmakta ve 4., 7., 9., 12., 14., 17., 18. ve 19. maddelerini içermektedir (Çam, 1992; Ergin, 1992; Izgar, 2000).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Ergin (1992) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve ölçeğin 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis v.b.) bir grupta yapılan ön uygulamasından sonra, gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin özgün formunda hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün şeklinde 7 basamaklı olan cevap seçeneklerinin, hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklinde beşli dereceleme olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle yapılan bu çalışmada ölçeğin beş seçenekli şekli kullanılmıştır. Ölçek puanı hesaplanırken, tükenmişliğin olumlu ifadesi olarak ölçeğe yerleştirilen maddeler (3, 6, 19, 20) ters, geri kalan maddeler (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21) ise düz puanlanmaktadır.

3.3.2.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Puanlanması

Duygusal tükenme (DT), Duyarsızlaşma (D) ve Kişisel Başarı (KB) olmak üzere üç alt boyut içeren Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde puanlama sonucunda alt boyut puanları elde edilmektedir. DT ve D ve KB düzeyi alt boyut puanları, her madde için 1: hiçbir zaman, 5: her zaman olarak 5 li likert tipi derecelemeye göre değerlendirilerek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam tükenmişlik puanı hesaplanmamış sadece alt boyut puanları değerlendirilmiştir.

3.3.2.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Güvenirliği ve Geçerliliği

Ölçeğin ülkemize uyarlama çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin güvenilirliği iki yöntemle incelenmiştir. Bunlardan birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının toplam 552 doktor ve hemşireden oluşan gruptan elde edilen verilerle hesaplanmasıdır. Cronbach Alfa katsayıları Duygusal Tükenme için

0.83, Duyarsızlaşma için 0.71 ve Kişisel başarı için 0.72 dir. Ölçeğin güvenirliği test-tekrar test yöntemiyle de incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 kişiye ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.83, 0.72 ve 0.67 dir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından da ilkökul öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri ile yapılmış; güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa ve iki yarı tekniği ile iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, Duygusal Tükenme için .82, Duyarsızlaşma için 0.60 ve Kişisel Başarı için 0.73 bulunmuştur. Benzer şekilde iki yarı tekniği ile hesaplanan güvenirlik katsayıları da sırasıyla 0.77, 0.42 ve 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Çam (1992)'da zamandaş geçerlik yöntemini kullanarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin geçerliğini incelemiştir. Sonuçta hemşirelerin kendilerini değerlendirmeleri ile arkadaşlarının onları değerlendirmeleri arasındaki farkın t testi ile incelenmesi sonucunda iki değerlendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına dayanılarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin araştırmalarda kullanmak için yeterli düzeyde güvenirlik ve geçerliliğinin olduğu ve tükenmişliği ölçmede kullanılabileceği kanısına varılmıştır.

3.3.3. Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi

Hızlı büyük beşli kişilik testi adıyla bilinen 1970 yılında geliştirmeye başlayan Robert McCrea ve Paul Costa 'ın envanteri yedi dereceli bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Bu kişilik testi 30 sorudan oluşmaktadır (Ek-C). Robert McCrea ve Paul Costa bu sorularla uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge olmak üzere beş alt ölçekte incelemiştir. Türkçeye Morsünbül (2014) tarafından çevrilmiştir.

Uyumluluk (agreeableness): Sempatiklik, saygınlık, samimiyet, anlayışlı gibi özellikleri içermektedir. Uyumlu bireyler başkalarıyla olumlu ve karşılıklı ilişkileri sürdürme eğilimindedirler. Bu test 6 maddeden oluşmakta ve 5, 10, 15, 20, 22 ve 28 maddelerini içermektedir (Develioğlu ve Tekin 2013).

Dışadönüklük(extraversion): Sosyal beceri, girişimcilik ve konuşkanlık gibi özellikleri içermektedir. Dışadönükler aktif, sempatik, etkileyici ve baskın bireylerdir. Bu test 6 maddeden oluşmakta ve 4, 9, 13, 18, 21 ve 26 maddelerini içermektedir. (Develioğlu ve Tekin 2013).

Sorumluluk (conscientiousness): Öz disiplin, düzen, başarma gibi özellikleri içermektedir. Bu test 6 maddeden oluşmakta ve 3, 8, 12, 17, 25 ve 27 maddelerini içermektedir (Develioğlu ve Tekin 2013).

Duygusal denge (emotional stability): Eleştiriye açıklık, sakinlik, rahatlık gibi özellikleri göstermektedir. Bu özelliğin baskın olduğu bireyler olumsuz duygularla ve durumlarla etkin biçimde baş ederler. Bu test 6 maddeden oluşmakta ve 2, 7, 11, 16, 25 ve 27 maddelerini içermektedir (Develioğlu ve Tekin 2013).

Deneyime açıklık (Openness to Experience): Yeni düşüncelere açıklık, yaratıcılık, merak gibi özellikleri içerir. Bu test 6 maddeden oluşmakta ve 1, 6, 14, 19, 23 ve 30 maddelerini içermektedir (Girgin, 2007).

3.3.3.1 Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testinin Puanlanması

Dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyut içeren Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testinde puanlama sonucunda alt boyut puanları elde edilmektedir. Bu alt boyutların her biri 6 madde ile ölçülmekte maddeler “tamamen doğru”dan (7 puan), “tamamen yanlış”a (1 puan) doğru sıralanan 7 derecelmeli bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedir. Testteki 12 madde ters kodlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken, tükenmişliğin olumlu ifadesi olarak ölçeğe yerleştirilen maddeler (2, 3, 4, 7, 9, 11, 13,16, 21, 24, 26, 29) ters, geri kalan maddeler (1, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 30) ise düz puanlanmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek puanlar 6 ile 42 arasında değişmektedir. Test geliştirme çalışmasında testin faktör yapısını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır.

3.3.3.2 Hızlı Büyük Beşli Kişilik Güvenirliği ve Geçerliliği

Ölçeğin güvenirliliğine Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlilik katsayıları ile bakılmıştır. Ölçeğin kişilik yapılarındaki beş faktörü için iç tutarlılık ve kompozit güvenirlilik değerleri sırasıyla dışadönüklük için iç tutarlılık 0.88 ve kompozit 0.83; uyumluluk için iç tutarlılık 0.81 ve kompozit 0.73; sorumluluk için iç tutarlılık 0.90 ve kompozit 0.85, duygusal denge için iç tutarlılık .85 ve kompozit .79 ve deneyime açıklık için iç tutarlılık 0.84 ve kompozit 0.78 güvenirlilik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık ve kompozit güvenirlilik değerlerinin tamamının

0.70'den yüksek bulunması ölçeğin güvenirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 yılları arasında toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılara; bireylerin kişisel bilgilerini içeren Sosyo-Demografi Veri Formu, ikinci aşamada Tükenmişlik Ölçeği ve üçüncü aşamada Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi'nin verilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen gruplarının kendi istekleri dahilinde yapılan bu araştırmaya başlamadan önce envanterler üzerindeki açıklamanın okunması istenilmiş ve görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi, istatistiksel yazılım paketi SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences–IBM®) kullanılarak yapıldı. Tanımlayıcı istatistikler, kategorik değişkenler için sayı ve yüzdeler, sayısal değişkenler için ortalama ve standart sapma olarak sunuldu. Demografik parametrelerin karşılaştırılmasında Independent-Samples T-Test, çoklu karşılaştırmalarda One Way Anova testi uygulandı. Araştırmada tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin ilişkisini incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı yöntemi kullanılmıştır. $p < 0,05$ olarak belirlenen değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Farklı alanlarda eğitim veren (Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenler) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özellikleri puanlarının bazı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan bu araştırmanın bu bölümünde özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri betimlenmiş, daha sonra öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin değişkenler açısından tükenmişlik düzeylerine ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Araştırma dahilinde kişisel bilgi formunu ve anket sorularını yanıtlayan 100 öğretmenin 50’si (%50.0) Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen, 50’si (%50.0) zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmada yer alan zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 13’ü (%26) 20-29 yıl yaş grubunda yer alırken, 27’si (%54,00) 30-39 yaş grubunda ve 10’u (%20,00) 40 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı tespit edildi. Bunun yanı sıra zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 27’si (%54) 20-29 yaş grubunda yer alırken, 10’u (%20,00) 30-39 yaş grubunda ve 13’ü (%26,00) 40 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı saptanmıştır.

Araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 24’ü (%48) kadın ve 26’sı (%52,00) erkek, zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 31’i (%62) kadın ve 19’u (%38,00) erkektir.

Araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 34’ü (%68) evli ve 16’sı (%32,00) bekar, zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 23’ünün (%46) bekar ve 27’si (%54,00) evlidir.

Araştırmada yer alan zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 9’unun (%18) görev süresi 1-5 yıl arasında, 15’inin (%30,00) 6-10 yıl arasında ve 26’sının (%52,00) 11 yıl ve üzerindedir. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim

veren öğretmenlerin 23'ünün (%46) görev süresi 1-5 yıl arasında, 13'ünün (%26,00) 6-10 yıl arasında ve 14'ünün (%28,00) 11 yıl ve üzerindedir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans analizi sonuçları

		Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen (n:50)		Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen (n:50)	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Yaş (yıl)	20-29	13	26,00	27	54,00
	30-39	27	54,00	10	20,00
	40 ≤	10	20,00	13	26,00
	Toplam	50	100,00	50	100,00
Cinsiyet	Kadın	24	48,00	31	62,00
	Erkek	26	52,00	19	38,00
	Toplam	50	100,00	50	100,00
Medeni durum	Evli	34	68,00	23	46,00
	Bekar	16	32,00	27	54,00
	Toplam	50	100,00	50	100,00
Görev süresi (yıl)	1-5	9	18,00	23	46,00
	6-10	15	30,00	13	26,00
	11 ≤ üzeri	26	52,00	14	28,00
	Toplam	50	100,00	50	100,00

n: katılımcı sayısı, % yüzde oran,

4.2. Zihinsel Engelli Olan ve Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Görev Türüne Göre Tükenmişlik Alt Ölçeği Ortalamaları

Araştırmada zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev türlerine göre Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı Düzeyi tükenmişlik testi alt boyutları ortalamaları ve her iki grubun karşılaştırılması tablo 4.2'de gösterilmektedir. Buna göre Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı ($X=26,860$), zihinsel engelli olmayan

öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=26,180$) göre daha yüksek olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,523$; $p=0,258$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı ($X=27,194$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=20,960$) göre daha yüksek ve fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,245$; $p=0,002$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı ($X=29,680$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=30,720$) göre daha düşük olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,058$; $p=0,139$).

Tablo 2.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Görev türüne göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları

Görev türü		n	Ort±Ss	t	P
Duygusal Tükenme	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	26,860±3,129	1,523	0,258
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	26,180±3,186		
Duyarsızlaşma	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	27,194±6,193	3,245	0,002
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	20,960±7,125		
Kişisel Başarı Düzeyi	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	29,860±4,165	1,058	0,139
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	30,720±4,100		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, Ss: Standart Sapma, $p<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.3. de Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Görev türüne göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin gruplandıkları görev türlerine göre Uyumluluk, Dışadönüklük, Sorumluluk, Duygusal

Denge, Deneyime Açıklık puanlarına göre kişilik testi alt boyutları ortalamaları ve her iki grubun karşılaştırılması tablo 4.3’de gösterilmektedir. Buna göre Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı ($X=36,700$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=35,600$) göre daha yüksek olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=3,647$; $p=0,459$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı ($X=27,560$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=28,580$) göre daha düşük olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,146$; $p=0,523$).

Araştırmada yer alan zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı ($X=34,200$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=32,360$) göre daha yüksek olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,174$; $p=0,113$).

Araştırmada yer alan zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı ($X=26,060$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=28,260$) göre daha düşük olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=1,013$; $p=0,036$).

Araştırmada yer alan zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı ($X=34,560$), zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere ($X=33,060$) göre daha yüksek olmakla birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,741$; $p=0,094$).

Tablo 3.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Görev türüne göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları

Görev türü		n	Ort±Ss	t	P
Uyumluluk	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	36,700±0,723	3,647	0,459
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	35,600±1,142		
Dışadönüklük	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	27,560±1,346	1,146	0,523
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	28,580±1,553		
Sorumluluk	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	34,200±1,048	2,174	0,113
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	32,360±1,320		
Duygusal denge	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	26,060±1,601	1,013	0,036
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	28,260±1,581		
Deneyime açıklık	Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	34,560±0,857	2,741	0,094
	Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen	50	33,060±1,257		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.4. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları

Araştırmada zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaş seviyelerine göre Tükenmişlik Ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları incelendiğinde; zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=27,370$) olurken 30-39 yaş grubunda

($X=27,600$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=25,230$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenlerin yaş gruplarına göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,785$; $p=0,015$). Bunun yanı sıra zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=26,461$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=26,515$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=24,800$) olduğu saptandır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,185$; $p=0,315$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=21,578$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=22,636$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=26,658$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,847$; $p=0,457$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=22,347$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=23,876$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=24,528$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,756$; $p=0,687$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=29,481$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=30,600$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=30,076$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,279$; $p=0,758$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=30,692$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=30,851$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=30,400$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,205$; $p=0,303$).

Tablo 4.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaş seviyelerine göre Tükenmişlik Ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları

		Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler						Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
Boyut	Yaş	n	Ort	Ss	f	p	Fark	n	Ort	Ss	f	p
Duygusal Tükenme	20-29	27	27,370	3,052	2,785	0,015	(1-2)	13	26,461	3,098	1,185	0,315
	30-39	10	27,600	3,777			(1-3)	27	26,555	3,377		
	40≥	13	25,230	2,278			(2-3)	10	24,800	2,616		
Duyarsızlaşma	20-29	27	21,578	3,429	2,847	0,457	-	0,457	22,347	1,887	1,756	0,687
	30-39	10	22,636	2,674				27	23,876	2,454		
	40≥	13	26,658	3,499				10	24,528	2,951		
Kişisel Başarı Düzeyi	20-29	27	29,481	3,479	0,279	0,758	-	13	30,692	3,772	1,205	0,303
	30-39	10	30,600	4,575				27	30,851	4,546		
	40≥	13	30,076	5,298				10	30,400	3,565		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.5. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Kişilik testi alt boyutlarından Uyumluluk, Dışadönüklük, Sorumluluk, Duygusal Denge, Deneyime Açıklık ortalama puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One-Way Anova Analizi sonuçları Tablo 4.5’de gösterilmektedir.

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=36,074$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=39,000$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=36,230$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri 30-39 yaş gruplarına göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,621$; $p=0,042$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=34,615$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=36,407$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=34,700$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı

öğretmenleri yaş gruplarına göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,395$; $p=0,676$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=26,481$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=29,200$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=27,384$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,561$; $p=0,575$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=27,615$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=30,555$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=26,000$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,889$; $p=0,163$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=32,703$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=37,900$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=34,461$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,687$; $p=0,003$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=28,923$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=34,037$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=32,300$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,341$; $p=0,132$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=25,407$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=24,400$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=28,692$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,133$; $p=0,331$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=29,538$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=28,814$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=25,100$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,228$; $p=0,009$).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=35,037$) olurken 30-39 yaş grubunda

($X=37,200$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=31,538$) olduğu tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri 30-39 yaş gruplarına göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,053$; $p=0,024$). Bununla birlikte araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık denge ortalama puanı 20-29 yaş grubunda ($X=32,307$) olurken 30-39 yaş grubunda ($X=34,074$) ve 40 yaş ve üzerinde ($X=31,300$) olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenleri yaş gruplarına göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,821$; $p=0,446$).

Tablo 5.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One-Way Anova Analizi sonuçları

Boyut	Yaş	Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Fark	Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Fark
		<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>		<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	
Uyumluluk	20-29	27	36,074	4,402	3,621	0,042	(1-2) (1-3)	13	34,615	6,874	0,395	0,676	-
	30-39	10	39,000	3,091				27	36,407	6,675			
	40≥	13	36,230	4,044				10	34,700	7,860			
Dışa dönüklük	20-29	27	26,481	6,559	0,561	0,575	-	13	27,615	8,411	1,889	0,163	-
	30-39	10	29,200	6,142				27	30,555	6,253			
	40≥	13	27,384	8,231				10	26,000	6,394			
Sorumluluk	20-29	27	32,703	5,362	2,687	0,003	(1-2) (1-3)	13	28,923	7,952	2,341	0,132	-
	30-39	10	37,900	4,332				27	34,037	7,149			
	40≥	13	34,461	7,252				10	32,300	7,149			
Duygusal denge	20-29	27	25,407	7,672	1,133	0,331	-	13	29,538	8,846	2,228	0,009	(1-2) (2-3)
	30-39	10	24,400	8,058				27	28,814	7,380			
	40≥	13	28,692	6,848				10	25,100	7,140			
Deneyime açıklık	20-29	27	35,037	4,694	4,053	0,024	(1-2) (1-3)	13	32,307	4,989	0,821	0,446	-
	30-39	10	37,200	4,917				27	34,074	6,426			
	40≥	13	31,538	5,301				10	31,300	7,601			

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, $p<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.6. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kişilik testi alt boyutlarından Uyumluluk, Dışadönüklük, Sorumluluk, Duygusal Denge, Deneyime Açıklık ortalama puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=27,548$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=25,736$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,743$; $p=0,013$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=27,548$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=25,736$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=0,736$; $p=0,023$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=30,214$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=29,127$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duyarsızlaşma ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,001$; $p=0,224$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=29,365$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=28,475$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duyarsızlaşma ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,322$; $p=0,117$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=29,612$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=30,263$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,974$; $p=0,687$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=30,708$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=30,730$) olarak tespit edildi. Katılımcı

öğretmenleri cinsiyetlerine göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,133$; $p=0,823$).

Tablo 6.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi Analizi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
		<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal Tükenme	Kadın	31	27,548	3,335	2,743	0,013	24	27,250	3,233	0,736	0,023
	Erkek	19	25,736	2,445			26	25,192	2,856		
Duyarsızlaşma	Kadın	31	30,214	3,120	2,001	0,224	24	29,365	1,963	1,322	0,117
	Erkek	19	29,127	2,365			26	28,475	1,825		
Kişisel Başarı Düzeyi	Kadın	31	29,612	4,333	0,974	0,687	24	30,708	3,629	1,632	0,823
	Erkek	19	30,263	3,955			26	30,730	4,565		

n: katılımcı sayısı, *Ort*: Ortalama, *SS*: Standart Sapma, $p<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.7. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Kişilik testi alt boyutlarından Uyumluluk, Dışadönüklük, Sorumluluk, Duygusal Denge, Deneyime Açıklık ortalama puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=37,451$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 35,473$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=0,989$; $p=0,007$). Ayrıca

araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X= 35,125$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 36,038$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,576$; $p=0,553$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=28,225$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 25,684$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,368$; $p=0,366$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X= 30,583$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 27,307$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,552$; $p=0,238$). Her iki grupta da erkeklerin ortalama dışadönüklük puanları kadın öğretmenlerden oldukça düşük olduğu görüldü.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=35,483$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 32,105$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,429$; $p=0,065$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X= 32,958$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 31,807$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=3,654$; $p=0,471$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=24,741$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 28,210$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,106$; $p=0,414$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X= 29,375$) olurken erkek öğretmenlerde ($X= 27,230$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=3,369$ $p=0,213$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=35,322$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=33,315$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,818$; $p=0,489$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı kadın öğretmenlerde ($X=33,416$) olurken erkek öğretmenlerde ($X=32,730$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=4,786$; $p=0,885$). Her iki grupta da erkeklerin ortalama deneyime açıklık puanları kadın öğretmenlerden oldukça düşük olduğu görüldü.

Tablo 7.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları

		Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
Boyut	Cinsiyet	n	Ort	Ss	t	p	n	Ort	Ss	t	p
Uyumluluk	Kadın	31	37,451	4,264	0,989	0,007	24	35,125	7,338	0,576	0,553
	Erkek	19	35,473	3,805			26	36,038	6,545		
Dışadönüklük	Kadın	31	28,225	6,601	1,368	0,366	24	30,583	5,380	1,552	0,238
	Erkek	19	25,684	7,234			26	27,307	8,033		
Sorumluluk	Kadın	31	35,483	5,065	1,429	0,065	24	32,958	5,871	3,654	0,471
	Erkek	19	32,105	6,838			26	31,807	8,872		
Duygusal denge	Kadın	31	24,741	7,420 55	0,106	0,414	24	29,375	6,466	3,369	0,213
	Erkek	19	28,210	7,502			26	27,230	8,774		
Deneyime açıklık	Kadın	31	35,322	4,482	0,818	0,489	24	33,416	5,207	4,786	0,885
	Erkek	19	33,315	6,110			26	32,730	7,291		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, $p<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.8. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=25,826$) olurken bekar öğretmenlerde ($X=27,740$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,658$; $p=0,016$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=26,323$) olurken bekar öğretmenlerde ($X=25,875$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=3,674$; $p=0,496$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=31,254$) olurken bekar öğretmenlerde ($X=29,361$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre duyarsızlaşma ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,229$; $p=0,327$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=29,521$) olurken bekar öğretmenlerde ($X=26,349$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre duyarsızlaşma ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,185$; $p=0,327$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=30,130$) olurken bekar öğretmenlerde ($X=29,629$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,364$; $p=0,443$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=30,470$) olurken bekar öğretmenlerde ($X=31,250$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,341$; $p=0,445$).

Tablo 8.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları

		Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
Boyut	Medeni durum	n	Ort	Ss	t	p	n	Ort	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	23	25,826	3,128	3,658	0,016	34	26,323	3,272	3,674	0,496
	Bekar	27	27,740	2,903			16	25,875	3,074		
Duyarsızlaşma	Evli	23	31,254	3,137	1,229	0,327	34	29,521	2,594	1,185	0,327
	Bekar	27	29,361	3,441			16	26,349	1,962		
Kişisel Başarı Düzeyi	Evli	23	30,130	4,827	2,364	0,443	34	30,470	4,322	0,341	0,445
	Bekar	27	29,629	3,585			16	31,250	3,660		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.9. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin

Medeni durumuna göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.9.'da gösterilmektedir. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=37,173$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 36,296$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=1,385$; $p=0,241$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X= 35,529$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 35,750$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,011$; $p=0,313$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=28,478$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 26,222$) olarak

tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,317$; $p=0,212$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X= 29,470$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 27,625$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,028$; $p=0,427$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=34,869$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 33,629$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=3,981$; $p=0,485$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X= 33,176$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 30,625$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,038$; $p=0,584$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=26,869$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 25,370$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,415$; $p=0,521$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı evli kadın öğretmenlerde ($X= 27,735$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 29,375$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri cinsiyetlerine göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,363$; $p=0,089$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X=32,608$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 36,222$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=0,355$; $p=0,006$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı evli öğretmenlerde ($X= 32,970$) olurken bekar öğretmenlerde ($X= 33,250$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri medeni durumlarına göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,666$; $p=0,631$). Her iki grupta da

bekarların ortalama deneyime açıklık puanları evli öğretmenlerden oldukça yüksek olduğu görüldü.

Tablo 9.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Medeni durumuna göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analizi sonuçları

Boyut	Medeni durum	Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
		n	Ort	Ss	t	p	n	Ort	Ss	t	P
Uyumluluk	Evli	23	37,173	3,524	1,385	0,241	34	35,529	7,241	1,011	0,313
	Bekar	27	36,296	4,680			16	35,750	6,266		
Dışadönüklük	Evli	23	28,478	7,567	0,317	0,212	34	29,470	6,382	1,028	0,427
	Bekar	27	26,222	6,210			16	27,625	8,293		
Sorumluluk	Evli	23	34,869	6,642	3,981	0,485	34	33,176	7,090	1,038	0,584
	Bekar	27	33,629	5,393			16	30,625	8,357		
Duygusal denge	Evli	23	26,869	7,381	1,415	0,521	34	27,735	7,711	0,363	0,089
	Bekar	27	25,370	7,796			16	29,375	7,965		
Deneyime açıklık	Evli	23	32,608	5,875	0,355	0,006	34	32,970	6,355	0,666	0,631
	Bekar	27	36,222	3,925			16	33,250	6,454		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, p<0,05 istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.10. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Tükenmişlik alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları Tablo 4.10' da gösterilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=27,565$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=26,923$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=25,642$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,589$; $p=0,025$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren

öğretmenlerin duygusal tükenme ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=27,555$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=26,666$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=25,423$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre duygusal tükenme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,805$; $p=0,176$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=27,451$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=30,289$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=29,214$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre duyarsızlaşma ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,458$; $p=0,136$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duyarsızlaşma ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=28,471$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=27,312$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=27,398$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre duyarsızlaşma ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,161$; $p=0,322$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=30,304$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=27,923$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=30,928$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,086$; $p=0,136$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=31,888$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=31,466$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=29,884$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre kişisel başarı düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,161$; $p=0,322$).

Tablo 10.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Tükenmişlik ölçeği puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları

		Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler						Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
Boyut	Görev süresi	N	Ort	Ss	f	p	Fark	n	Ort	Ss	f	p
Duygusal Tükenme	1-5	23	27,565	3,272	2,589	0,025	(1-2) (1-3) (2-3)	9	27,555	2,788 8	1,805	0,176
	6-10	13	26,923	3,546				15	26,666	3,598		
	11≥	14	25,642	2,169				26	25,423	2,955		
Duyarsızlaşma	1-5	23	27,451	3,100	1,458	0,136	-	9	28,471	2,068	2,587	0,248
	6-10	13	30,289	3,521				15	27,312	2,441		
	11≥	14	29,214	3,036				26	27,398	2,457		
Kişisel Başarı Düzeyi	1-5	23	30,304	3,168	2,086	0,136	-	9	31,888	3,218	1,161	0,322
	6-10	13	27,923	5,438				15	31,466	3,522		
	11≥	14	30,928	3,970				26	29,884	4,598		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, p<0,05 istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.11. Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Kişilik testi alt ölçeği ortalamaları

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde (X=36,087) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde (X=37,076) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise (X=37,357) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,465; p=0,631). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde (X=37,777) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde (X=36,400) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise (X=34,384)

olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre uyumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,956$; $p=0,392$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=25,608$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=28,153$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=29,142$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,309$; $p=0,280$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dışadönüklük ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=26,555$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=31,400$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=28,230$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre dışadönüklük ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,611$; $p=0,210$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=33,347$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=33,846$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=35,928$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,839$; $p=0,439$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorumluluk ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=29,777$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=34,533$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=32,000$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre sorumluluk ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,193$; $p=0,312$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=25,869$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=24,615$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=27,714$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,792$; $p=0,459$). Bunun yanı sıra araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=28,333$) olurken 6-10 yıl arasında görev

yapan öğretmenlerde ($X=29,733$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=27,384$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre duygusal denge ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,427$; $p=0,655$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=35,130$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=35,153$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=33,071$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=0,792$; $p=0,459$). Ayrıca araştırmada zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin deneyime açıklık ortalama puanı 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerde ($X=33,666$) olurken 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde ($X=34,400$) ve 11 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerde ise ($X=32,076$) olarak tespit edildi. Katılımcı öğretmenleri görev süresine göre deneyime açıklık ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,684$; $p=0,510$).

Tablo 11.

Zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev süresine göre Kişilik testi puanlamalarında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way Anova analizi sonuçları

		Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler					Zihinsel Engelli Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler				
Boyut	Görev süresi	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Uyumluluk	1-5	23	36,087	4,621	0,465	0,631	9	37,777	3,231	0,956	0,392
	6-10	13	37,076	3,988			15	36,400	6,977		
	11≥	14	37,357	3,671			26	34,384	7,652		
Dışadönüklük	1-5	23	25,608	6,946	1,309	0,280	9	26,555	9,696	1,611	0,210
	6-10	13	28,153	5,610			15	31,400	5,151		
	11≥	14	29,142	7,664			26	28,230	6,736		
Sorumluluk	1-5	23	33,347	6,057	0,839	0,439	9	29,777	8,983	1,193	0,312
	6-10	13	33,846	4,930			15	34,533	6,300		
	11≥	14	35,928	6,719			26	32,000	7,594		
Duygusal denge	1-5	23	25,869	7,700	0,568	0,570	9	28,333	9,526	0,427	0,655
	6-10	13	24,615	7,365			15	29,733	6,943		
	11≥	14	27,714	7,770			26	27,384	7,720		
Deneyime açıklık	1-5	23	35,130	5,110	0,792	0,459	9	33,666	4,924	0,684	0,510
	6-10	13	35,153	5,474			15	34,400	4,910		
	11≥	14	33,071	5,151			26	32,076	7,407		

n: katılımcı sayısı, Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma, $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.12. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme ile Kişisel Başarı Düzeyi, Sorumluluk ve Duygusal Denge arasında korelasyon ($p > 0,05$) bulunmamıştır. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme ile kişilik alt ölçeklerinden Duyarsızlaşma, Uyumluluk, Dışadönüklük ve Deneyime Açıklık arasındaki korelasyon ($p > 0,05$) bulunmamıştır.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde Duyarsızlaşma ile Kişisel Başarı Düzeyi arasındaki zayıf ama anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ($p < 0,05$). Bunun yanı sıra Duyarsızlaşma ile Duygusal Tükenme, Duygusal Denge, Uyumluluk,

Dışadönüklük, Sorumluluk ve Deneyime Açıklık alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Kişisel Başarı Düzeyi ile Uyumluluk arasında zayıf ama anlamlı düzeyde korelasyon ($p<0.05$) bulunurken, Duygusal Tükenme, Dışadönüklük, Sorumluluk, Duygusal Denge ve Deneyime Açıklık ile arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Uyumluluk ile Sorumluluk ve Deneyime Açıklık arasında, orta düzeyde korelasyon ilişkisi belirlenmiş ve anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Uyumluluk ile Dışadönüklük ve Kişisel Başarı Düzeyi arasındaki korelasyon ilişkisi zayıf ama anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Uyumluluk ile Duyarsızlaşma, Duygusal Tükenme ve Duygusal Denge aralarındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Dışadönüklük ile Uyumluluk ($P<0.01$), Sorumluluk ($P<0.01$), Duygusal Denge ($p<0.01$) ve Deneyime Açıklık ($p<0.05$) aralarındaki korelasyon ilişkisi zayıf ama anlamlı bulunmuştur. Fakat Dışadönüklük ile Duyarsızlaşma, Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı Düzeyi arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Sorumluluk ile Dışadönüklük, Uyumluluk ve Deneyime Açıklık aralarındaki korelasyon ilişkisi orta düzeyde ama anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Sorumluluk ile Duyarsızlaşma, Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı Düzeyi, ve Duygusal Denge aralarındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Denge ile Dışadönüklük ($P<0.01$) ve Deneyime Açıklık ($P<0.05$) aralarındaki korelasyon ilişkisi zayıf ama anlamlı bulunmuştur. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Denge ile Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma arasında korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Denge ile Kişisel Başarı Düzeyi, Uyumluluk ve Sorumluluk arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Deneyime Açıklık ile Uyumluluk ve Sorumluluk aralarındaki korelasyon ilişkisi, orta düzeyde ama anlamlı ($p<0.01$) bulunurken, Dışadönüklük ve Duygusal Denge aralarındaki korelasyon ilişkisi, zayıf ama anlamlı ($p<0.05$) bulunmuştur. Deneyime Açıklık ile Duyarsızlaşma, Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı Düzeyi aralarındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Tablo 12.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı Düzeyi	Uyumluluk	Dışadönüklük	Sorumluluk	Duygusal Denge	Deneyime Açıklık
Duygusal Tükenme	R	1	0,177	-0,091	0,173	0,118	0,106	-0,169	0,263
	P		0,218	0,531	0,229	0,414	0,462	0,240	0,064
Duyarsızlaşma	r	0,177	1	-0,345*	-0,240	-0,119	-0,251	-0,254	-0,222
	p	0,218		0,014	0,093	0,411	0,079	0,075	0,122
Kişisel Başarı Düzeyi	r	-0,091	-0,345*	1	0,295*	0,055	0,231	0,055	0,211
	p	0,531	0,014		0,038	0,706	0,107	0,706	0,141
Uyumluluk	r	0,173	-0,240	0,295*	1	0,398**	0,686**	0,264	0,588**
	p	0,229	0,093	0,038		0,004	0,000	0,064	0,000
Dışadönüklük	r	0,118	-0,119	0,055	0,398**	1	0,376**	0,467**	0,309*
	p	0,414	0,411	0,706	0,004		0,007	0,001	0,029
Sorumluluk	r	0,106	-0,251	0,231	0,686**	0,376**	1	0,141	0,589**
	p	0,462	0,079	0,107	0,000	0,007		0,330	,000
Duygusal Denge	r	-0,169	-0,254	0,055	0,264	0,467**	0,141	1	0,327*
	p	0,240	0,075	0,706	0,064	0,001	0,330		0,020
Deneyime Açıklık	r	0,263	-0,222	0,211	0,588**	0,309*	0,589**	0,327*	1
	p	0,064	0,122	0,141	0,000	0,029	0,000	0,020	

** . n: katılımcı sayısı, $p < 0,01$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Sig. (2-tailed)

* . n: katılımcı sayısı, $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Sig. (2-tailed)

4.13. Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi

Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme ile Kişisel Başarı Düzeyi, Sorumluluk, Duygusal Denge, Duyarsızlaşma, Uyumluluk, Dışadönüklük ve Deneyime Açıklık aralarındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p > 0,05$) bulunmamıştır.

Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duyarsızlaşma ile Duygusal Denge ($P < 0,01$), Kişisel Başarı Düzeyi ($P < 0,05$), Uyumluluk ($P < 0,01$), Dışadönüklük ($P < 0,05$), Sorumluluk ($P < 0,05$) ve Deneyime Açıklık aralarındaki korelasyon negatif zayıf düzeyde korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat

Duyarsızlaşma ile Duygusal Tükenme arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Kişisel Başarı Düzeyi ile Uyumluluk ($p<0.01$), Deneyime Açıklık ($p<0.01$), Sorumluluk ($p<0.05$), Duygusal Denge ($p<0.05$) ve Duyarsızlaşma ($p<0.05$) alt boyutları ile aralarındaki korelasyon güçlü ve anlamlı bulunmuştur. Kişisel Başarı Düzeyi ile Duygusal Tükenme ve Dışadönüklük arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Uyumluluk ile Kişisel Başarı Düzeyi, Sorumluluk, Deneyime Açıklık ve Duyarsızlaşma arasında zayıf düzeyde korelasyon ($p<0.01$) saptanmıştır. Uyumluluk ile Duygusal Tükenme, Dışadönüklük ve Duygusal Denge aralarındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Dışadönüklük ile Duygusal Denge, Sorumluluk ve Duyarsızlaşma arasındaki korelasyon orta düzeyde korelasyon ($p<0.05$) bulunmuştur. Dışadönüklük ile Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı Düzeyi, Uyumluluk ve Deneyime Açıklık aralarındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Sorumluluk ile Deneyime Açıklık, Kişisel Başarı Düzeyi, Uyumluluk, Dışadönüklük, Duyarsızlaşma ve Duygusal Denge aralarındaki korelasyon anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Sorumluluk ile Duygusal Tükenme arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Duygusal Denge ile Dışadönüklük, Kişisel Başarı Düzeyi ve Sorumluluk alt boyutları arasındaki korelasyon anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Duygusal Denge ile Duygusal Tükenme ve Deneyime Açıklık arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Deneyime Açıklık ile Kişisel Başarı Düzeyi, Uyumluluk ve Sorumluluk aralarındaki korelasyon ilişkisi, kuvvetli düzeyde belirlenmiş ve anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Deneyime Açıklık ile Duygusal Tükenme, Dışadönüklük ve Duygusal Denge arasındaki korelasyon ilişkisi anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Tablo 13.

Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ile kişilik alt ölçeklerinin Pearson korelasyon ilişkisi

		Duyusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Başarı Kişisel Düzeyi	Uyumluluk	Dışa dönüklük	Sorumluluk	Duyusal Denge	Deneyime Açıklık
Duyusal Tükenme	r	1	0,112	-0,030	0,068	0,045	-0,086	-0,165	0,069
	p		0,438	0,834	0,641	0,757	0,552	0,253	0,632
Duyarsızlaşma	r	0,112	1	-0,335*	-0,464**	-0,334*	-0,317*	-0,505**	-0,348*
	p	0,438		0,017	0,001	0,018	0,025	0,000	0,013
Kişisel Başarı Düzeyi	r	-0,030	-0,335*	1	0,703**	0,181	0,588**	0,290*	0,716**
	p	0,834	0,017		,000	0,208	0,000	0,041	0,000
Uyumluluk	r	0,068	-0,464**	0,703**	1	0,175	0,663**	0,219	0,791**
	p	0,641	0,001	0,000		0,225	0,000	0,127	0,000
Dışadönük-lük	r	0,045	-0,334*	0,181	0,175	1	0,373**	0,640**	0,270
	p	0,757	0,018	0,208	0,225		0,008	0,000	0,058
Sorumluluk	r	-0,086	-0,317*	0,588**	0,663**	0,373**	1	0,297*	0,708**
	p	0,552	0,025	0,000	0,000	0,008		0,036	0,000
Duyusal Denge	r	-0,165	-0,505**	0,290*	0,219	0,640**	0,297*	1	0,171
	p	0,253	0,000	0,041	0,127	0,000	0,036		0,234
Deneyime Açıklık	r	0,069	-0,348*	0,716**	0,791**	0,270	0,708**	0,171	1
	p	0,632	0,013	0,000	0,000	0,058	0,000	0,234	

** . n: katılımcı sayısı, $p < 0,01$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Sig. (2-tailed)

* . n: katılımcı sayısı, $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Sig. (2-tailed)

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. Eğitim sektörü, insanlarla etkileşimin yoğun olarak yaşandığı bir alan olarak duygusal etkileşimi içermektedir. Bu durum diğer insanlara karşı duyulan sorumluluk dolayısıyla oldukça streslidir ve bu meslek grubunda çalışanlar tükenmişliğe karşı açıktır. Özellikle öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yanı sıra kaygı düzeyleri, dayanıklılıkları, denetim odakları, bedensel sağlık halleri, duygusal durumları, beceri ve tecrübeleri de öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyen faktörlerdir. Bununla birlikte yönetim desteğinin az olması, idarenin baskısı, öğrencilerin ilgisiz, üşengeç olması veya olumsuz tutum ve davranışlarda bulunmaları, öğretmenin meslektaşlarının da olumsuz davranışları, okul ile aile arasındaki ortak çalışmanın eksikliği, öğretmenin üzerinde çok fazla iş yükünün olması gibi nedenler de öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan faktörlerdendir. Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin aşırı bürokratik işler, öğrencilerin derslerde gösterecekleri gelişimle ilgili gerçekçi olmayan beklentiler, öğretmen olarak başarı algısındaki yetersizlikler, sürekli olarak zihin engelli öğrencilerle çalışma ve meslektaşlardan soyutlanma gibi sorunlardan dolayı sıklıkla engellenme hissetmektedirler. Özel eğitim öğretmeni olarak yetiştirilmeyen daha sonra branş değişikliği yoluyla alanda çalışmaya başlayan öğretmenlerin de öğrencilere ilişkin gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmalarının tükenmişlik yaşamalarına dolayısıyla alana ve mesleğe ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabildiği ifade edilmektedir (Çokluk, 2001 Akt: Aydemir, 2013). Engelli çocuklarla çalışmak farklı teknik ve yöntemleri kullanmayı, çocukla çok yakın ve birebir çalışmayı gerektirmekte ancak çocuktaki gelişim ise çoğu zaman çok yavaş olabilmektedir. Bu nedenlerle özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu açısından risk grubu olabilecekleri düşünülmektedir (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996 Akt: Aydemir, 2013). Bu çalışmada, sosyal faktörlerin tükenmişlik üzerine etkisi incelenmeye çalışılmış ve zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılığı ve tükenmişlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışma özel eğitim alanında bulunan çalışma literatürünün sadece ufak bir parçası

niteliğindedir. Kullanılan ölçekler, uygulama yapılan gruptaki birey sayısı, uygulama yapılan yer ile sınırlıdır.

Engelli bireylerin, yaşlılarına göre bakım ve eğitiminin daha çok sabır ve özveri gerektirmekte ve daha zorlayıcı olabilmektedir. Engelli bireylerin eğitiminde bu alanda çalışan öğretmenlerin de bireylerin aileleri kadar sabır ve özveri göstermeleri gerekmektedir. En stresli meslekler içerisinde olan öğretmenlik mesleği, engelli bireylerin eğitimi düşünüldüğünde daha stresli olabilmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerle ile doğrudan etkileşimin düzeyine bağlı olmakla birlikte özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Girgin ve Baysal, 2005; Çokluk, 1999).

Öğretmenlerin görev türüne göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; her iki gruptaki öğretmenlerin Duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken ($p<0,05$), Duygusal tükenme ve Kişisel başarı ($p>0,05$) tükenmişlik ölçeği alt boyutlarında herhangi bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bunun yanı sıra çalışmamızda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte zihinsel engelli olmayan çocuklara eğitim veren öğretmenlerde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyut puanlarının zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları, fakat kişisel başarı düzeyi alt boyut ortalamalarının zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bu durum zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin diğer öğretmen grubuna göre iş yükünden dolayı duygusal yönden daha fazla yıprandığını düşündürmektedir. Bizim çalışmamızdan farklı olarak Akçamete ve diğerleri (2001)'nin zihinsel engelli olmayan çocuklara eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini karşılaştırıldığı araştırmalarında, zihinsel engelli olmayan çocuklara eğitim veren öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Zabel ve Zabel üstün zekalılar ve zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişliğini araştırmış, üstün zekalılarla çalışan öğretmenlerin Duygusal tükenme alt boyutunda tükenme düzeyini daha yüksek bulmuşlardır. Bu Araştırmada zihinsel engellilere eğitim veren ve vermeyen öğretmenler arasında Duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Izgar'ın(2000) yılında yaptığı çalışmada engelli olmayan öğrencilere eğitim veren okullarda çalışan yönetici kişilerin kişisel başarı puanlarının zihinsel engellilere eğitim veren okullarda çalışan yönetici kişilere oranla anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin görev türüne göre kişilik düzeylerini incelediğimizde; her iki gruptaki öğretmenlerin uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık ($p>0,05$) kişilik alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmezken duygusal denge kişilik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin duygusal denge ortalama puanı, zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek ve fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Literatürde bu konuya benzerlik gösteren çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin daha duygusal ve korumacı davranışlar sergiledikleri sorumluluk duygusunun da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre; öğretmenlerin Duygusal Tükenme alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) fakat duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Erkek öğretmenlerin Kişisel Başarı puanları kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin kişisel başarı algılarının yüksek olması daha az tükenmişlik yaşadıklarını gösterirken, kadınların kişisel başarı algılarının düşük olması daha çok tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Ergin (1992), Tümkaya (1997), Karlıdağ, Ünal ve Yoloğlu (2000), Küçüksüleymanoğlu (2007), Dericioğulları vd., (2007), Karahan (2008), Otacioğlu (2008) ve Karahan ve Uyanık Balat'ın (2011) yaptığı araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer araştırmada Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz'ın (1996) her iki gruptaki öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Karahan ve Balat'ın (2011) yılında zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin kişisel başarı düzeyinin kadınlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Özmen (2001)'in yapmış olduğu çalışma da ise, özel eğitim öğretmenlerinde kadın veya erkek olmanın duyarsızlaşma ve kişisel başarı ortalamaları arasında farklılığa yol açmadığı, duygusal tükenmenin kadınlarda erkeklere göre daha fazla olduğunu bulmuştur. Tümkaya (1996) erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını, Ağaoğlu, Ceylan, Kerim ve Madden (2004) duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında, Karlıdağ, Ünal, Yoloğlu (2000) ve Vızlı (2005) ise duyarsızlaşma alt boyutunda erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Başaran (1999) özel eğitim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile Maslach tükenmişlik envanteri alt testleri puan ortalamaları arasında

anlamalı bir fark bulamamıştır. Ancak Girgin (1995) 'in öğretmenlerle ilgili çalışmasında cinsiyete göre duyarsızlaşma alt ölçeği puanları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde tükenmişliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Anderson ve Iwanicki 1984, Schwab ve arkadaşlarının 1986 bulguları da Girgin'in çalışmasının bulgularına paraleldir. Bu sonuç Girgin (1995) tarafından, kadınların annelik içgüdüğü ile mesleğe daha yatkın olmaları, öğretmenliğin kadınlar için, toplum tarafından uygun bulunması sonucu kadın öğretmenlerin mesleğe çok önceden uyum sağlamaları ile açıklanmıştır. Ancak Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun araştırma bulgularına göre cinsiyete göre tükenmişlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Platsidou ve Agalotis (2008) ise ilkokullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmada cinsiyetin tükenmişliğe etkisi olduğunu saptanmışlardır. Bu ve benzer araştırmalara dayanarak cinsiyetin tükenmişlik düzeyinde özellikle de kişisel başarı alt boyutunda etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Özellikle Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal tükenme puanlarının daha yüksek olduğu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Erkekler ve kadınların tükenmişlik düzeylerinde farklılaşmanın belirlenmemesi günümüzde kadın ve erkeklerin profesyonel iş yaşamında eşit şartlar altında oldukları bilincine erişmiş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre kişilik düzeylerini incelediğimizde; her iki gruptaki öğretmenlerin dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık ($p>0,05$) kişiliğin alt boyutu düzeyinde farklılık görülmezken zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca her iki grupta da kadın öğretmenlerin uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık alt boyut ortalama puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görüldü. Sadece duygusal denge alt boyut ortalama puanının erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu tespit edildi. Bizim çalışmamızdan farklı olarak, Malak (2012) öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıfta uyguladıkları disiplin yöntemleri arasında ki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bayan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin daha çok dışa dönük özellikler gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca Kuruöz (2008) yılındaki erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “gergin, kolayca kızdırılabilir” kişilik özelliklerini daha fazla taşıdıklarını araştırmasında ortaya koymuştur. Bizim çalışmamızda bu grup öğretmenlerde (engelli olmayan öğrencilere eğitim veren) bir farklılık belirlenmemiş olmasına rağmen zihinsel engellilere eğitim veren kadın öğretmenlerde uyumluluk özelliklerinin erkeklere göre yüksek olması,

erkeklerin gergin ve kolayca kızdırılabilir olma bulgusu ile kısmen uyumlu görülebilir. Bu farkın öğrenci grubunun zorluğu ile daha çok ortaya çıkmış olabileceği bizim çalışmamızdan çıkarılabilir bir sonuç olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; her iki gruptaki öğretmenlerin Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı ($p>0,05$) alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmezken zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin yaşlarına göre Duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edildi ($p<0,05$). Duygusal tükenme düzeyinde farklılığın yönünün (30-39) yaş guruplarından olduğu tespit edilmiştir. Benzer araştırmalarda yaş değişkeniyle ilgili farklı bulgular bulunmakla birlikte çoğu araştırma da yaş yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin azaldığı belirtilmektedir. Çoğu çalışma yaşın tükenmişliği etkileyen bir değişken olduğunu göstermesine rağmen (Platsidou ve Agalotis, 2008; Tümkiye, 1996; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Başaran, 1999) bunun aksini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Sermon, 1994). Çabuk (2015) araştırmasında kişisel başarı düzeyinin 30-39 yaş grubunda, 40 ve üzeri yaş grubuna göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Karahan (2013) özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği çalışmada, kişisel başarı alt boyutunda 25 yaş ve altı, 26-30 yaş ve 31-35 yaş aralığındaki eğitimcilerin 51 yaş ve üstündeki eğitimcilere göre kendilerini anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıklarını saptamıştır ($p>0,05$). Arslan ve ark. (2014) çalışmada zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemiş ve çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile ölçeğin Duygusal Tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını, fakat Duyarsızlaşma alt boyutunda ve Kişisel Başarı alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu durum yaşı daha az olan öğretmenlerin yaşı ilerlemiş öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Seğmenli (2001) ve Aydemir (2013) de yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeninin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığını ve yaşı az olan bireylerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Kişisel Başarı alt boyutunda ise yaşı fazla öğretmenlerin puanları yaşları az olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu durum yaşı az olan öğretmenlerin daha az kişisel başarı yaşadıklarını ve tükenmişliklerinin de daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Çam (1989) ve Aslan (1997) sağlık çalışanların da, Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996) özel eğitim öğretmenlerin de, Izgar (2001) okul yöneticilerinde, Şanlı (2006) polislerde, Maraşlı (2003), ve Çimen (2007) öğretmenlerde yaşla tükenmişlik düzeyinin azaldığı

belirtilmektedir. Aslan (1997) tükenmişliğin azalmasında bağımsız karar alma yeteneğinde gelişme, iş tecrübesinde artma, işinde kıdemli olma, tükenmişliğe daha dirençli hale gelme, doyum sağlayacak bazı statülere sahip olma durumu ve zorluklarla başa çıkma yollarını bilme gibi nedenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra diğer çalışmalar incelendiğinde; Girgin (1995), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Izgar (2001), Seğmenli (2001), Dolunay(2002), Kulaksız, Dilmaç ve Aydın (2003), Dericioğulları vd.,(2007), Küçüksüleymanoğlu (2007), Oruç (2007), Karahan (2008), Otacioğlu (2008), Öktem (2009), Yılmaz (2010) ve Şahin ve Şahin'in (2012) yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeninin kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir fark yarattığını ve yaşı fazla olan öğretmenlerin yaşı daha az olan öğretmenlere göre yüksek düzeyde kişisel başarı hissettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmamızdan farklı olarak, Özmen (2001) görme engelli bireyler ile çalışan 47 öğretmenle yaptığı çalışmasında, duygusal tükenme ve kişisel başarı puanları ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak duyarsızlaşma puanı genç yaştaki öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) çalışmalarında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklere göre değişkenliğini incelemişlerdir. Yaşın tükenmişlik düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirlemişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerde, özellikle eğitim verdikleri öğrencilerin içinde bulunduğu koşullarla da bağlantılı olarak mesleğin ilk yıllarında duyarsızlaştıkları; zihin engelli öğrencilere eğitim verme ve olumlu davranış kazandırma konusundaki olumsuzluklar nedeniyle de başarısızlık hissi yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin yaşla birlikte deneyim kazanarak zaman içerisinde bu sorunu aştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca meslekteki yaşam süresinin artmasıyla birlikte, sorunlara baş edebilme tecrübesinin tükenmişliği olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre kişilik düzeyleri incelendiğinde; her iki gruptaki öğretmenlerin Dışadönüklük ve duygusal denge ($p>0,05$) alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmezken zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin yaşa göre Uyumluluk, sorumluluk ve Deneyime açıklık alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edildi ($p<0,05$). Uyumluluk, sorumluluk ve Deneyime açıklık alt boyutlarındaki farklılığın yönünün (30-39) yaş guruplarından olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızla benzerlik gösteren araştırmalara ulaşılamamıştır. Zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde farklılığın yönü Deneyime açıklıkta (20-29) yaş guruplarından kaynaklandığı görüldü. Çalışmamızdan farklı olarak, Göl (2015) yılındaki araştırmasında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin yaşlarına göre kişilik alt

boyutları olan uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengede aralarında anlamlı bir fark bulmuştur. 40 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler; 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla daha uyumlu, yaş ilerledikçe de öğretmenlerin daha duygusal ve korumacı davranışlar sergiledikleri sorumluluk duygusunun da arttığı söylemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarını bizim çalışmamızdaki zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin medeni durumuna göre tükenmişlik düzeyleri incelediğinde; zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) fakat duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu durum zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin medeni durumlarına göre zorlukları aile içinde yaşadıkları sorunları örgüt ortamına taşıdıklarından dolayı örgüt ortamında duygusal yönden daha fazla yıprandığı ve çalışma kalitesinin düştüğü sanılmaktadır. Çoğu çalışma göstermiştir ki medeni durum tükenmişlik üzerinde etkili bir değişkendir ve bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir (Ergin, 1992; Torun, 1995; Özer, 1998). Alan yazın incelendiğinde Özmen (2001), Seğmenli (2001), Vızlı (2005), Gündüz (2006), Özipek (2006), Oruç (2007), Kayabaşı (2008), Otacioğlu (2008), Yılmaz (2010) ve Şahin ve Şahin'in (2012) yaptıkları araştırmalarda medeni durum değişkeninin tükenmişliğe anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Karahan (2013) çalışmasında eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Özmen (2001) özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada tükenmişlik düzeyleri ile medeni durumları arasında bir ilişki gözlemlememiştir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu(2001) yapmış oldukları araştırmalarında medeni durum ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı fark olmadığını bulmuşlardır. Medeni durum değişkeni altında elde edilen araştırma sonuçları daha önce yapılmış bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişilik düzeylerini incelediğimizde; zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Deneyime açıklık alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) fakat uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk ve duygusal denge alt boyutlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Çalışmamızla benzerlik gösteren araştırmalara rastlanılmamıştır. Çalışmamızdan farklı olarak, Göl (2015) yılında yaptığı araştırmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik

özellikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha uyumlu ve daha sorumlu olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre tükenmişlik düzeyleri incelediğinde; zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme alt boyutlarından aldıkları puanların görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) fakat duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının görev sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ayrıca bütün alt boyutlarda zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden 11 yıl ve üzeri görev süresi bulunanların diğer 1-5 yıl ve 6-10 yıl gruplarından daha düşük tükenmişlik puanlarına sahip oldukları görüldü. Bu da öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça tükenmişliklerinin arttığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulgu, Kulaksız, Dilmaç ve Aydın(2003), Cemaloğlu ve Şahin(2007), Karahan (2008), Öktem (2009), Karahan ve Uyanık Balat (2011), Çağlayan (2012) ve Aydemir'in (2013) yaptığı araştırmalarla örtüşmektedir. Alan yazında yapılan bu araştırmalarda araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkeni altında Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında mesleki kıdemin artmasıyla birlikte tükenmişliğin de arttığı belirtilmektedir. Şahin (2012) çalışmasında Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma puan ortalamalarının çalışma süresine göre anlamlı olmadığı, fakat Kişisel Başarı Düzeyi puanlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı olduğu belirlemiştir. 6-10 yıl arasında çalışanların, 16 yıl veya üzeri çalışanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) çalışmalarında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklere göre değişkenliğini incelemişler ve çalışma sonucunda öğretmenlerin çalışma süreleri ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır. Karahan (2013) çalışmasında 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin ise kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptamıştır. Çalışmamızdan farklı olarak, Çam (1989), Çokluk (1999); Tümkiye (1996); Sucuoğlu, Kuloğlu-Aksaz (1996) ve Başaran'ın (1999) yaptıkları araştırmalarda, 1-5 yıl arası görev süresi olan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmen gruplarına göre daha yüksek duygusal tükenme yaşadıklarını saptamışlardır. Alan yazında yapılan bu araştırmalarda araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkeni altında Duygusal Tükenme ve

Duyarsızlaşma alt boyutlarında mesleki kıdemin artmasıyla birlikte tükenmişliğin de arttığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre kişilik düzeyleri incelendiğinde; Her iki gruptaki öğretmenlerin uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık ($p>0,05$) düzeylerinde farklılık görülememiştir. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görev sürelerine göre kişilik düzeyleri incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Yalnızca farklı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin benzer sonuçları karşılaştırılmıştır. Benzer araştırmada; Büyükuysal (2016) yılındaki araştırmasında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin görev süresine göre dışadönüklük arasında herhangi bir fark bulamamıştır. Farklı sonuçlar bulan benzer araştırmalarda işe; Komitoğlu (2009) yılındaki araştırmasında 16 yıl ve üstünde görev süresine sahip öğretmenlerin davranışlarında kendine güven duyan daha kararlı, kendine güven duyan, başarı, çalışkan, güçlü iradeye sahip kişilik özellikleri gösterdiğini belirtmiştir. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler için Sorumluluk boyutu gelişmiş, Özdenetimi yüksek kişilik özelliği gösteriyor denilebilir. Kuruöz (2008) yaptığı çalışmada ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin baskın kişilik özelliklerinden olan geleneklere bağlı, sert, dominant ve kavgacı kişilik özelliklerini gösterdiğini belirtmiştir. Vural (2007) yılındaki araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş ve öğretmenin görev süresini kişilik alt boyutların etkilemediğini saptamıştır.

Çalışmanın yan hipotezlerini oluşturan ve aynı zamanda tükenmişlikle kişilik özellikleri alt boyutlarını oluşturan unsurların birbirleri ile ilişkisine bakıldığında; genel anlamda tükenmişlikle kişilik özelliklerinin arasında zayıf kolerasyon ilişkilerin olduğu görülmektedir. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme ve duyarsızlaşma ile kişilik alt ölçeklerinden Duyarsızlaşma, Uyumluluk, Dışadönüklük ve Deneyime Açıklık arasında anlamlı ilişki bulunmazken, Kişisel Başarı Düzeyi ile Uyumluluk arasında zayıf ama anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duyarsızlaşma ile Duygusal Denge, Kişisel Başarı Düzeyi, Uyumluluk, Dışadönüklük, Sorumluluk ve Deneyime Açıklık aralarında anlamlı fark tespit edilirken, Duygusal Tükenme ile kişilik alt ölçeklerinden Duyarsızlaşma, Uyumluluk, Dışadönüklük ve Deneyime Açıklık arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Buradaki ilişki öğretmenlerin yaptıkları işin çocuklarla ilgili olmasından kaynaklı duygusal bir temele dayanıyor olması ve bu duygusal çerçevenin de süreçsel olarak duygusal tükenme

seviyesini doğru oranda arttırıcı bir etkisi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Strassmeier (1992), zihinsel engelliler ile çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Özellikle ileri derecede zihinsel engelli bireyler ile çalışan öğretmenlerin sorumluluk hissini tükenmişlikte etkili kişilik özelliği değişkeni olduğunu ifade etmiştir. Başaran (1999) özel eğitim kurumlarında zihinsel, işitme ve görme engelli bireylerin hizmetinde çalışan 65 yönetici ve 104 öğretmen ile çalışarak onların kişilik özellikleri ile tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. İnceleme sonucunda yöneticiler ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Araştırmanın temelini oluşturan iki unsur olan kişilik özellikleri ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin varlığı Cebrià, vd.(2001); Bakker, vd.(2006); Storm ve Rothmann, (2003); Miner, (2007); Kim, Shin ve Umbreit, (2007); Knežević, Krapic ve Kardum, (2007); Mills ve Huebner, (1998); Law, (2003) tarafından farklı meslek dallarındaki çalışanlara yapılmış olan çalışmaları destekler nitelikte olup bu çalışmada öğretmenler için de uygulandığında yine bir ilişkinin varlığını ortaya koyacak nitelikte sonuçlar verilmiştir. Fakat Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde tükenmişliği önleme ve başa çıkmada etkili yöntemleri saptamaya yönelik Türkiye’de çok sayıda tanımlayıcı çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmamız özgün bir çalışmadır. Bakker ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında belirttiğine göre; Zellars, Perrew ve Hochwarter (2000) beş kişilik özelliğinin (açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge) tükenmişliğin hazırlayıcı faktörleri olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle tükenmişlik nedenlerine yönelik yeterli veriler elde etmek için Türkiye’de çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar özel eğitim veren öğretmenler ve yöneticilerin sağlığını olumlu yönde etkileyecek ve sunulan hizmetin kalitesini arttıracaktır (Aras, 2006).

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitim verdiği öğretmen gruplarına uygulanan tükenmişliğin alt ölçeği olan Duygusal tükenme ve Kişisel başarı tükenmişlik ölçeği alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmezken Duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim verdiği öğretmen gruplarına uygulanan kişilik testinin alt boyutlarında, her iki gruptaki öğretmenlerin uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmezken duygusal denge kişilik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Zihinsel engellilere eğitim veren ve vermeyen kadın öğretmenlerde duygusal tükenmenin anlamlı olarak daha yüksek olduğu, anacak duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı gözlenmiştir.

Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin cinsiyetleri ile zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin cinsiyetleri arasında dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık kişilik alt boyutlarında farklılık görülmezken zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin uyumluluk alt boyutunda anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçekte de, cinsiyete göre zihinsel engelli ve zihinsel engelli olmayan öğrencilere eğitim veren kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal tükenme ve uyumluluk alt boyut ortalamalarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren ve zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde medeni durumlarına göre tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, her iki gruptaki öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişliğin Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre kişisel başarı alt ölçeği düzeyi yaşlarına göre daha yüksek olduğu ve duygusal tükenme düzeyinde farklılığın yönü (30-39) ve (40 ve üzeri) yaş gruplarında olduğu saptandı.

Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Duygusal Tükenme alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde

farklılaştığı, fakat duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir

Bunun yanı sıra her iki gruptaki öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişilik testleri karşılaştırılmış ve zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre Deneyime açıklık alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk ve duygusal denge alt boyutlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edildi. Özellikle bekar erkeklerin evli olanlara göre tükenme risklerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Tükenmenin üç boyutu açısından değerlendirildiğinde, kişisel başarı boyutu hariç, bekarlar evlilere göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenlerin mesleğindeki görev süreleri yönünden Duygusal Tükenme alt boyutlarından aldıkları puanların görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının görev sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev sürelerinin arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre kişilik düzeyleri incelendiğinde; her iki gruptaki öğretmenlerin uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık düzeylerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Her iki gruptaki öğretmenlerin aldıkları maaşlara göre tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasında duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

6.2. Öneriler

Zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik, ulusal ve uluslararası mevzuatla eğitim hakkı güvence altına alınan özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin önünde önemli bir sorun teşkil etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayatta yaşadıkları birçok problemle birlikte eğitim süreçlerinde çok da farkında olunmayan öğretmen tükenmişliğinin yarattığı sorunların fark edilmesi ve buna yönelik politikalar üretilmesi yaşanan sorunların giderilmesi ve verilen eğitimin niteliğinin artırılması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulguları ile ortaya konulan zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerde yaşanan tükenmişliğin

eğitim hakkı bağlamında dikkate alınması ve buna yönelik politikaların geliştirilmesi bu öğrencilerin eğitim kalitesine katkı sağlayacaktır.

Tükenmişlik ve kişilik ile ilgili araştırmaların eğitim sistemimizin farklı kademelerinde öğretmen ve yöneticileri kapsayacak biçimde yapılması eğitim kalitesine önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu araştırma özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Ancak özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim aldıkları diğer kurumlar ve buradaki eğitimcilerle de benzer bir çalışma düşünöle bilinir.

Literatürde geçmiş yıllarda konu ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmaların sayısı daha azdır. Konu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.

Benzer çalışma tükenmişliğe etki edebilecek diğer faktörler ile ilgili çalışmalar yapılması tükenmişliğin kaynaklarının ortaya çıkarılmasında etki sağlayacağı düşünölmektedir. Ayrıca benzer çalışma daha geniş bir örneklem ile yapıldığında sonuçlar daha etkili bir şekilde ortaya konabilir.

7. KAYNAKÇA

- AAMR.(2002). *The American Association On MentalRetardation*website; [http:// www.Aamr.org/ content_100cfm?navID=21](http://www.Aamr.org/content_100cfm?navID=21)
- Abdel-Rahman AG, Meky F, Abdel-Halim AWE, Allam MF (2008). *Low Job Satisfaction Among Physicians in Egypt*. TAF Prev MEd Bull,: 7(2), 91–6.
- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım,E.&Madden,T.(2004).*Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya
- Akbaş G. (2006). *İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki mesleki ve teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunun belirlenmesi*, yayınlanmış yüksek lisans, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akçamete, G., Kaner S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu Ve Kişilik*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aktaş, Aylin (2006). *Farklı Kültürlerdeki Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Dayanarak Liderlik Anlayışlarının Belirlenmesi: Türk ve amerikan otel yöneticilerinin karşılaştırmalı analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Alan, H. ve Fidanboy, C. Ö. (2013). Sinizm, Tükenmişlik ve Kişilik Arasındaki İlişkiler: Bilişim Sektörü Çalışanları Kapsamında Bir İnceleme. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013 (1), 169-170.
- Altınköprü, T. (2003). *Eğitim açısından çocuk psikolojisi Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?*, 11. Baskı, İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Anderson, M. (2001).Teacher motivation and its relationship to burnout, *Educational Administration Quarterly*, 20.
- Angerer,J.M.(2003). Job Burnout, *Journal of Employment Counseling*,40(3), 98-107.
- Anıl Ç. (2015). *özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aras, Z. (2006). *Birinci basamak sağlık kurumlarında çalışan hemşire ve ebelerin tükenmişlik durumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ardıç K. & Polatçı S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği), *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2). 69-96
- Arı G. S. & Bal E. Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1), 131-148.
- Arzu Y. & Rabia H. (2011). Sağlık Çalışanlarında Yaşam Kalitesi ve Etkileyen Değişkenler, *Psikiyatri Hemşireliği Derneği* 2(2), 61-68
- Aslan, H. (1996). Tıpta uzmanlık öğrencisi hekimlerde tükenme düzeyleri, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7(1), 39-45.
- Arslan G. Aslan G. (2014) Zihin Engelli Bireylere Eğitim Veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Tokat İli Örneği), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt:4, Sayı 2.
- Atkinson, L. R., R. C. Atkinson & E. R. Hilgard (1995). *Psikolojiye Giriş II*, İstanbul: Sosyal Yayınlar
- Aydemir, H. (2013). *Özel alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı Anlama Çabası*, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Bacanlı, H., İlhan, Tahsin & Aslan, Sevda (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), s.261-279.
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors, *The Journal of Social Psychology*, 146, 31-50. doi:10.3200/SOCP.146.1.31-50
- Başaran, B.I. (1999), *Zihinsel, görme, işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, A., (1995), *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, C & Tekarslan, E. (1997). *Davranış Bilimleri*, İstanbul Üniversitesi işletme Fakültesi, İstanbul, Yayın No: 191

- Brouwers, A. & Tornic, W. (1997). Teacher burnout, perceived self efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education, *Education And Society*, 17.
- Burger, J.M. (2006). Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri (Çev.: İnan Deniz Erguvan Sarioğlu), İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal çalışma 1992 yılında yayımlanmıştır)
- Cebrià, J., Segura, J., Corbella, S., Sos, P., (2001), “Personality Traits And Burnout in Family Doctors”, *Aten Primaria*, 27(7), 459-468.
- Çam, O. (1989). *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çam, O. (1991). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin Araştırılması*, 7. Psikoloji Kongre Kitabı, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliliğinin araştırılması, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını* 155-159, Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Çam, M. Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Çetin, F. (2008). *Kişilerarası İlişkilerde Kendilik Algısı, Kontrol Odağı ve Kişilik Yapısının Çatışma Çözme Yaklaşımları Üzerine Etkileri: Uygulamalı Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu/SBE, Ankara.
- Çokluk, Ö. (1999), *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cook, M. (1984). *Levels of personality*, New York: Praeger
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research, *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), <https://doi.org/10.2307/258593>

- Costa, P.T., Catherina M.B., Alan B.Z. & McCrae, R.R., (1986). Correlations of Mmpi Factor Scales with Measures of the Five Factor Model of Personality, *Journal of Personality Assessment*, 50 (4), 890-293
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory, *Personality and Individual Differences*, 12, 887-898.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Deary, I. J., Blenkin, H., Agius, R. M., Endler, N. S., Zealley, H. & Wood, R. (1996). Models of Job- Related Stress and Personal Achievement Among Consultant Doctors. *British Journal of Psychology*, 87(1), 3-29
- Deckard, G., Meterko, M. & Field, D. (1994), Physician burnout: an examination of personal, Professional And Organizational Relationships, *Medical Care*, 32 (7):745-754.
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E. & Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (2), 13-23
- Deniz, M. E. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kültürel Farklara Dayalı Atılganlıkları Üzerinde Bir Atılganlık Eğitimi Denemesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Develioğlu, K. & Tekin, Ö. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Beş Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 17-18
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilinde ki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Dworkin, R. (2001). "Sivil İtaatsizliğin Etiği ve Pragmatikliği", *Kamu Vicdanına Çağrı: Sivil İtaatsizlik*, (2nd ed.), (Y. Coşar, Çev.), İstanbul: Ayrıntı yayınları, (Orijinal baskı, 1997).
- Ekerbiçer, H., Çelik M., Aral, M. & Buğdaycı, R. (2002). *Kahramanmaraş'ta Çalışan Hekimlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Kişisel Özelliklerle İlişkisi*, Diyarbakır: 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Kongre Kitabı
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış*, (4rd ed.), İstanbul: Beta Basım Yayınları
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, (8rd ed.), İstanbul: Beta Basım
- Eren, V. & Durna, U. (2006). *Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme*, Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 10(9), 40–51
- Eroglu, H. (1998). *Fiberboard industry*, Karadeniz Technical University. Publication No: 304, Trabzon, p. 30.
- Eroğlu, F. (1996), *Davranış Bilimleri*, (3rd ed.), İstanbul: Beta Basım
- Frank, A. R. & Mckenzie, R., (1993) The development of burnout among special educators, *Teacher Education And Special Education*, 16(2) 161–170.
- Francis, L. J., Loudon, S. H. & Rutledge, C. J. (2004). Burnout Among Roman Catholic Parochial Clergy in England and Wales: Myth or Reality? *Review of Religious Research*, 46(1), 5- 19.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burnout. *J. Soc. Issues* 30,159-165
- Freudenberger, H. J., & Richelson G. (1981). *Burn-Out; How to beat the high cost of success*. Bantam books, Doubleday & Company, Inc., New York.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research*, 43(3), 235–245
- Forsberg, M. (1993). Childhood Affects Office Politics. United States: *Journal Of Personel*
- Girgin, B. (2007). *Beş Faktör Kişilik Modelinin İşyerinde Duygusal Tacize (Mobbing) Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- George, J.M. (1992). The Role of Personality in Organizational Life: Issues and Evidence, *Journal of Management*, 18, 185-205
- George, Jennifer M. & Brief, Arthur P. (2004). Personality and Work-Related Distress, *Personality and Organizations*, Edited by Benjamin Schneider ve D. Brent Smith, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables for standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.
- Gökçakan, Z. & Özer, R. (1999). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik*, (1rd ed.), Rize: Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, No;9,1.
- Göl L. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ve İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Gözek, S. (2006). *Girişimci Adayının Özellikleri, Girişimcilik Eğilimleri ve Girişimci Adaylarına Sağlanan Destekler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki (yöneticiler üzerine bir uygulama)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri*, (3rd ed.), Ankara: Nobel Yayınları
- Hellriegel D., Slocum J. W., Woodman R. W. (1989). *Organizational Behaviour*. Fifth Edition, St. Paul-1989: West Publishing Company.
- Hellriegel D., Slocum, J. W. JR. & Woodman, R.W. (1992). *Organizational Behavior*, (6rd ed.). West Publishing Company, St Paul, MN.
- Hogan, R., Hogan, J. & Roberts, B. W. (1996). Personality measurement and employment decisions: Questions and answers. *American Psychologist*, 51(5), 469-477.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations Software of the Mind*, London: McGraw-Hill.

- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N. & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, Burnout And Clinical Depression, *Journal Of Affective Disorders*, 75, 209-221.
- Ilkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Özelliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Isır, T. (2006). *Örgütlerde Personel Seçim Süreci: Bir Kamu Kurumundaki Yönetici Personelin Kişilik Özelliklerinin Tespit Edilerek Personel Seçim Sürecinin İyileştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres Ve Başa Çıkma Yolları*, Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H.(2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Ankara: Nobel Kitapevi.
- İstengel, A.Malkoç (2006). Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Ve İş Stresleri Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İşçi, M. (1999), *Davranış Bilimleri*, İstanbul: Der Yayınları
- Jones, G. & George, J. M. (2008). *Contemporary Management*, Fifth edition, McGraw Hill, 492-495
- Jonstone, C. (1999). *Strategies Of Prevent Burnout*, BMJ, 7292 (318), 2-6.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*, (göz.gez.bs.). (8rd ed.), İstanbul İstanbul: Matbaası
- Karahan, Ş. & Uyanık Balat, G. (2011). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 1-14.
- Karlıdağ, R., S. Ünal, S. Y. (2000). *Hekimlerde İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyi*, Türk Psikiyatri Dergisi, 11(1), 49-57.
- Kaptangil, K. & Erenler, E. (2014). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*, Bitlik Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1)

- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, Ş. & Uyanık Balat, G. (2011). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 1-14
- Kim, H.J.,Shin, K.H. ve Umbreit, W.T. (2007), “Hotel JobBurnout: The Role Of Personality Characteristics”, *Hospitality Management*, 26, 421–434.
- Knežević, J.H.,Krapić, N. ve Kardum, I. (2007). “Burnout İn Dispositional Context: The Role Of Personality Traits, Social Support And CopingStyles”, *Review of Psychology*, 13 (2), 65-73.
- Koçoğlu, M. (2014).Rizelilerin Kişilik Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması Ve Rizelilerin Rize’ye ve Rize Kültürüne Bağlılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Journal of Black Sea Studies*. 40, 109-134.
- Koptagel, İ.G.(1982). *Tıpsal Psikoloji*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
- Kutanis Özen, R. & Tunç, T. (2010 Nisan). *Kişilik ve Örgütsel Yaşam: Tükenmişlik Sendromu Yönünden Bir Değerlendirme*, “İŞ, GÜÇ”, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 12(2), 59-74
- Kuzucu, Y. (2011). *Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi*, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4(35), 79-91
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28,101-112
- Law, D.W. (2003). “An examination of personalitytraits as moderatingfactors of exhaustion in publicaccounting”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Washington StateUniversity, Washington
- Lee, Felissa K., Johnston, Joseph A. & Dougherty, Thomas W. (2000). Using the Five-Factor Model of Personality to Enhance Career Development and Organizational Functioning in the Workplace, *Journal of Career Assessment*, 8, 419-427.

- Lepine, J. A., Lepine, M. A. & Jackson, C. L. (2004). Challenge and Hindrance Stress: Relationships with Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 883-891.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988), "The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment", *Journal of Organizational Behavior*, Vol.9, 297-308.
- Luthans, F. (1992). *Organisational Behaviour*, McGraw Hill, , s.114, New York
- Lingard, H. (2003). The Impact of Individual and Job Characteristics on 'burnout' Among Civil Engineers in Australia and the Implications for Employee Turnover. *Construction Management & Economics*, 21(1), 69-80
- Marasli, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi., Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Maslach, C. (1982), *Burnout: The Cost Of Caring*, New Jersey: Prentice-Hall
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2006). *Personality in Adulthood A Five-Factor Theory Perspective*. New York: The Guildford Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. P. (2001), Jop burnout. annual review of psychology, (on-line) Available: <http://findarticles.com>, 24.06.2005.
- Mills, L.B. ve Huebner, E.S. (1998). "A Prospective Study Of Personality Characteristics, Occuparional Stressors, And Burnout Among School Psychology Practitioners", *Journal of School Psychology*, 36 (1).
- Miner, M.H. (2007), "Burnout İn The First Year Of Ministry: Personality And Belief Style As İmportant Predictors", *Mental Health, Religion&Culture*, 10 (1), 17 – 29.
- Morgan, C. T., (1999), *Psikolojiye Giriş*, (Hüseyin Arıcı ve diğ Çev.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları (Orijinal çalışma 1981 yılında yayımlanmıştır)
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye Giriş*, Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş, (16rd ed.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları
- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi Türkçe Versiyonu Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Düşünen Adam*, 27, 316-322.
- Musal B., Elçi Ö.Ç. & Ergin S. (1995). *Uzman Hekimlerde Mesleki Doyum*, Toplum ve Hekim 10(68): 2-7.

- Neff, Kristin D. (2003). *Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude to ward Oneself*. Self and Identity, 2(2).
- Nizamettin S. & Haluk A. (2011). *Tükenmişlik Sendromu ile Kişilik Arasındaki ilişkisi: Maslach Tükenmişlik Envanteri ile Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Karşılaştırılması*, New/Yeni Symposium Journal, 49(3), 159
- Ok, S. (1995). *Banka İş Görenlerinin İş Doyumunun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 103-116
- Örmen, U. (1992). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E., Varoğlu , A., Varoğlu , D., Kirel, A. Ç. & Acar,P. (2013). *Örgütsel Davranış*, Ed. Kirel, A.Ç., Ağlargoş, O., Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Özkalp E. Kirel, (2011). *Örgüt İçinde Birey ve Kişilik*, 5. Bas. Ekim Basım Yayım Dağıtım, S:72-74
- Özmen, H. (2001). Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pedrabissi, L. & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France, *The Journal of Psychology*, 127(5), 529-535
- Piedmont, R. L. (1993). A Longitudinal Analysis of Burnout in the Health Care Setting: The Role of Personal Dispositions. *Journal of Personality Assessment*, 61(3), 457-473.
- Peltzer, K., Mashego, T. A. & Mabeba, M. (2003). *Short Communication: Occupational Stress and Burnout Among South African Medikal Practitioners*, Stress and Health, 278
- Platsidou, M., Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* (1034-912X), 55(1),61-76.

- Reenglass, E. R., Burke, R. J. & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and Burnout in Nurses, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 211-215.
- Robbins, P. S. & Judge, A. T. (2011). *Organizational Behavior*, Fourteenth edition, Pearson education: Prentice Hall
- Sabuncuoğlu, Z. (1996). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Schermerhorn, R., John, Jr., James, G., H. & Richani, N. O. (1994). *Managing Organizational Behavior*. Fifth Edition, John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Singh, Jagdip, Goolsby, Jerry R., & Gary R. R. (1994). *Behavioral and Psychological Consequences of Boundary Spanning Burnout for Customer Service Representatives*, *Journal of Marketing Research*, Vol. XXXI, November, 558-569
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Storm, K. Rothmann, K. (2003), "The Relationship Between Burnout, Personality Traits And Coping Strategies In A Corporate Pharmaceutical Group", *Journal of Industrial Psychology*, 29 (4), 35-42
- Sucuoğlu, B. & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sever, A. (1997). *Hemşirelerin iş stresi ile başa çıkma yolları ve bunun sonuçlarının araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Strasmeier, W. (1992), Stress among teachers of children with mental handicaps; *International Journal of Rehabilitation Research*; 15 (3) ss. 235-23
- Sucuoğlu, B., Kuloğlu-Aksaz, N. (1996). *Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi*, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.

- Sünter , A.T., Canbaz, S., Dabak, Ş., ÖzH. & Peşken Y.(2006). *Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyumu düzeyleri*, Genel TıpDerg; 16(1)
- Süren S., Özücü, E. & İzci, Ç. (2016). *Banka Çalışanlarında Tükenmişlik ve Beş Büyük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması*. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., Yönetim ve Ekonomi dergisi 23/1,250
- Sürgevil, O. (2006), “Çalama Hayatında Tükenmişlik Sendromu: Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri”, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Somer, O. (1998). *Türkçe 'de Kişilik Özelliği Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş faktör Modeli*, Türk Psikoloji Dergisi. 13 (42), 17-312.
- Somer, Oya, Mediha Korkmaz, Arkun Tatar (2004). *Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Soysal, A. (2008). *Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması*, Çimento İşveren Dergisi,22, 1
- Terry, P. M. (1997). *Teacher Burnout: Is It Real? Can We Prevent It?*, Reports Research 143, Speeches Or Meeting Papers, 150.
- Tezcan, M.(1987).*Kültür ve Kişilik(Psikolojik Antropoloji)*, Ankara: Bilim Yayınları,
- Thoms, P., Moore, K. S. & Scott, K. S. (1996). The Relationship Between Self-efficacy for Participating in Self Managed Work Groups and The Big Five Personality Dimensions, *Journal of Organizational Behavior*, Vol 17, No. 4, 349-362
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Torun, A. (1996). *Stres ve Tükenmişlik Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Torun, P. (1998). *Türkiye’de ve İngiltere’de Farklı Pozisyonlarda Görev Yapan Hekimlerin İş Doyumuna İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma*, Uzmanlık Tezi, KATÜ Tıp Fakültesi, Trabzon
- Tınar M. Y. (1999). *Çalışma Yaşamı ve Kişilik*, Mercek Dergisi, Sayı: 14, Mess Yayınları.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Tümkiye, S. (1997). *Çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının akademik değişkenlik düzeyleri*, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sunulan Bildiri, Eskişehir.
- Tümkiye, S. (2001). *Denetim odakları farklı ilköğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre tükenmişlikleri*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 15(2),29-40.
- Türkel,A. U.,(1992). *İşletme Yöneticilerinin Davranışlarına Yön Veren Hakim Kişilik Faktörleri İle Yönetimsel Davranış Arasındaki İlişkiler ve Uygulama*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yakup C. (2017). *Psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yakupoğlu S. (1996), *Kapalı ve açık beceri gerektiren bireysel sporlardaki kişilik özelliklerinin araştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Yıldız M. (2010), İzmir il merkezinde meslek ve teknik lisesinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi, İzmir
- Yıldızeli S. (2002). *Otistik Çocuk Sahibi Ailelerin Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi*, Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, İzmir.
- Yılmaz, Y., Topbaş, M., Çan, E., Çan, G. & Özgün Ş. (2007). *Trabzon il merkezindeki sağlık ocakları çalışanlarında tükenmişlik sendromu ile iş doyumu düzeyleri ve ilişkili faktörler*. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni; 6(1).
- Yörükoğlu A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*, 22.bs. İstanbul: Remzi Kitabevi, 105-122.
- Yüksel, Öznur (2006). *Davranış Bilimleri*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Zabel, M. K., Dettmer, P. A. & Zabel, R. H. (1984). *Factor of emotional exhaustion, depersonalization and sense of accomplishment among teacher of the gifted*, Gifted-Child Quarterly, 28(2), 65-69
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zellars, K. L., Perrewé, P. L. & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in Health Care: The Role of the Five Factors of Personality, *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1570-1598.



8. EKLER

8.1. Çağ Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

T.C	
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZNİ / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	
ADI VE SOYADI	Taha AŞLAMACI
ÖĞRENCİ NO	201810085
TEL. NO.	
E - MAİL ADRESLERİ	
ANA BİLİM DALI	Psikoloji
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	TEZ
İSTEKDE BULUNDUĞU DÖNEME AİT DÖNEMLİK KAYDININ YAPILIP-YAPILMADIĞI	20..... / 20..... - Güz / Bahar Dönemi Kaydını Yenilemedim / Yeniledim.
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	Zihinsel Engelli Olan Ve Olmayan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması
TEZİN AMACI	zihinsel engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması ve sosyodemografik değişkenlerle birlikte incelenmesidir.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Bu çalışmanın amacı farklı alanlarda eğitim veren (Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenler) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve kişilik özelliklerini ele almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim kurumlarında (Rehabilitasyon merkezi ve özel okul) çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve kişilik özelliklerinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Osmaniye Merkez ili sınırları içinde bulunan zihinsel engellilere eğitim veren 9 rehabilitasyon merkezi ve zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren 2 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 11 özel öğretim kurumu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini rastlantısal yöntemle seçilen 50 Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmen ile 50 zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmen olmak üzere toplam 100 öğretmen oluşturmaktadır. Tükenmişlik düzeyini ölçmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ), Kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi (HBBKT) ve kişisel bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyodemografi Veri Formu kullanılmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizinde MTÖ ve HBBKT'inden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını saptamak amacı ile ikili gruplarda Independent Samples T-Test, çoklu gruplarda tek yönlü varyans analizi için One Way Anova, farkın kaynağını belirlemek için ise Post Hoc testi uygulanmıştır.

ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER/ KURUMLARIN ADLARI	Osmaniye iline bağlı Özel Yeni Elif Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Güneşler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Ayşem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Zeynep İrem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Hayat Akademisi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Sirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Yeni Başkent Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Yeni Osmaniye Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Miray Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Özel Ender Eğitim Kurumları, Doğa Koleji
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AİT BİLGİLER (KURUMUN ADI- ŞUBESİ/ MÜDÜRLÜĞÜ - İLİ - İLÇESİ)	osmaniye valiligi il müdürlüğüne
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KONULARDA/ HANGİ GRUBA/ KİMLERE/ NE UYGULANACAĞI GİBİ AYRINTILI BİLGİLER	Özel ender kurumları, Osmaniye merkez öğrencilere uygulanacak forum; Sosyodemografi Veri Formu, Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi, Maslach Tükenmişlik Ölçeği
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AİT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN BAŞLIKLARI/ HANGİ ANKETLERİN - ÖLÇELERİN UYGULANACAĞI	1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği 2. Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR, V.B. GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADET/SAYFA OLDUKLARINA AİT BİLGİLER İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1.Sosyodemografi Veri Formu (1) Sayfa 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (1) Sayfa 3. Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi (1) Sayfa

ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: Taha AŞLAMACI		ÖĞRENCİNİN İMZASI: (Enstitü müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.) TARİH: 30/ 06/ 2020				
TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU						
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.						
2. Anılan. İngiliz Dili Eğitimi faaliyet alanı içerisine girmektedir.						
1.TEZ DANIŞMANININ ONAYI	2.TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	ANA BİLİM DALI BAŞKANININ ONAYI	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜNÜN ONAYI			
Adı - Soyadı: Soner ÇAKMAK	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Sükrü UĞUZ	Adı - Soyadı: Murat KOÇ			
Unvanı: Dr. Öğr. Üyesi	Unvanı:	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı: Doç. Dr.			
İmzası: (Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.)	İmzası:	İmzası: (Evrak onayı e-posta ile alınmıştır.)	İmzası: (Enstitü müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)			
12 / 05/ 2020	 / / 20....	12 / 05/ 2020	12 / 05/ 2020			
ETİK KURULU ASIL ÜYELERİNE AİT BİLGİLER						
Adı - Soyadı: Şehnaz ŞAHİNKARA KAŞ	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Mustafa BAŞARAN	Adı - Soyadı: Mustafa Tefik ODMAN	Adı - Soyadı: Hüseyin Mahir FİSUNOĞLU	Adı - Soyadı: Jülide İNÖZÜ
Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.	Unvanı : Prof. Dr.
.... / / 20....	 / .. / 20....	... / / 20....	.. / / 20....	... / / 20....	... / / 20....	... / / 20....
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asıl Üye	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asıl Üyesi
OY BİRLİĞİ İLE		Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketleri/Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asıl Jüri Üyelerince İncelenmiş olup, 27 / 06 / 2020 - 18 / 08 / 2020.. tarihleri arasında uygulanmak üzere gerekli iznin verilmesi taraflarımızca uygundur.				
OY ÇOKLUĞU İLE						
AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ SEKRETERLİĞİNE ONAYLAR ALINMAK ÜZERE TESLİM EDİLECEKTİR. AYRICA FORMDAKİ YAZI ON İKİ PUNTO OLACAK ŞEKİLDE YAZILACAKTIR.						

8.2. Etik Kurul Onayı Üst Yazısı



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : E-23867972-050.01.04-2100004819
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Kararı Alınması Hakkında

30.06.2021

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: 09.03.2021 tarih ve E-81570533-050.01.01-2100001828 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu konulu yazınız.
İlgi tarihli yazınız kapsamında Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki Lisansüstü Programlarda halen tez aşamasında kayıtlı olan **Taha Aşlamacı** isimli öğrencimize ait tez evrakının "Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayları" alınmak üzere Ek'te sunulmuş olduğunu arz ederim.

Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek : 1 A det öğrenciye ait tez evrakları listesi.

8.3. Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : E-81570533-044-2100005269
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurul İzni Hk.

15.07.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 30.06.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004819 sayılı yazınız.
b) 05.07.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004903 sayılı yazınız.
c) 07.07.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004971 sayılı yazınız.
ç) 07.07.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004988 sayılı yazınız.
d) 28.06.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004744 sayılı yazınız.
e) 28.06.2021 tarih ve E-23867972- 050.01.04-2100004759 sayılı yazınız.

İlgi yazılarda söz konusu edilen Edanur Nurseveroğlu, Gizem Tatlı, Tansu Eşki, Cennet Betül Tokgöz, Tansel Öbelik, Miray Binici, Taha Aşlamacı isimli öğrencilerin tez evrakları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda incelenerek uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ünal AY
Rektör

8.4. Tez Anket İzni İstek Üst Yazısı



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ 1438
KONU: Tez Anket İzini Hakkında

05.12.2017

OSMANİYE İLİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ' NE

OSMANİYE

1. Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı olup, halen tez aşamasında devam etmekte olan 201610057 numaralı **TAHA AŞLAMACI**, “**Zihinsel engellilere eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı kesitsel bir çalışma**” konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Soner ÇAKMAK atanmış ve halen tez çalışması yürütülmektedir.
2. Adı geçen öğrenci bu tez çalışması kapsamında Osmaniye İline bağlı Özel Doğa Koleji, Özel Ender Eğitim Kurumları, Özel Yeni Elif Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Güneşler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Ayşem Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Zeynep İrem Koç Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Hayat Akademisi Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Şirinler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Yeni Başkent Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Yeni Osmaniye Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Milay Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışmakta olan öğretmenlere kopyası Ek’ ler de sunulan bir anket uygulaması yapmak istemektedir.
3. Adı geçen öğrenci bu tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketi uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi makamlarının tensiplerine maruzdur.

Arz ederim.

(Enstitü müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)
Doç. Dr. Murat Koç
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

EKLERİ: 3 (03) Sayfa Anket Formları.

8.5. Tez Anket İzin Yazısı



T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33217192-605.01-E.22504017
Konu : Araştırma İzni

27/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çağ Üniversitesinin 05.12.2017 tarih ve 438 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Çağ Üniversitesi Psikoloji Bölümü yüksek lisans Öğrencisi Taha AŞLAMACI'nın İlimiz Merkezinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ve İlimiz Merkez Doğa Koleji ve Özel Ender Eğitim Kurumlarında görev yapan öğretmenlere "Zihinsel Engellilere Eğitim veren öğretmenler ile zihinsel engeli olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı kesitsel bir çalışma " konulu tez çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/12/2017

Muammer BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

8.6. Sosyodemografi Veri Formu

Aşağıdaki sorulara size en uygun seçenekleri işaretleyerek yada açıklamalar yazarak yanıtlayınız.

1. Yaş

☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40 ve üzeri

2. Cinsiyet

☐ Kadın ☐ Erkek

3. Medeni durum

☐ Evli ☐ Bekar

4. Görev süresi

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11 ve üzeri

5. Görev türü

☐ Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmen ☐ öğretmen



8.7. Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi

Aşağıda sizin kendinizi tanımlamanıza ilişkin 30 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadenin sizi ne kadar tanımladığını, ifadenin yanında verilen kutucuğu işaretleyerek (X) belirtiniz. Her ifade için yalnızca bir kutucuğu işaretleyiniz.

	Tamamen Yanlış	Oldukça Yanlış	Biraz Yanlış	Ne Doğru Ne Yanlış	Biraz Doğru	Oldukça Doğru	Tamamen Doğru
1. Hayal gücü geniş	1	2	3	4	5	6	7
2. Hırçın	1	2	3	4	5	6	7
3. Dağınık	1	2	3	4	5	6	7
4. Mesafeli	1	2	3	4	5	6	7
5. Cana yakın	1	2	3	4	5	6	7
6. Meraklı	1	2	3	4	5	6	7
7. Gergin	1	2	3	4	5	6	7
8. Dikkatli	1	2	3	4	5	6	7
9. Sessiz	1	2	3	4	5	6	7
10. Yardımsever	1	2	3	4	5	6	7
11. Alıngan	1	2	3	4	5	6	7
12. Tertipli	1	2	3	4	5	6	7
13. İçe dönük	1	2	3	4	5	6	7
14. Bilgili	1	2	3	4	5	6	7
15. Nazik	1	2	3	4	5	6	7
16. Kaygılı	1	2	3	4	5	6	7
17. Dakik	1	2	3	4	5	6	7
18. Konuşkan	1	2	3	4	5	6	7
19. Yenilikçi	1	2	3	4	5	6	7
20. Birlikte çalışmayı seven	1	2	3	4	5	6	7
21. Utangaç	1	2	3	4	5	6	7
22. Uyumlu	1	2	3	4	5	6	7
23. Sanatçı ruhlu	1	2	3	4	5	6	7
24. Örkek	1	2	3	4	5	6	7
25. Düzenli	1	2	3	4	5	6	7
26. Çekingen	1	2	3	4	5	6	7
27. Sistemli	1	2	3	4	5	6	7
28. Anlayışlı	1	2	3	4	5	6	7
29. Endişeli	1	2	3	4	5	6	7
30. Yaratıcı	1	2	3	4	5	6	7

8.8. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

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