

**T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI**

**ELAZIĞ VE MALATYA İL MERKEZİNDE
BULUNAN ÖZEL EĞİTİM
KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ VE İLGİLİ FAKTÖRLER**

DOKTORA TEZİ

Evrin ÇELEBİ


2013

ONAY SAYFASI

Doç.Dr. Oktay BURMA

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tez Doktora Tezi standartlarına uygun bulunmuştur.


Prof.Dr. Yusuf ÖZKAN

Hemşirelik Anabilim Dalı Başkanı

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

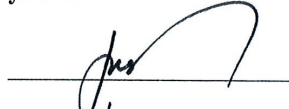
Doç.Dr.A.Ferdane OĞUZÖNCÜL



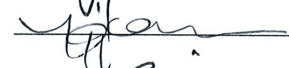
Danışman

Doktora Sınavı Jüri Üyeleri

Doç.Dr.A.Ferdane OĞUZÖNCÜL



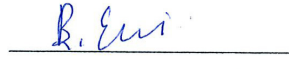
Prof.Dr. Yusuf ÖZKAN



Prof.Dr. İbrahim H. ÖZERCAN



Prof.Dr. Behice ERCİ



Yrd.Doç.Dr. Nazlı HACIALİOĞLU



TEŞEKKÜR

Çalışmamın gerçekleşmesinde beni her zaman destekleyen, mesleki bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, içtenliğini ve ilgisini esirgemeyen değerli hocam tez danışmanım Sayın Doç. Dr. A.Ferdane OĞUZÖNCÜL'e,

Doktora eğitimime katkılarından dolayı Doç.Dr. Ayfer TEZEL, Prof Dr. İbrahim H.ÖZERCAN ve Prof. Dr. Yasemin AÇIK'a,

F.Ü.Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı'nın değerli öğretim üyelerine,

Araştırmamın gerçekleşmesini sağlayan tüm özel eğitim kurumları yöneticileri ve çalışmaya katılma duyarlılığını gösteren özel eğitim öğretmenlerine,

Varlıklarıyla beni her zaman motive eden, bugünlere gelmemi sağlayan ve her zaman yanımda olan sevgili babam Recep ÇELEBİ, annem SULTAN ÇELEBİ ve kardeşim Emrah ÇELEBİ'ye teşekkür ediyorum.

Evrin ÇELEBİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. ÖZET	1
2. ABSTRACT	3
3. GİRİŞ	5
3.1. Genel Bilgiler	7
3.1.1. Özel Eğitimin Tanımı	7
3.1.2. Özel Eğitimin Amacı	9
3.1.3. Özel Eğitimle İlgili Temel Kavramlar	10
3.1.3.1. Özel Gereksinimi Olan Birey	10
3.1.3.2. Zedelenme.....	10
3.1.3.3. Yetersizlik.....	11
3.1.3.4. Engel - Özür.....	11
3.1.4. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	11
3.1.5. Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Sınıflandırılması	13
3.1.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü	14
3.1.5.2. Dil ve Konuşma Bozuklukları	14
3.1.5.3. Zihinsel Yetersizlik.....	14
3.1.5.4. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk.....	14
3.1.5.5. Çoklu yetersizlik.....	15
3.1.5.6. İşitme-Görme Kaybı:	15
3.1.5.7. İşitme Yetersizliği.....	15
3.1.5.8. Ortopedik Bozukluklar	15
3.1.5.9. Diğer Sağlık Sorunları (Süreğen Hastalıklar).....	16
3.1.5.10. Görme Yetersizliği.....	16

3.1.5.11. Otizm	16
3.1.5.12. Travmatik Beyin Hasarı.....	16
3.1.5.13. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	17
3.1.5.14. Özel Yetenekli Çocuklar	17
3.1.6. Tükenmişlik Kavramı	17
3.1.7. Tükenmişlik Modelleri.....	19
3.1.7.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli	19
3.1.7.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli	20
3.1.7.2.1. İdealistik Coşku	21
3.1.7.2.2. Durgunluk	21
3.1.7.2.3. Engellenme	21
3.1.7.2.4. Duygusuzlaşma (Apati)	22
3.1.7.3. Pines Tükenmişlik Modeli.....	22
3.1.7.4. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli	23
3.1.7.5. Meier Tükenmişlik Modeli.....	23
3.1.7.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli	24
3.1.7.7. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	24
3.1.7.7.1. Duygusal Tükenme	25
3.1.7.7.2. Duyarsızlaşma.....	25
3.1.7.7.3. Kişisel Başarısızlık.....	26
3.1.8. Tükenmişliğin Belirtileri.....	26
3.1.8.1. Fiziksel Belirtiler	27
3.1.8.2. Duygusal ve Davranışsal Belirtiler.....	27
3.1.9. Tükenmişliğin Nedenleri.....	29
3.1.10. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	30
3.1.10.1. Bireysel Düzeyde Mücadele	31
3.1.10.2. Örgütsel Düzeyde Mücadele.....	34
3.1.10.2.1. Devlet Düzeyinde Yapılması Gerekenler	34
3.1.10.2.2. Yönetici ve Organizasyon Düzeyinde Yapılması Gerekenler	35
3.1.10.3. Aile Düzeyinde Yapılması Gerekenler.....	37
4. GEREÇ VE YÖNTEM.....	39

4.1. Araştırmanın Türü	39
4.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman	39
4.3. Evren ve Örneklem	39
4.4. Veri Toplama Araçları	39
4.5. Verilerin Değerlendirilmesi	42
4.6. Araştırmanın Etik Yönü	42
5. BULGULAR	44
6. TARTIŞMA	70
7. KAYNAKLAR	98
8. EKLER.....	109
9. ÖZGEÇMİŞ.....	116

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Öğretmenlerin Bazı Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Çalışma Koşullarının Özelliklerine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Memnuniyetleri ile İlgili Değerlendirmelerine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Olanakları ve Geleceğe Ait Mesleki Görüşlerine Göre Dağılımı.....	47
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaptıkları İşle İlgili Yeterli Destek Görme Durumları İle İlgili Dağılımları.....	47
Tablo 7. Öğretmenlerin Çalışma Ortamındaki İlişkilerini Değerlendirmelerine Göre Dağılımları	48
Tablo 8. Öğretmenlerin Gelir Durumları ve Kendi Ekonomik Düzeylerini Algılamaları ile İlgili Dağılımları.....	49
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşadıkları Stres Karşısında Gösterdikleri Baş Etme Davranışları ve Çevreden Aldıkları Sosyal Destek Durumlarına Göre Dağılımları	49
Tablo 10. Öğretmenlerin Sağlık Durumlarını Değerlendirmelerine Göre Dağılımları	50
Tablo 11. Öğretmenlerin Tükenmişlik Ölçeği Sorularına Verdikleri Yanıtların Dağılımı	51
Tablo 12. Öğretmenlerin MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Dağılımı	52
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	52

Tablo 14. Öğretmenlerin Yaş gruplarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	52
Tablo 15. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 16. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 17. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	54
Tablo 18. Öğretmenlerin Şu Anda Çalışmakta Olduğu Özur/ Engel Grubuna Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	54
Tablo 19. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 20. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	55
Tablo 21. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatlerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 22. Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Yaş Gruplarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 23. Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Tercih Edip Etmeme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	57
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleklerini Kendilerine Uygun Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	57

Tablo 26. Öğretmenlerin Çalışma Ortamından Memnun Olma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	57
Tablo 27. Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Çalışan Eleman Sayısını Yeterli Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	58
Tablo 28. Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Materyal Sayısını Yeterli Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	58
Tablo 29. Öğretmenlerin İş Arkadaşlarından Yaptığı İşle İlgili Yeterli Destek Görme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	59
Tablo 30. Öğretmenlerin İdarecilerinden Yaptığı İşle İlgili Yeterli Destek Görme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	59
Tablo 31. Öğretmenlerin, Çalıştığı Kurumdaki Ödül Ve Ceza Sistemini Adil Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	60
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleğin Toplumda Hak Ettiği Yeri Bulmasına İlişkin Görüşlerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	60
Tablo 33. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Görev Türü Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	60
Tablo 34. Öğretmenlerin Aldığı Ücretten Memnuniyet Duyma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	61
Tablo 35. Öğretmenlerin Kendi Ekonomik Düzeylerini Algılama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	61

Tablo 36. Öğretmenlerin Mesleğindeki Verim Düzeylerini Algılama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo 37. Öğretmenlerin Mesleki Bilgi Ve Becerilerini Uygulayabilme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo 38. Öğretmenlerin Yöneticilerle İlişkilerini Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	63
Tablo 39. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	63
Tablo 40. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkilerini Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	64
Tablo 41. Öğretmenlerin Velilerle Sorun Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	64
Tablo 42. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	65
Tablo 43. Öğretmenlerin Yaptığı İşle İlgili Stres Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	66
Tablo 44. Öğretmenlerin Çevrelerinden Aldıkları Sosyal Desteği Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	66
Tablo 45. Öğretmenlerin Bedensel Sağlık Sorunları Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	67

Tablo 46. Öğretmenlerin Ruhsal Sağlık Sorunları Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	67
Tablo 47. Öğretmenlerin Kronik Bir Hastalığa Sahip Olma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	68
Tablo 48. Öğretmenlerin Kendi Sağlık Durumlarını Değerlendirmelerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	68
Tablo 49. Öğretmenlerin Sigara İçme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	68
Tablo 50. Öğretmenlerin Alkol Kullanma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	69

KISALTMALAR LİSTESİ

- D** : Duyarsızlaşma
- DT** : Duygusal Tükenmişlik
- KB** : Kişisel Başarısızlık
- KHK** : Kanun Hükmünde Kararname
- MTÖ** : Maslach Tükenmişlik Ölçeği
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu

1. ÖZET

Günümüzde bireylerin her alanda kendini hissettiren zorlamalarla karşı karşıya olması, bireyin uzun süreli stres yaşamasına neden olarak tükenmişliğe dönüşebilmektedir. Bu araştırma, Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve ilgili faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş evreni oluşturan toplam 252 kişi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeyen, uygulama esnasında izinli olan ve ankette cevaplanmamış soru bırakanlar araştırmaya dahil edilmemiş ve araştırma 225 (%89.3) öğretmenle tamamlanmıştır. Verilerin analizinde sayılar, yüzdeler, bağımsız gruplarda t testi, ANOVA ve Tukey HSD kullanılmıştır.

Elde edilen verilere göre; öğretmenlerin % 58.7'si 25-36 yaş grubunda ve %47.1'i kadındır. Öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalaması 11.12 ± 6.39 , duyarsızlaşma puan ortalaması 2.61 ± 2.65 ve kişisel başarı puan ortalaması 7.58 ± 4.18 'dir. Araştırmada mesleğini isteyerek tercih etme, mesleği kendine uygun bulma, çalışma ortamından memnuniyet, okuldaki materyal sayısını yeterli bulma, ödül ve ceza sistemi, iş arkadaşlarından ve idarecilerden yaptığı işle ilgili destek görme, mesleğindeki verim düzeyi, mesleki bilgi ve becerilerini uygulayabilme gibi faktörlerin tükenmişlik düzeyini etkilediği bulunmuştur ($p < 0.05$).

Bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak tükenmişlikte,

mesleği isteyerek ve bilinçli bir şekilde tercih etmenin, çalışma ortamından memnuniyetin, mesleki bilgi ve becerileri uygulayabilme imkânının olumlu etkisi olduğu, okulun imkânlarının yetersizliğinin, iş arkadaşlarından, idarecilerden yeterli destek alamamanın, adil olmayan ödül ve ceza sisteminin tükenmişliğe olumsuz etkisi olduğu görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin meslekte daha verimli çalışmalarını sağlamak için çalışma ortamlarının çalıştıkları özürlü grubunun özelliklerine uygun olarak iyileştirilmesi, okul yöneticilerinin çalışanlarını desteklemeleri ve motive etmeleri, yönetici- öğretmen, öğretmen- öğretmen arası ilişkilerde sağlıklı iletişim kurulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tükenmişlik, özel eğitim, öğretmen

2. ABSTRACT

THE BURNOUT LEVELS OF THE TEACHERS WORKING AT SPRECIAL EDUCATIONAL INSTUTIONS IN ELAZIG AND MALATYA CITY CENTRES AND RELATED FACTORS

Nowadays people faced coercion to be assertive in all areas, the individual may turn into a long-term stress, burnout as a reason to live. This research has been done, in the center of Elazig and Malatya teachers working in special education and related factors in order to determine the levels of burnout.

The study population in the center of Elazig and Malatya consisted of teachers working in special education. The sample was selected and constitute the universe, a total of 252 people were included in the study. Refused to participate in the study, the application is allowed during the study and were not included in the survey who leave unanswered questions and research 225 (89.3%) completed the teacher. Analysis of the data numbers, percentage rates, independent samples t-test, ANOVA and Tukey's HSD.

According to the data obtained from the teachers 58.7% of 25-36 years age group and 47.1% of women. Teachers mean score of emotional exhaustion 11.12 ± 6.39 , mean score of depersonalization 2.61 ± 2.65 and mean score of personal achievement 7.58 ± 4.18 . In this study, has been found to affect the level of burnout, wanting to choose his profession, profession, self-acceptance, approval, happy work environment, finding a sufficient number of school materials, reward and punishment system, co-workers and administrators support the business vision, profession yield level, professional knowledge and factors such as skills to apply ($p < 0.05$).

This study found low levels of burnout of teachers working in the field of special education. However, it has been determined that the positive effect of burnout, willingly and consciously to choose the profession, work environment, satisfaction, opportunity to apply professional skills and knowledge. It has been determined that the negative effect of burnout, lack of school's opportunities, co-workers, administrators, not getting enough support, unfair reward and punishment system.

Recommended to ensure that special education teachers to work more efficiently, in accordance with specifications disability groups working to improve the working environment, the positive behavior of teachers, school administrators need to appreciate other ways and means of verbal, support and motivate employees, the administrator-to-teacher, teacher-teacher relationships healthy communication between establishment.

Keywords: Burnout, special education, teacher.

3. GİRİŞ

Sağlık, “Yalnızca hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali” olarak tanımlanmaktadır. Toplumdaki tüm bireyleri olduğu gibi çalışan bireyleri de bu kapsamın dışında tutmak düşünülemez. (1,2). Çeşitli meslek grupları, örgütsel yapıları ve çalışma koşulları sebebiyle yüksek düzeyde stres yaşamaktadır. Öğretmenlik mesleği ise sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak gösterilmiştir (3). Öğrencilerin disiplin problemleri, aşırı kalabalık sınıflar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, müdür ve idarecilerin desteğinin olmaması ile toplumun eleştirileri gibi stresler öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır. Öğrenci davranışları ve veli-öğretmen ilişkileri ile işinde yeterli olup olmama kuşkusunun da tükenmişliği artırabileceği düşünülmektedir (4).

Tükenmişliğin öğretmen davranışlarındaki sonuçları ise; öğrencilere karşı olumsuz davranışlar, sınıf içi sorunlara hoşgöründe azalma, derse hazırlık davranışlarında azalma, düşük iş performansı, işe yönelik olumsuz tutumlar, iş devamsızlıkları, işten ayrılmayı isteme ve fiziksel ve ruhsal sağlıkta bozulma ile yaşam kalitesinde düşmedir. Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan bu sorunlar yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp, onun ötesinde öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansımaktadır. Bu durumda verilen eğitim öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde belirgin bozulmalar görülmektedir (3,5,6).

Özellikle öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği yaşamaya daha

yatkın oldukları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra çalışılan çocukların özellikleri, öğretmenlerin çocukları kontrol etmede güçlüklerinin olması, öğretmenlerin çalıştığı alanda konunun öğretilmesindeki güçlükler ve öğretmenin öğretim sürecinden doyum sağlayamaması gibi nedenler de etkili olmaktadır (4).

Özürlü çocuklarla çalışmak farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı, çocuklarla çok yakın ve bire bir çalışmayı gerektirmekte, ancak çocukta gelişme çoğu zaman çok yavaş olmaktadır. Bu nedenle özürlü çocukların bakım ve eğitimi daha fazla sabır ve özveri gerektirmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, çalıştıkları ortam ve çocukların bu özellikleri nedeniyle tükenmişlik yaşama açısından daha yüksek risk grubu olarak kabul edilmektedir (4,7). Öğretmenlerin bu çocukların özelliklerine uygun eğitim verebilecek yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamaları, özel eğitim öğretmeni olarak yetişmiş olmamaları, öğrencilere ilişkin gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmaları da öğretmenlerin olumsuz duygular geliştirmelerine dolayısıyla tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (8).

Özellikle eğitim öğretimde, ev okul paralelliğini sağlayabilmek için öğretmenin anne babalarla nitelikli işbirliği yapması gerekmektedir. Ancak özel eğitim alanında bilgili ve deneyimli olmayan ve öğretim sürecinde birçok sorun yaşayan öğretmenlerin, anne babaların bu gereksinimlerini karşılaması da mümkün olamamaktadır. Bu durum, alanında çalışan öğretmenlerin kendilerini daha da baskı altında hissetmelerine neden olmaktadır (7).

Öğretmenlerin güvenli bir ortamda doyum içinde çalışmalarını, rahat, huzurlu ve sağlıklı olmaları, öğrencilerin okul başarısının artmasının yanı sıra özellikle ruhsal gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri vardır. Öğrencilerle birlikte öğretmenlerin sağlığının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, sağlıklı okul yaşamının

sağlanması ve sürdürülmesi amacıyla verilen okul sağlığı hizmetlerinin başarılı bir biçimde yürütülmesi için sağlık hizmetlerinde olduğu gibi ekip hizmeti gerekmektedir. Bu ekip içerisinde hemşire merkezi bir konumdadır. Okul sağlığı hizmetleri kapsamında ele alınması gereken öğretmen tükenmişliğinde okul sağlığı hemşirelerinin konuyla ilgili riskleri erken dönemde saptama, uygun girişimleri planlama ve gereken önlemlerin alınması konusunda okul idaresiyle koordinasyonu sağlama, rehberlik, danışmanlık ve bu konuda yapılacak sağlık eğitimi programlarını planlama, yürütme ve denetleme gibi önemli sorumlulukları bulunmaktadır (1,9).

Bu çalışma, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, özürli çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine ilişkin özel uygulamalar ve mesleki sorumlulukları nedeniyle tükenmişliğe yatkın oldukları düşünülerek, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla planlanmış ve yapılmıştır.

3.1. Genel Bilgiler

3.1.1. Özel Eğitimin Tanımı

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen değişimi meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Dinamik bir yapıya sahip olan bu sürecin temel amacı; bireylerin eğitilmesiyle toplumun sağlıklı, üretken ve çağdaş düzeye ulaşmasını sağlamaktır (10,11).

Bireyler benzerliklerini ve farklılıklarını dikkate alan, değişmekte ve gelişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine gereksinim duymaktadır. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde genel eğitim

hizmetleri yetersiz kalmakta, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (10,12,13).

Özel eğitime ihtiyacı olan bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denir (14).

Özsoy (1989), beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmaları “özel eğitim” olarak tanımlamaktadır (15).

Meyen (1996) özel eğitimi, normalden farklı olan, güçlüğü olan bebek ve çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için desenlenmiş öğretim olarak tanımlar. Bunun için bireyselleştirilmiş öğretimi içerdiğini, ilgili hizmetleri ve uygun ortamları gerektirdiğini belirtmektedir (16).

Ataman (2003) ise tanıma pek çok özelliği de ekleyerek özel eğitimi, çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlamaktadır (17).

Özel gereksinimi olan bireylerin, mümkün olan en erken dönemde, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarında, uygun yöntemler ve araç gereçler kullanılarak desteklenmesi, var olan kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri açısından önemlidir. Ayrıca bu bireylerin toplumca kendilerinden

beklenen rol ve sorumluluklar ile gelişimsel görevlerini yerine getirebilmeleri, kendilerine en uygun özel eğitim hizmetinden yararlanabilmelerine bağlıdır (10).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine göre, bireysel farklılıkları nedeniyle uyarlamalar yapılmaksızın normal eğitim olanaklarından yararlanamayan bireyler de, tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları gibi eğitim ve öğretim hürriyetine sahiptir. Ayrıca Anayasa, "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır" ifadesiyle T.C. Devleti'ni özel eğitim hizmetlerinden sorumlu kılmıştır (18).

Özel eğitim genel eğitimden içerik, içeriğin düzenlenişi, değerlendirme, öğretim yöntemi, kullanılan materyaller yönünden yetersizliği olmayan öğrencilerin devam ettikleri okullardan ayrılır. Söz konusu okullarda, önceden hazırlanan standart programlar uygulanırken özel eğitimde programlar bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenir (19).

3.1.2. Özel Eğitimin Amacı

Özel eğitim gerektiren bireylerin kendi içinde farklı gruplara ayrılması ve her bir grubun da farklı özelliklere sahip olması ortak noktaların yakalanmasını güçleştirmektedir. Ancak buna rağmen genel olarak ele alındığında özel eğitimin amacı, özel eğitim gerektiren bireylerin bağımsız yaşama hazırlanmalarına yardımcı olmaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne göre özel eğitim, Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin;

1. Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
2. Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
3. Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (19,20).

3.1.3. Özel Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

3.1.3.1. Özel Gereksinimi Olan Birey

Özel gereksinimi olan birey, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterliliği açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir (14,20,21,22).

Culatta ve Tompkins ise, normal olarak kabul edilen çocuklardan fiziksel, duygusal ya da öğrenme açısından farklılık gösteren, bu farklılığı nedeniyle farklı gereksinimleri bulunan ve bu gereksinimlerinin karşılanması için özelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programına dâhil edilmesi gereken çocuk olarak ifade etmektedir (10).

3.1.3.2. Zedelenme

Bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, bir yapı ya da işleyiş bozukluğu bulunmasıdır. Örneğin

bacakların olmayışı, parmakların tutmayışı, iyi görememe, işitememe gibi durumlar birer zedelenmedir (10,20).

3.1.3.3. Yetersizlik

Bozukluğun herhangi bir etkinliği, normal sınırlarda kabul edilen bireyler gibi yerine getirmede sınırlılık oluşturmasıdır. Birey zedelenme sonucu yaşamında bir takım güçlüklerle karşılaşmakta, bazı güçlüklerin üstesinden gelmede yetersiz kalmaktadır. Örneğin bacakların olmayışı yürümede zorluk oluşturmakta, böylece yürüyerek sonuçlandırılacak etkinliklerde yetersizlik halinin oluşmasına neden olmaktadır. (10,12,20,22).

3.1.3.4. Engel - Özur

Bir güçlük ya da yetersizliği olan bireyin, çevre ile etkileşiminde yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal kabul edilen bir rolü yerine getirmede sınırlılıklara yol açan ya da bireyi alıkoyan bir problem durumunu tanımlar. Yetersizliği, güçlüğu olan her birey engelli değildir. Örneğin bacağını kaybeden çocuk, protez kullanmayı öğrenir, okulda ve okul dışında sorun yaşamadan işlevlerini yerine getirirse bu çocuk engelli değildir. Ayrıca yetersizlik ya da güçlük, bazı ortamlarda engele yol açabilirken, bazı ortamlarda engel oluşturamayabilir. Bir bacağında protezi olan çocuk basketbol maçıında akranları ile karşılaştırıldığında engelli olabilir ama sınıfta olmayabilir (12,19,22).

3.1.4. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitimin başarıya ulaşması, bazı ilkelerin dikkate alınması ve uygulanmasıyla mümkün olacaktır. Bu ilkelerin uygulanmasında başta anayasa olmak üzere özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve uluslar arası sözleşmeler

(İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi, Özürlü Hakları) önemli dayanaklardır. Türk milli eğitimini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)'de şu şekilde yer almaktadır:

1. Özel eğitimi gerektiren tüm bireyler ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. Özel eğitime erken başlamak esastır (bireyin özrünün erken farkına varılması, tanının erken konması ve eğitime erken başlanması, bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyen önemli hususlardan biri olmaktadır).
3. Özel eğitim hizmetleri özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
4. Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
5. Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayarak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
6. Özel eğitim gerektiren bireyler için bireysel eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır. Bu ilke, özel eğitimin bireyin ihtiyaçlarından hareketle planlanarak yürütülmesini öngörmekte, bu amaçla her birey için ayrı ayrı bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılmasını ve çerçeve programlarının uygulanmasını esas kabul etmektedir.

7. Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması esastır. Bu ilke, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinde ailelerin rolünü vurgulamakta ve onların aktif katılımının sağlanmasını gerekli görmektedir. Bu çerçevede aileler tanılama dâhil, eğitimin her aşamasına katılacak ve söz sahibi olacaktır.

8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir. Çağdaş ülkelerde gönüllü kuruluşların eğitimdeki rollerinin giderek artma eğilimi göstermesinin bir yansıması olarak özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde ilgili gönüllü kuruluşların katılımı sağlanmaktadır.

9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır. Bu ilke, özel eğitim gerektiren bireylerin okul ve okul dışı eğitimlerinin bir bütünlük içerisinde planlanmasını öngörmekte, ayrıca söz konusu bireylerin topluma uyumları ile toplumun onlarla birlikte yaşama becerilerini geliştirme (karşılıklı uyum) yaklaşımı benimsenmektedir (10,13,14,20,22-24).

3.1.5. Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre bir sınıflandırma yapılmaktadır (19).

Bu sınıflandırma aşağıdaki şekildedir:

3.1.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Bir çocuğun zekâsı normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma veya matematik becerilerinde yaşıtlarına ve zekâsına oranla düşük başarı göstermesidir. Çocuğun zihinsel yeteneği olmasına rağmen, akademik açıdan gerilik göstermesi, öğrenme güçlüğünün en çarpıcı özelliğidir (25).

3.1.5.2. Dil ve Konuşma Bozuklukları

Konuşmanın akışında, ritminde, tizliğinde, vurgularında, ses birimlerinin çıkarılışında, eklemlenişinde, söylenişinde, anlamında bozukluk bulunması şeklinde tanımlanır. Örneğin kekemelik, acele-karmaşık konuşma, gecikmiş konuşma gibi (26).

3.1.5.3. Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir. Kendi içinde hafif, orta, ağır, çok ağır olarak sınıflanmaktadır (27).

3.1.5.4. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk

Okul programlarında, eğitim performansını olumsuz etkileyen, davranışsal ya da duygusal tepkilerin uygun yaş, kültür ya da etnik normlardan önemli derecede farklılık göstermesidir. Duygu ve davranış bozuklukları diğer yetersizliklerle birlikte görülebilir. Şizofrenik bozukluklar, heyecan bozuklukları,

kaygı bozuklukları ya da süreklilik gösteren diğer yönetim ve uyum bozuklukları olan çocukları içerir (28).

3.1.5.5. Çoklu yetersizlik

Birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyma durumudur. Örneğin işitme yetersizliği ve AIDS, öğrenme güçlüğü ve astım gibi (29).

3.1.5.6. İşitme-Görme Kaybı:

Görme ve işitme kaybının ortaklaşa yarattığı iletişime ve gelişim geriliğine neden olan ve yalnızca görme ya da yalnızca işitme engelliler için geliştirilen programlardan yararlanamayan çocukları ifade etmektedir (12).

3.1.5.7. İşitme Yetersizliği

İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir (19).

3.1.5.8. Ortopedik Bozukluklar

Bireyin iskelet, kas ve eklemlerindeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur. Bir başka ifadeyle çocuğun eğitimsel performansını etkileyen konjental anomaliler, hastalıklar ve diğer faktörlerin neden olduğu yetersizliktir. Ortopedik yetersizliği olan çocuklar serebral palsi, spina bifida, kemik tüberkülozu, yanıklar gibi geniş bir tanı grubunu içermektedir (12, 30).

3.1.5.9. Diğer Sağlık Sorunları (Süreğen Hastalıklar)

Çocuğun, eğitim performansını etkileyen çeşitli akut ya da kronik hastalıklar nedeni ile sınırlı güce, yaşam süresine ya da harekete sahip olması durumudur. Sağlık sorunları arasında diyabet, epilepsi, kistik fibrozis, orak hücreli anemi, kalp hastalıkları, tüberküloz, lösemi, AIDS sayılabilir (12,30).

3.1.5.10. Görme Yetersizliği

Görme engelli, bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10'dan aşağı olan, eğitim öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanması mümkün olmayandır şeklinde tanımlanabilir. Görme kaybı olan öğrenciler az görme, kısmi görme, işlevsel körlük ya da tam görme kaybı kategorilerinden birine dahil edilirler (12,31).

3.1.5.11. Otizm

Otizm iletişim ve sosyal gelişim alanlarındaki kısıtlılıkla seyreden ve çocuğun gelişimini önemli derecede olumsuz yönde etkileyen bir bozukluktur. Belirtiler bebeklik ve erken çocukluk döneminde başlar. Konuşmanın gecikmesi veya gelişmemesi, ilgi alanlarında sınırlılık, insanlar ile ilişki kurma yerine cansız nesnelere ilgilenme, oyuna ilgi duymama, yaşlılarıyla oyun oynamama ve tekrar edici basmakalıp davranışlarda bulunma gibi özellikler ile kendini gösterir (32).

3.1.5.12. Travmatik Beyin Hasarı

Dış kaynaklı fiziksel bir travma sonucu beyin hasarı olan çocuklardır. Bu gruba doğum öncesi ya da doğum esnasında oluşan beyin hasarlı çocuklar dahil edilmemektedir. Travmatik beyin hasarı olan çocuklar dil ve konuşma bozukluğu,

fiziksel engel, sağlık sorunu, öğrenme güçlüğü, zihinsel engel ya da duygusal bozukluk tanıli çocuklarla benzer özellikler sergileyebilmektedirler (12).

3.1.5.13. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ve destek eğitim gereksinimi olan bireydir (12,19).

3.1.5.14. Özel Yetenekli Çocuklar

Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanabilir (33).

3.1.6. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı psikoloji literatürüne 1974 yılında klinik psikolog Herbert Freudenberger'in "Journal of Social Issues" da yayınladığı makalesiyle girmiştir. Freudenberger'e göre tükenmişlik; "başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" nu ifade etmektedir (34,35). Tükenmişlik, Freudenberger ve Richelson tarafından meslek stresinin bir çeşidi olarak düşünülmüştür. Bunun diğer stres nedenleri gibi aynı etkilerin bazılarına sahip olmasına rağmen, tükenmişliğe özgü olan şey, stresin hizmet veren kişi ile hizmet alan kişi arasındaki sosyal etkileşimden doğmasıdır (36).

Tükenmişlik kavramıyla ilgili olarak sonraki yıllarda pek çok araştırma yapılmış ve farklı açılardan değerlendirilerek çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Maher tükenmişliği, psikosomatik hastalık, uykusuzluk, iş ve kriterlere karşı olumsuz tutum, kötümserlik, ilgisizlik ve depresyonu içeren karmaşık bir sendrom olarak tanımlamıştır (37).

Cardinell (1981), tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda alanda yapılan çok sayıda araştırmanın, birçok insanın otuz beş-elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer, statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (38).

Farber’e (1984) göre tükenmişlik çeşitli stres durumları ile başa çıkmada başarısız girişimlerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (39).

Cherniss (1988) tükenmişliği, insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa karşı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki olarak tanımlar ve aşırı bağlılığın sonucu ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak görür (40).

Shirom (1989) tükenmişliği, bireysel düzeyde olumsuz duygusal bir yaşantıyı kapsayan, kronik ve sürekli yaşanan bir olgu olarak kabul etmektedir (34).

Tükenmişlik konusunda yapılan tanımlamalar, her ne kadar farklı yönlere odaklansa da birçok araştırmacı tükenmişliğin beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan içsel bir psikolojik deneyim olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Bu tanımda tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmıştır (41).

Tükenmişlik kavramı, yorgunluk ya da yıpranma gibi kavramlarla karıştırılmamalıdır. Tükenmişliğin yıpranmaktan farklı olduğu, aynı şekilde iş doyumsuzluğu ile de aynı şey olmadığına dikkat çekmek gerekmektedir (42).

3.1.7. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik literatürü incelendiğinde konu ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından birçok farklı modelin öne sürüldüğü görülmektedir.

3.1.7.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili öne sürdüğü modelde tükenmişliği, “işle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıka davranışlarını içeren ve işle psikolojik ilişkiyi kesmeyle son bulan bir süreç” olarak tanımlamıştır. Bu modelde tükenmişlik, başarısız başa çıka stratejilerinin bir sonucu olarak ele alınmıştır (43).

Cherniss öne sürdüğü bu modelde konunun karmaşıklığını da belirtmiştir. Bu modelde iş yükü, müşteri ile yüz yüze ilişki, belirlenmemiş amaçlar, örgüt içi çatışma, olumsuz iş koşulları, destek ve danışmalık eksikliği gibi örgütsel değişkenlerin, çalışanın kişiliği, evlilikten aldığı doyum, kariyer planları gibi kişilikle ilgili değişkenler ile etkileşim içinde olduğu ve tüm bu stres kaynaklarının zamanla tükenmişliğe neden olduğu belirtilmektedir (44).

Model aynı zamanda, tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını da ortaya koymaya çalışmıştır. Bu modele göre, taleplerin kaynakları aşması nedeniyle stres yaşayan birey ilk olarak; stres kaynağını ortadan kaldırmayı tercih eder. Bu konuda başarılı olamayan birey ikinci adım olarak egzersiz, meditasyon gibi bir takım stresle başa çıkma yöntemlerine başvurur ve bu şekilde rahatlamaya çalışır. Bu adımdan da başarılı bir şekilde çıkamazsa, birey duygusal yükünü azaltmak için işle psikolojik olarak ilişkisini kesmeye çalışır (45).

Bu sürecin sonucunda; düşük motivasyon, yönetici, iş arkadaşları ve müşterilere yönelik olumsuz tutumlar geliştirme, iş yaşamına ilişkin hedeflerin küçülmesi ve iş tatminsizliği gibi durumlar yaşanmaktadır (46).

3.1.7.2. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Bu modelde tükenmişlik başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde, çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıp” şeklinde tanımlamıştır. Tanımda yer alan çalışma koşulları kapsamında; yetersiz eğitim, müşteri yoğunluğu, uzun mesai saatleri, düşük ücret, bürokratik ya da politik zorlamalar/ sınırlamalar, kişisel idealler ve istekler ile ulaşılan nokta arasındaki fark gibi etmenler yer almaktadır. Edelwich ve Brodsky tükenmişliğin; idealistik coşku, durgunluk, engellenme ve duygusuzlaşma (apati) olmak üzere birbirini izleyen ve belirlenebilir dört aşamada gerçekleştiğini belirtmişlerdir (47):

3.1.7.2.1. İdealistik Coşku

İlk aşama heves, şevk ya da mesleğe bağlılık aşamasıdır. İşe yeni başlanan dönemlerde görülen bu aşamada; birey enerjik, umutlu ve gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir. Hizmet verilen insanlarla özdeşim kurma, enerjiyi gereksiz biçimde harcama, işi yaşamın amacı olarak görme, işin kendisine her şeyi sağlayacağı beklentisi, bulunulan pozisyonun sorumluluklarını ve faaliyet alanlarını kestirememeye bu dönemde görülebilen tehlike belirtileridir (48).

3.1.7.2.2. Durgunluk

Edelwich ve Brodsky (1980)'e göre; işin kişiye verdiği haz uzun süre devam etmediği takdirde, durgunluk adı verilen ikinci aşama başlar (45). Kişinin ilk aşamadaki enerji düzeyi düşmektedir. Bununla birlikte motivasyonda azalma ve işle ilgili beklentilerinde hayal kırıklığı yaşandığı görülür. Bu durum devam ettiğinden, çalışan işinden soğur ve daha fazla para kazanma, daha iyi yaşama, boş zamanları daha iyi değerlendirme gibi iş dışı kavramlara önem verilmeye başlanır (44).

3.1.7.2.3. Engellenme

Bu aşamada; çalışan birey, zaman geçtikçe başarılı olma gayretlerinin yetersiz kaldığını, mesleğine ilişkin amaçlarını başarabilmek için engellendiğini düşünmeye başlar. Engellenme; çalışanın hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini gideremeyerek engellenmesi ve çalışanın hizmet verdiği kişilerin gereksinimlerini doyumak için kendi gereksinimlerini gözden çıkarması olmak üzere iki şekilde gerçekleşir (49).

3.1.7.2.4. Duygusuzlaşma (Apati)

Bireyin, işinde sürekli engelleme yaşaması sonucunda ortaya çıkan ve dördüncü aşama olan duygusuzlaşma, engellenmeye karşı kullanılan doğal bir savunma mekanizmasıdır. Bu aşamada birey güvenli pozisyonunu korumaya yetecek kadar, minimum ölçüde iş yapacak ve her türlü mücadeleden kaçınacaktır (45). Apatinin devamı hizmet sunulan insanları hor görme, aşağılama, küçük görme şeklinde gelişir (50).

Son aşama olarak; müdahale aşaması ise, tükenmişlik sürecinin kronolojik bir aşaması olmayıp, diğer aşamalara verilen bir tepkidir. Müdahalenin anlamı ortamı terk etmek ya da yeniden yapılandırmaktır. Yeniden yapılandırma; işi yeniden tanımlama, müşteri, iş arkadaşı ve yöneticilerle olan ilişkileri yeniden düzenleme gibi çabaları içerir. Edelwich ve Brodsky Modeli'ni kullanan araştırmacılar, tükenmişlik sürecinin ilk dört aşamada gerçekleştiğini öne sürmekte, beşinci aşamayı ise önleme stratejileri olarak nitelendirmektedirler (48).

3.1.7.3. Pines Tükenmişlik Modeli

Pines (1988) tükenmişliği; duygusal talepler gerektiren durumlara uzun süre maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu olarak tanımlamaktadır (51). Kronik yorgunluk, enerji azalması, bezginlik ve zafiyet bedensel tükenmişliğin, çaresizlik, umutsuzluk, aldanmış olma duygusu ve hayal kırıklığı duygusal tükenmişliğin, işe yaramama, değersizlik, suçluluk duyguları ve kendine karşı olumsuz tutumlar içinde olma ise zihinsel tükenmişliğin belirtileridir (52).

Pines'e göre (1988) tükenmişliğin temel nedeni, bireyi sürekli duygusal baskı altında tutan iş ortamlarıdır. Ancak bu iş ortamları sadece güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir. İş çevresini destekleyici olarak algılayan bu bireyler, beklentilerini ve dolayısıyla kendini gerçekleştirme şansını da beraberinde yakalamaktadırlar. Ancak, iş çevresinde stres boyutunun yüksek, destek ve ödül boyutunun düşük olduğu durumlarda, yaşanan başarısızlık, tükenmişliğin en önemli nedenini oluşturmaktadır. Bir kez tükenmişlik yaşandığında güdülenme düzeyleri giderek azalmaktadır. Bu durum bazı bireylerde işten ayrılma veya iş değişikliği ile sonuçlanmaktadır (53).

3.1.7.4. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1982) tükenmişlikle ilgili yapılmış olan bütün tanımlamaların bir sentezini yaparak, kendilerine özgü bir tükenmişlik kavramına ulaşmışlardır. Buna göre tükenmişlik, kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır. Bu bileşenler duygusal ve /veya fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki reaksiyonlardır. Bireylerin kişisel ve çevresel değişkenlerini ele alan bu modele göre, bireyin özellikleri, iş çevresi ve sosyal çevresi tükenmişlikle başa çıkma konusunda oldukça etkilidir (44).

3.1.7.5. Meier Tükenmişlik Modeli

Scott Meier'in tükenmişlik modeli Bandura'nın "kendini yeterli bulma/ öz yeterlilik (self efficacy)" modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Meier tükenmişliği, bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı

veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlamıştır (54).

Meier'in tükenmişlik modelinde; pekiştirme ile ilgili beklentiler, sonuca ilişkin beklentiler, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal bilgi işleme (davranışları anlamlandırma süreci) olmak üzere dört öge önem taşımaktadır (43).

3.1.7.6. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan (1985) tükenmişlik modelindeki yaklaşımın temelini, Eric Erikson'un (1950) kişilik gelişimi kuramı oluşturmuştur. Model;

1.Rol belirginliği (kimlik)- rol karmaşası aşaması

2.Yeterlilik- yetersizlik aşaması

3.Verimlilik- durgunluk aşaması

4.Yeniden oluşturma- hayal kırıklığı aşması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (55).

Bu aşamalardan her biri, tükenmişlik ile başa çıkma konusunda faydalı olabilecek yaşam kesitlerini içermektedir. Suran ve Sheridan'a göre tükenmişlik, bu aşamaların her birinde yer alan çatışmaların tatmin edici bir şekilde çözümlenememesinin bir sonucudur. Gözleme ve tecrübeye dayalı olarak geliştirilen bu model, yetişkinliğin başlangıcında ve ortasında var olan, mesleki gelişime uygun psikolojik adımları ayrıntılı olarak işlemeye çalışmaktadır (46).

3.1.7.7. Maslach Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenmişlik; "yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışan mesleklerde bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı/ yeterlilik

duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom” olarak tanımlanmıştır (56). Tanımdan da anlaşılacağı gibi Maslach’ın tükenmişlik modelinde tek bir boyuttan değil “duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık” olmak üzere üç boyuttan söz edilmektedir. Bu üç boyut kavramsal olarak birbirinden farklı ancak birbiri ile ilişkilidir (57).

3.1.7.7.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yorgunluk ile birlikte ortaya çıkan enerji yoksunluğu ve duygusal kaynakların bitmesini nitelemektedir ve tükenmişlik sendromunun ilk aşamasıdır (58). “İşte aşırı derecede psikolojik ve duygusal taleplere maruz kalmaktan dolayı yaşanan enerjisinin bitmesi durumu” şeklinde de ifade edilebilen duygusal tükenme, tükenmişliğin en temel boyutu ve en net belirtisi olarak kabul edilmektedir (46). Ancak duygusal tükenme, tükenmişlik tanısı koymada tek başına yeterli değildir (59).

3.1.7.7.2. Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eden duyarsızlaşma, çalışanın hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir. Bu davranış katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli etmektedir. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli bir kötülük geleceğini sanma duyarsızlaşmanın diğer belirtileri arasındadır. Duygusal tükenme yaşayan kişi, diğer insanların sorunlarını çözmede kendisini güçsüz hissetmekte ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanmaktadır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan en az düzeye indirmektedir (60,61). Maslach'a

göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemlili boyut olarak görülmektedir (62).

3.1.7.7.3. Kişisel Başarısızlık

Kişisel başarı; sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarısızlık ise, kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. Bireyin başkaları için geliştirdiği olumsuz düşünceler, kendisi için de olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olur. Birey, kimse tarafından sevilmediği, görevini yerine getirmede yetersiz kaldığı, sorunlarla başa çıkamadığı, işinde başarılı olamadığı gibi duygulara kapılabilir. Kişisel başarısızlık hissi düşük moral, kişiler arası anlaşmazlık, düşük üretkenlik, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik, benlik saygısında azalma gibi belirtileri içerir (49). Bazı çalışmalarda kişisel başarıda düşme hissi, duygusal tükenmenin, duyarsızlaşmanın ya da her ikisinin birleşimi olarak ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda da tükenmişliğin bir bileşeni olarak değil, bir sonucu olarak değerlendirilmiştir (46).

3.1.8. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir (34). Majör özellik olarak enerji kaybı, motivasyon eksikliği, başkalarına karşı negatif tutum ve aktif olarak yakın çevresinden geri çekilme gibi çeşitli belirtilerle ve sinsi bir süreç içinde ortaya çıkması, sürecin yansımalarının kişilerde farklı şekillerde belirebilmesi tükenmişliği karmaşık yapan en önemli etkenlerdir (62,63). Tükenmişliğin belirtileri; fiziksel ve duygusal/ davranışsal olmak üzere

iki başlık altında incelenebilir. Bu belirtiler aynı zamanda tükenmişliğin sonuçları şeklinde de düşünülebilmektedir.

3.1.8.1. Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen fiziksel belirtiler aşağıdaki gibidir:

- Kronik yorgunluk ve bitkinlik hissi,
- Kolay geçmeyen soğuk algınlıkları,
- Sık tekrarlayan baş ağrıları,
- Mide, bağırsak hastalıkları,
- Yüksek kolesterol, yüksek tansiyon,
- Uyku bozuklukları,
- Hafıza problemleri,
- Kilo kaybı veya şişmanlık,
- Canlılığını kaybetmek,
- Deri şikâyetleri (deride kabarma ve kızarıklıklar),
- Diyabet,
- Koroner kalp rahatsızlığı riskinde artış,
- Genel ağrı ve sızılar,
- Kas ağrıları, kas gerilmeleri şeklinde sıralanabilir (64,65,66).

3.1.8.2. Duygusal ve Davranışsal Belirtiler

Tükenmişliğin diğer belirtilerine kıyasla, dikkat edildiğinde başkaları tarafından daha kolay gözlemlenebilen duygusal ve davranışsal belirtiler; tükenmişliğin ciddi bir boyuta ulaştığının da bir göstergesidir (46,59).

Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen duygusal ve davranışsal belirtiler

şu şekilde sıralanabilir:

- Ani tepkisellik ve eleştiriye aşırı duyarlılık,
- Apati ve negativizm
- Depresif duygulanım, desteksiz ve güvensiz hissetme
- Aşırı alınganlık, takdir edilmediğini düşünme
- Öz saygı ve öz güvende azalma,
- Sabırsızlık
- Teslimiyet, suçluluk, içlerlemişlik
- Yansıtma
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
- Hevesin kırılması, başarısızlık hissi
- İşe gitmek istememe, işe geç gelme veya işe gitmeme,
- İş bırakma düşüncesi
- İşyerinde işi yavaşlatma ya da sürüncemede bırakma,
- Örgütlenmede yetersizlik
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
- İlaç (özellikle trankilizan), alkol, tütün v.b almaya eğilim ya da bunların kullanımında artış,
- Az/çok yemek yeme,
- Evde gerginlik ve tartışma artışı, boşanma,
- Aile ve arkadaşlardan (dış çevreden) uzaklaşma, içe kapanma, yalnız kalma isteği
- Konsantrasyon güçlüğü,

- Başkalarına fazla güvenmeme veya onlardan kaçınma,
- Nezaket, saygı, arkadaşlık gibi pozitif duygularda azalma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı,
- İşle ilgilenmek yerine başka şeylerle ilgilenme
- Çalışmaya yönelmede direnç,
- Hizmet sunulan kişilere tek tip davranma, onları küçümseme veya onlarla alay etme,
- Değişime direnç ve katılık,
- Çalışma arkadaşlarıyla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma
- Yöneticilerin yeterince desteklemediğini, iş performansını anlamadığını düşünme, iş çevresine, arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı kızgınlık,
- Duygusal durumdaki dalgalanmalar ve bunların sonucu olarak benlik imajının olumsuz yönde değişmeye başlaması (34,51,60,62-64).

3.1.9. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin nedenleri incelendiği zaman birçok etkenden söz edildiği görülmüştür. Bunlardan bir kısmı kişisel nedenlerden bir kısmı da kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır. Maslach ve Leiter'e göre (1997) tükenmişlik olgusu üzerinde etkili olan etmenlerden örgütle ilgili olanları, bireysel etmenlere oranla daha önemli olup, üzerinde çok daha fazla düşünülmesi gerekmektedir. Yine tükenmişlikte bireysel özellikler daha belirsiz sonuçlar verirken, örgütsel etkenler daha tutarlı sonuçlar vermiştir (34,67,68).

Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi demografik faktörler; işe aşırı bağlılık, iç / dış kontrol odaklı olma, empati yeteneği, duygusal kontrol,

bireysel ihtiyaçlar, beklenti düzeyi, motivasyon, kişilik yapısı, performans, kişisel yaşamdaki stresler tükenmişlikle ilgili görülen kişisel özellikler arasındadır. Kişiliğın, bireylerin hem işle ilgili algılarını hem de duygusal tepkilerini etkilediğini söylemek mümkündür. Bireysel faktörler kişinin tükenmişliğe neden olan örgütsel kaynaklı (çevresel) faktörlerden etkilenmesini hem azaltıcı hem de güçlendirici bir etkiye sahiptir. Aynı koşular altında bazı bireyler tükenirken, bazılarının tükenmediği gözlenebilir (34,46,69).

Çalışma ortamında yaşanan kişiler arası uyumsuzluk, düşük sosyal destek ve ağır iş yükü tükenmişliğe sebep olan iş yeri faktörlerinin başında gelmektedir. İşin niteliği, çalışma saatleri, haftalık çalışma süresi, iş gerilimi, düşük ücret, rol belirsizliği, yükselme ve gelişme olanaklarının sınırlı olması, ödüllendirme eksikliği, hizmet verilen insanlarla, çalışma arkadaşları ve yöneticilerle ilişkiler, kurumun plan ve politikaları, örgütsel işleyişteki kusurlar, işin yüksek performans gerektirmesi, yetersiz personel ve araç gibi birçok etken ise tükenmişliğin örgütsel (çevresel) nedenleri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda yüksek psikolojik beklentiler, sınırlandırılmış karar alma yetkisi ve uykudaki bozulmalarla birleşerek işle ilişkili sorunların artışına neden olduğu gözlenmiştir (46,70- 73).

3.1.10. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Genellikle bireysel, kurumsal ve hatta sistemden kaynaklanan etmenlerin bir arada rol oynaması ile ortaya çıkan tükenmişlik, sadece onu yaşayan bireyi değil çevresini ve içinde yaşadığı toplumu da etkilemektedir. Bu nedenle bir sendrom ve sistem sorunu olarak ele alınmalıdır (60,74).

Tükenmişlik tablosu ilerledikçe giderilmesi daha zorlaştığından, tükenmişliği önleme ve tükenmişlikle başa çıkmada alınabilecek en etkili yöntem

tükenmişliğe neden olan etmenlerin azaltılması ve tespit edilerek hızla müdahale edilmesidir (75,76). Tükenmişlikle mücadele edebilmek için ilk olarak böyle bir problemin varlığını ve önemini kabul etmek gerekmektedir. Etkili müdahale ise hem bireysel hem de örgütsel zeminde olmalıdır (49,74).

Tükenmişliği önleme ve onunla mücadele etmede kullanılacak yöntemler aşağıdaki şekilde ele alınabilir:

3.1.10.1. Bireysel Düzeyde Mücadele

Tükenmişlik sendromu ile baş edebilme yöntemleri oluşturmak ve bunları yaşama geçirebilmek için bireysel kontrol olanakları çok önemlidir. İş ortamlarını kontrol etme olasılığının az olduğu yerlerde bireysel baş etme yöntemleri öncelik kazanmaktadır. Tükenmişliği önlemek ya da iyileştirmek için takım çalışması oluşturmak bir başka yararlı yöntemdir. İşyerinde sosyal destek amaçlı gruplar kurmak ve toplantılar düzenlemek benzer koşullar altında çalışanların iş ortamlarının zorlukları ve stresle baş etme yöntemleri hakkında karşılıklı fikir alışverişlerini sağlamak için uygun bir ortam olabilir. Eğitim içerikli uygulamalar bireysel baş etme yöntemlerini geliştirmek amacı ile oluşturulmuş teknikler içermektedir (74,75,77).

Bireyin tükenmişliğe karşı fiziksel ve ruhsal açıdan kendisini güçlendirebileceği pek çok alternatif bulunmaktadır.

Bireysel mücadele teknikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Birey kendini tanımalı, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalı, bunun için kendine içsel bir bakış açısı kazandırmalıdır. Bu şekilde hangi sorunların kendisinde stres yarattığını, ne hissettiğini ve stresle nasıl başa çıkmaya çalıştığını görebilecektir.

- İşle ilgili gerçekçi beklenti ve hedefler geliştirilmelidir. Kişinin, sınırlılıkları olan bir birey olduğunu bilmesi, gereksiz ve kaldıramayacağı yüklerin altına girmesini önleyebilir. Hizmet sunduğu kişilere ancak kendi sorumluluk sınırları içinde yardım edebileceğini, kurumun sınırlılıklarını kendisinin aşamayacağını, aşmasının da gerekmediğini, tüm sistemin sorunlarından değil ancak kendi yaptıklarından sorumlu olduğunu bilmelidir.
- İşe başlamadan önce kişi yaptığı işin zorluklarını ve risklerini öğrenmelidir.
- Bireyin, tükenmişliğin ne olduğunu ve belirtilerini bilmesi, kendindeki durumu erkenden tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır.
- Kendisinde tükenmişlik belirtilerinin olduğunu fark eden birey, bunu görmezden gelmek yerine yakınlarından, yöneticilerden yardım almalı ve eğer gerekiyorsa profesyonel psikolojik destek istemelidir.
- Birey zamanını etkin yönetebilmeli, tatil ve dinlenme olanaklarını mutlaka kullanmalıdır. Örneğin öğlen tatilini çalışarak geçirmek, işlerini bitiremediği için izin kullanmamak doğru değildir.
- İş yerindeki rutin alışkanlıkları bırakmak, aynı işi farklı yoldan yapmak monotonluğu azaltacağı gibi psikolojik açıdan bireye özerklik ve özgürlük kazandırabilir.
- İş gereği etkileşimde bulunduğu insanların sorunlarını içselleştirmemeli, olaylara objektif olarak bakabilmelidir.

- Kişi yaşamının iş dışındaki yönlerini geliştirebilmeli, dinlenmek ve rahatlamak için zaman ayırmalı, egzersiz ve spor yapma, müzik dinleme, kitap okuma gibi hobiler edinmelidir. İş yaşamının dışında özel bir hayatın olması ve bu hayatın zenginleştirilmesi bireyi tükenmeye karşı daha donanımlı hale getirecektir.
- İş ve aile hayatında sorumluluk altına girmek istemediği konularda, suçluluk hissetmeden “hayır” diyebilmelidir.
- Her Şeyi kontrol altına alma, mkemmell olma, herkes tarafından sevilme ve herkesi memnun etme gibi mantıksız inançların, düşünce ve algıların farkına varmalı ve bu tip düşünceleri yeniden yapılandırmalıdır.
- Aynı yerde çalışanlar iş dışı zamanlarda birlikte vakit geçirme olanakları yakalayıp çalışma arkadaşları ile birliktelik ruhu yaratmaya gayret göstermelidir.
- Stresli bir durumu aşmaya çalışırken, kendi kendisi ile diyalog kurarak durumunu değerlendirmeli, kendisine olumsuz Şeyler yerine olumlu ve mantıklı Şeyler telkin etmelidir.
- Solunumu kontrol etmek, bedeni kontrol etmek için gösterilen çabaların ilk adımı ve bütün gevşeme egzersizlerinin bir parçası olduğundan, birey solunum kontrolü yapmalıdır.
- Kendisine daha iyi bakmalı, hem fiziksel hem de psikolojik olarak sağlıklı olmalıdır.
- Kişi hayatında nükteye, mizaha yer verebilmelidir.
- Duygusal zekâ güçlendirilmelidir.
- Daha çok çalışma yerine, daha akıllı çalışma prensibi kullanılmalıdır.

- Atılganlık eğitimi, kişisel gelişme ve danışmanlık gruplarına katılmak.
- Tüm çabalara rağmen birey hala tükenmişlik yaşıyorsa işini değiştirmesi yararlı olabilir. Fakat iş değişikliği sadece iş ortamını değiştirmekten ibaretse bir başka deyişle yapılan işin mahiyeti değişmiyorsa tükenmişlik devam edecektir. Bununla birlikte değişiklikler her zaman iyi sonuçlar doğurmamaktadır. Bu yüzden değişiklik yaparken beklentilerin gerçekçi olması ve sonucun iyi olmayacağı durumlara karşı hazırlıklı olunmalıdır (34,60,65,74,75,78-81).

3.1.10.2. Örgütsel Düzeyde Mücadele

Bireysel mücadele tekniklerini uygulamak daha kolay olmasına rağmen, örgütsel düzenlemelerin tükenmişlikle mücadelede daha kalıcı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Nitekim organizasyonda yapılan değişiklikler tükenmişliğin önemi hakkında bilgilenmeyi sağladığı gibi tükenmişliğe karşı organizasyon düzeyinde cevap vermek, onun meşru bir problem olduğu gerçeğini de pekiştirir (34,46).

3.1.10.2.1. Devlet Düzeyinde Yapılması Gerekenler

Tükenmişlikle mücadelede devlet düzeyinde yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

- Merkeziyetçi yönetim tarzları yerine, yetki ve sorumlulukları paylaştıran yönetim yaklaşımının benimsenmesi
- Sistemdeki ödül kaynaklarının artırılması
- Uzun çalışma saatlerinin azaltılması
- Düşük ücret sorununun giderilmesi

- Tatil ve sosyal aktivite olanaklarının artırılması
- Çalışma ortamının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi
- Personel yetersizliği sorununun giderilmesi (74,75).

3.1.10.2.2. Yönetici ve Organizasyon Düzeyinde Yapılması Gerekenler

Rogers (1984), yöneticilerin tükenmişlik belirtilerini hafifletmek için çeşitli yönetsel tedbirler alabileceklerini belirtmiştir (78). Organizasyon tekniklerini savunanlar, stres etmenlerin kişisel kontrol mekanizmalarından daha öte unsurlar içerdiğini ve yalnızca bireysel kontrol teknikleri ile sorunun aşılamayacağını öne sürmektedirler (77). Organizasyonel tedbirlerin değeri büyük olmakla birlikte zaman, emek ve paraya dayalı ciddi bir yatırım gerektirdiğinden gerçekleştirilmesi zordur. Bu nedenle organizasyonlar genellikle tükenmişliği yok saymakta ve çalışanlarının tükenmişlik yaşadığını ifade etmeye karşı direnç göstermektedirler. Ayrıca yöneticilerin, çalışanlarının tükenmişliğini kendi sorunları olarak görmedikleri, yeterli zaman, para ve deneyimleri olsa bile tükenmişlik sorununu çözmek üzere bir şeyler yapabileceklerini düşünmedikleri de bir gerçektir (75).

Genel olarak örgüt düzeyinde alınabilecek tedbirleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kişisel dinlenme ve gelişme için tanınan süreler artırılmalı
- Üst yönetimin desteği sağlanmalı
- Bölümlerin özelliklerine göre etkin personel planı yapılmalı. Buna göre organizasyonun, stresin yoğun olarak yaşandığı ve yaşanma olasılığının yüksek olduğu pozisyonları için iç kontrol odağına sahip bireyler tercih

edilmeli, dış kontrol odağına sahip bireyler ise daha az stresli görevlere getirilmeli

- İşe yeni başlayan çalışanlar için uyum eğitimi yapılmalı ve bu kişilerin katılımı sağlanmalı
- Çalışanların gereksinimleri doğrultusunda, tükenen güç kaynaklarının yenilenmesi için motivasyonu artırıcı ve çalışanların kendilerini geliştirebileceği mesleki eğitim faaliyetleri düzenlenmeli
- Örgütte çalışanlar için meslek ve stres danışmanlığı hizmetleri sunulmalı
- Çalışanlar makul hedeflere yönlendirilmeli
- Örgütte zaman yönetimi ve planlamasıyla, zamanı ekonomik kullanma alışkanlığı kazandırılmalı
- Kurum yöneticileri aldıkları ve uyguladıkları kararlarda, çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini göz ardı edilmemeli
- Yöneticiler yetki paylaşımına izin veren bir yaklaşım sergilemeli ve çalışanların çalışma saatleri, ücret problemleri, tatil ve sosyal olanakları konusunda gerekli özeni göstermeli
- Yönetici çalışanından beklentilerini baştan ifade etmeli, bireyin yetenekleri ile işin gerekleri uyumlu hale getirmeli
- Düzenli ekip içi toplantılar ile öneri ve eleştiriler alınmalı
- Yöneticiler, strese neden olan kişiler arası çatışmaları azaltmalı
- Sorunlar, ilk ortaya çıkış anında ele alınmalı
- Yönetici işin yoğunlaştığı zamanlarda yardımcı personel ve ek donanım sağlamalı

- İş zenginleştirmesi yapılmalı, aşırı yüklenme, boş oturma, belirsizlik ya da çatışma nedeni ile ortaya çıkan stresin azaltılması için işin modifikasyonu yapılarak, zor işlerin hep aynı bireylere yüklenmesi yerine, eşit olarak dağıtılması sağlanmalı
- Objektif bir personel değerlendirme sistemi benimsenmeli, çalışanların kişisel yeterlilikleri ile tam olarak örtüşen performans ölçütleri konmalı
- Organizasyon içinde sosyal destek ve güven düzeyi yükseltilmeli
- Bireyin beklentileri değiştirilmeli, olumlu deneyimleri vurgulanarak bireyin kendisini olumsuz değerlendirmesi önlenmeli
- Yönetici çalışanlara karşı net ve samimi olmalı, problemleri bir durumda kendisine başvurabileceklerini sözleri ve davranışları ile belli etmeli
- Çalışanların görev ve yetkilerinin açık ve net olarak belirtilmeli ve bunların yasal düzenlemeler ile yaşama geçirilmeli
- Çalışanların ödül kaynaklarının artırılması, hoşgörülü, esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışı esas alınmalı
- Her bireyin strese verdiği tepkinin ve stresle başa çıkma gücünün farklı olduğu unutulmamalı ve “stresle baş etme yöntemleri” eğitimleri verilmeli (34,60,74,75,77, 80-83).

3.1.10.3. Aile Düzeyinde Yapılması Gerekenler

Çoğu profesyonel; iş, boş zaman ve aile ilişkileri arasında denge kurmak ister. Ancak herkes bu amaca eşit ölçüde ulaşmaz. Tükenmişlikle en iyi mücadele eden bireyler, hayatlarının iş ve iş dışı arasında denge kurmayı başarmak konusunda daha ciddi olanlardır (75).

Bireyin aile yapısı, sosyal çevresi tükenmişlikten kurtulmada önemli rol oynar. Ailede uyum arttıkça, bireyin aile ortamında olumlu bulduğu özelliklerin artması, çeşitli sosyal ihtiyaçlarının ailenin yardımıyla giderilmesi tükenmişliği azaltmaktadır. Sosyal çevreden destek gören bireyler tükenmişliğe neden olan olaylara karşı güç kazanmaktadırlar ve duygusal tükenmeden daha az etkilenmektedirler (84).

Sosyal destek yaklaşımı bir bakıma, sevgi, saygı ya da kabul görme, ait olma, kimlik ve güvenlik gibi bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli olan sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla girilen karşılıklı etkileşimlerdir (85,86). Ailesi tarafından sevilen ve desteklenen bireyin iş dışında da takdir edildiği ve var olduğu bir alan söz konusu olmakta, mesleki başarı ve doyum, hayatının tamamını değil sadece bir bölümünü kaplamakta ve böylelikle tükenmişlikle daha kolay mücadele edebilmektedir (87).

4. GEREÇ VE YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışma, Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve ilgili faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

4.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli ve otistik çocuklara hizmet veren, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Elazığ il merkezinde 11, Malatya il merkezinde 20 olmak üzere toplam 31 özel eğitim okulu ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Araştırmanın saha çalışması Ocak-Şubat 2012 tarihleri arasında bir aylık bir süreçte tamamlanmıştır.

4.3. Evren ve Örneklem

Elazığ ve Malatya il merkezinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 252 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmayı katılmayı kabul etmeyen, uygulama esnasında izinde veya raporlu olan, anket formunda cevaplanmamış soru bırakanların dışında 225 öğretmen (%89.3) araştırma kapsamına alınmıştır.

4.4. Veri Toplama Araçları

Literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 81 sorunun yer aldığı anket formu üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı gibi kişisel bilgilerin yanı sıra mezun olunan program, çalışmakta olduğu özel

eğitim alanı, görev süresi, haftalık ders saati, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki ğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçme, mesleği kendine uygun bulma, ęalıřma ortamından memnuniyet gibi mesleğe ilişkin 36 soru yer almaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin sigara, alkol kullanımı, bedensel ve ruhsal sağlık sorunları, kronik bir hastalığın varlığı gibi sağlıkla ilgili bilgileri içeren 23 bulunmaktadır.

ğnc bölümde özel eğitim ğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini değerlendirmek için Maslach tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik lęeđi kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan lęek tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere ę boyutta değerlendirmektedir.

Duygusal tükenme (DT), ęalıřanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmeleri gibi duygularındaki artış olarak tanımlanmaktadır. lęekteki 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20. maddeler bu boyutu lęmeye yöneliktir. Duyarsızlaşma (D), kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü bir varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun bir biçimde davranmalarını tanımlar. Beş maddeden oluşan duyarsızlaşma alt boyutunda 5, 10, 11, 15, 22. maddeler yer almaktadır. Kişisel başarısızlık (KB), kişinin kendisini olumsuz olarak değerlendirmesi ve iş yerinde bireyin başarı duygusunda azalma olarak tanımlanmaktadır. Bu alt lęek 8 maddeden oluşmaktadır ve 4, 7, 9, 12, 17,18, 19, 21. maddeleri içermektedir (8,34,42,50).

Ölçeğin Türkçe geçerliliği ve güvenilirliği 1992 yılında Ergin tarafından yapılmıştır. Ergin özgün ölçekte 7 basamaklı olan cevap seçeneklerini, “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman” şeklinde beşli dereceleme olarak düzenlemiştir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada 5 cevap seçenekli form kullanılmıştır. Ölçek maddelerinde yer alan “işim gereği karşılaştığım insanlar” ifadesi “öğrencilerim” olarak değiştirilmiştir (4,8,42).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nde puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Ölçeği oluşturan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt ölçeklerini oluşturan maddelere, 0-4 arasında değişen puanlar verilmekte ve bu puanlar her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin ilgili alt ölçekten aldığı puanlar hesaplanmaktadır.

Alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme (DT) ve duyarsızlaşma (D) alt ölçeğini oluşturan maddeler; “Hiçbir zaman:0, Çok nadir:1, Bazen:2, Çoğu zaman:3 ve Her zaman: 4 şeklinde puanlanarak değerlendirilmekte, kişisel başarısızlık (KB) alt ölçeğini oluşturan maddeler ise ters puanlanarak “Her zaman:0, Çoğu zaman:1, Bazen:2, Çok nadir:3, Hiçbir zaman:4” olarak değerlendirilmektedir. Bu puanların toplanması ile Duygusal tükenmişlik (DT) için 0-36, duyarsızlaşma (D) için 0-20 ve kişisel başarısızlık (KB) için de 0-32 arasında değişen puanlar elde edilmektedir. DT ve D alt bileşenleri olumsuz anlatımlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada Ergin’in ölçeğin Türkçe uyarlamasında yaptığı gibi, olumlu ifadelerden oluşan KB alt bileşeninde puanlama ters yönde yapılmış ve “kişisel başarısızlık” olarak yorumlanmıştır. Bu nedenle DT, D ve KB alt bileşenlerinden yüksek puanlar almak tükenmişliği ifade etmektedir (42,88).

Türkçe geçerliliği Ergin tarafından yapılan ölçeğin üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları, duygusal tükenmede.83, duyarsızlaşmada.65, kişisel başarıda.72. olarak belirtilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar yöntemiyle incelenmiş ve alt boyutlarına ilişkin tekrar test güvenilirlik katsayıları duygusal tükenmede.83, duyarsızlaşmada.72 ve kişisel başarıda .67 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliği, faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Bu amaçla yapılan faktör analizi önce beş doğal faktör ortaya koymuşsa da bunların üç faktörde yığıldığı görülmüştür. Bu nedenle varimax rotation yapılarak yeniden değerlendirilmiş ve üç temel faktör elde edilmiştir. Bu da ölçeğin Türkçe uyarlamasının, özgün İngilizce ölçek ile tutarlı olduğunu göstermiştir (89).

4.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzdeler oranlar, ortalamalar kullanılmıştır. Yüzdeler bakımından gruplar arasında karşılaştırma yapılırken iki yüzde arasındaki farkın önemlilik testi, ortalamalarla gruplar arası karşılaştırma yapılırken tek yönlü varyans analizi, farklılığın nereden kaynaklandığı saptanırken Tukey testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

4.6. Araştırmanın Etik Yönü

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan resmi izin alındıktan sonra araştırmanın saha çalışması yapılmıştır. Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim okulu ve

rehabilitasyon merkezlerine gidilerek araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmanın önemi anlatılarak anketler dağıtılmıştır. Gizliliğin sağlanması açısından ankete isim yazmalarının gerekli olmadığı belirtilmiştir.

5. BULGULAR

Bu bölümde, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Evli olan öğretmenlerin %80’inin çocuğu vardır. Çocuğu olan öğretmenlerin %15.6’sı üç ve üzeri sayıda çocuğa sahiptir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Bazı Sosyodemografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyodemografik Özellikler	Sayı	Yüzde
Yaş		
24 yaş ve altı	20	8.9
25- 36 yaş	132	58.6
37 yaş ve üzeri	73	32.5
Cinsiyet		
Kadın	106	47.1
Erkek	119	52.9
Medeni durum		
Bekar	63	28.0
Evli	155	68.9
Boşanmış	7	3.1
Çocuk sayısı		
Çocuğu olmayan	32	20.0
1 ve 2 çocuğu olan	103	64.4
3 çocuk ve üzeri	25	15.6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri	Sayı	Yüzde
Mezun olduğu program		
Özel Eğitim	55	24.4
Sınıf Öğretmeni	85	37.8
Branş Öğretmeni	62	27.6
Okul Öncesi	23	10.2
Çalıştığı özel eğitim alanı		
Zihinsel Engelli	158	70.2
İşitme Engelli	54	24.0
Tüm Özür Grupları	13	5.8
Toplam görev süresi		
0-5 yıl	94	41.8
6-10 yıl	60	26.7
11-15 yıl	21	9.3
16-20 yıl	7	3.1
21 yıl ve üzeri	43	19.1
Çalıştığı kurumdaki görev süresi		
0-5 yıl	190	84.4
6-10 yıl	25	11.2
11-15 yıl	10	4.4

Araştırma katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma koşullarının özelliklerine göre dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Çalışma Koşullarının Özelliklerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Çalışma Koşullarının Özellikleri	Sayı	Yüzde
Haftalık ders saati		
6 saat ve altı	24	10.7
7-15 saat	36	16.0
16-30 saat	66	29.3
31 saat ve üzeri	99	44.0
Eğitim verilen yaş grubu		
0-6 yaş	20	8.9
7-13 yaş	68	30.3
14-20 yaş	55	24.4
21 yaş ve üzeri	9	4.0
Her yaş grubu	73	32.4
Ders verilen sınıflardaki yaklaşık öğrenci sayısı		
1-5 öğrenci	110	48.9
6-10 öğrenci	76	33.8
11-15 öğrenci	23	10.2
16-20 öğrenci	6	2.7
21-25 öğrenci	3	1.3
26-30 öğrenci	7	3.1

Araştırma katılan öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri ile ilgili değerlendirmelerinin dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Memnuniyetleri ile İlgili Değerlendirmelerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mesleki Memnuniyeti	Sayı	Yüzde
Mesleği isteyerek seçme		
Evet	194	86.2
Hayır	31	13.8
Mesleği kendine uygun bulma		
Evet	195	86.7
Hayır	30	13.3
Çalışma ortamından memnuniyet		
Evet	192	85.3
Hayır	33	14.7
Okulda çalışan eleman sayısını yeterli bulma		
Evet	147	65.3
Hayır	78	34.7
Okulda eğitimle ilgili materyalleri yeterli bulma		
Evet	101	44.9
Hayır	124	55.1
Okulda ödül ve ceza sistemini adil bulma		
Evet	132	58.7
Hayır	93	41.3
Mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulması		
Evet	47	20.9
Hayır	178	79.1
Meslekle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma		
Evet	134	59.6
Hayır	91	40.4

Öğretmenlerin % 37.3’ü mesleki verimlilik düzeyini çok verimli olarak değerlendirirken, % 52’si mesleki bilgi ve becerilerini uygulayabildiğini ifade etmiştir.

Araştırma katılan öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları ve geleceğe ait mesleki görüşleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Olanakları ve Geleceğe Ait Mesleki Görüşlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Gelecekle İlgili Mesleki Görüşleri	Sayı	Yüzde
Mesleki gelişim ve ilerleme olanakları		
İlerleme olanağım çok yüksek	59	26.2
İlerleme olanağım orta düzeyde	110	48.9
İlerleme olanağım düşük	36	16.0
İlerleme olanağım hiç yok	20	8.9
Öğretmenlerin geleceğe ait mesleki görüşleri		
Özel eğitim okulunda çalışmaya devam etmek	131	58.1
Normal çocuklarla çalışmayı isteme	44	19.6
Mesleği sürdürürken ek iş yapmayı isteme	11	4.9
Başka bir mesleğe geçmek isteme	11	4.9
Meslekten ayrılıp çalışmamayı isteme	11	4.9
Mesleğini devlet kurumunda yapmayı isteme	17	7.6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili yeterli destek görme durumlarına göre dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaptıkları İşle İlgili Yeterli Destek Görme Durumları İle İlgili Dağılımları

Yeterli Destek Görme	Sayı	Yüzde
İş arkadaşlarından yeterli destek görme		
Evet	184	81.8
Hayır	41	18.2
İdarecilerden yeterli destek görme		
Evet	177	78.7
Hayır	48	21.3
Toplam	225	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma ortamındaki ilişkilerini değerlendirmelerine göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çalışma Ortamındaki İlişkilerini Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Çalışma Ortamındaki İlişkileri	Sayı	Yüzde
Yöneticiler ile ilişkileri		
Çok iyi	86	38.2
İyi	124	55.2
Kötü	3	1.3
Kararsızım	12	5.3
Öğretmenler arası ilişkileri		
Çok iyi	102	45.3
İyi	113	50.3
Kötü	3	1.3
Kararsızım	7	3.1
Öğrenciler ile ilişkileri		
Çok iyi	122	54.2
İyi	101	44.9
Kötü	0	0.0
Kararsızım	2	0.9
Toplam	225	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32.9'u veliler ile ilgili sorun yaşadığını söylemiştir. Velilerle sorun yaşayan öğretmenlerin %50.7'si velilerin çocuklarının özürlerini kabullenmeme ve gerçekçi olmayan beklерinden dolayı, %20.5'i velilerin ilgisizliği ve işbirliği yapmamaları ve %16.4'ü ailelerin eğitimsizlik ve cehaleti nedeniyle sorun yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bildirdikleri hane aylık gelirlerinin ortalaması 2479±1153.87 TL (min: 660 TL, maks:7000 TL)'di. Araştırmaya kapsamına alınan öğretmenlerin gelir durumları ve kendi ekonomik düzeylerini algılamaları ile ilgili dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Gelir Durumları ve Kendi Ekonomik Düzeylerini Algılamaları ile İlgili Dağılımları

Gelir Durumu ve Ekonomik Düzeylerini Algılama	Sayı	%
Hane gelir düzeyi		
1500 TL ve altı	89	39.6
1501 TL- 2500 TL	80	35.6
2500 TL üzeri	56	24.8
Ekonomik düzey algılama		
İyi	87	38.7
Orta	115	51.1
Kötü	23	10.2
Toplam	225	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları stres karşısında gösterdikleri baş etme davranışları ve çevreden aldıkları sosyal destek durumlarına göre dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşadıkları Stres Karşısında Gösterdikleri Baş Etme Davranışları ve Çevreden Aldıkları Sosyal Destek Durumlarına Göre Dağılımları

Stresle Başetme Davranışları / Sosyal Destek Alma Durumları	Sayı	Yüzde
Stresle baş etme davranışları		
Kendimi kapana kısılmış hissedirim	12	5.3
Bir yol bulacağıma inanır, bunun için uğraşırım	184	81.8
İş olacağına varır diye düşünür mücadeleden vazgeçerim	8	3.6
Sorunun benden kaynaklandığımı düşünür kendimi suçlarım	11	4.9
Yakınlarımdan destek isterim	10	4.4
Bir sorun karşısında çevreden sosyal destek alma		
Yeterli	132	58.7
Yetersiz	93	41.3
Toplam	225	100.0

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin sağlık durumlarını değerlendirmelerine göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sağlık Durumlarını Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Öğretmenlerin Sağlık Durumlarını Değerlendirmeleri	Sayı	Yüzde
Genel sağlık durumunu tanımlama		
Çok iyi	24	10.7
İyi	199	88.4
Kötü	2	0.9
Bedensel sağlık sorunları yaşama		
Genellikle	27	12.0
Bazen	170	75.6
Hiçbir zaman	28	12.4
Ruhsal sağlık sorunları yaşama		
Genellikle	13	5.8
Bazen	144	64.0
Hiçbir zaman	68	30.2
Kronik bir hastalığın varlığı		
Evet	24	10.7
Hayır	201	89.3
Toplam	225	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) sorularına verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Tükenmişlik Ölçeği Sorularına Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sıra No	Görüşler	Hiçbir Zaman Sayı (%)	Çok Nadir Sayı (%)	Bazen Sayı (%)	Çoğu Zaman Sayı (%)	Her Zaman Sayı (%)
1.	İşimden soğuduğumu hissediyorum	69 (30.7)	53 (23.6)	87 (38.7)	12 (5.3)	4 (1.8)
2.	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum	51 (22.7)	57 (25.3)	84 (37.3)	25 (11.1)	8 (3.6)
3.	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum	101 (44.9)	65 (28.9)	48 (21.3)	9 (4.0)	2 (0.9)
4.	Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anlarım	3 (1.3)	0 (0.0)	30 (13.3)	148 (65.8)	44 (19.6)
5.	Öğrencilerime sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum	197 (87.6)	19 (8.4)	6 (2.7)	2 (0.9)	1 (0.4)
6.	Bütün gün öğrencilerle uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı	63 (28.0)	46 (20.4)	87 (38.7)	24 (10.7)	5 (2.2)
7.	Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum	1 (0.4)	4 (1.8)	21 (9.3)	161 (71.6)	38 (16.9)
8.	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum	88 (39.1)	67 (29.8)	55 (24.4)	12 (5.3)	3 (1.3)
9.	Yaptığım iş sayesinde insanlara katkıda bulunduğuma inanıyorum	3 (1.3)	3 (1.3)	26 (11.6)	87 (38.7)	106 (47.1)
10.	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim	108 (48.0)	66 (29.3)	30 (13.3)	15 (6.7)	6 (2.7)
11.	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum	124 (55.1)	39 (17.3)	41 (18.2)	18 (8.0)	3 (1.3)
12.	Çok şeyler yapabilecek güçteyim	2 (0.9)	12 (5.3)	36 (16.0)	94 (41.8)	81 (36.0)
13.	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum	59 (26.2)	42 (18.7)	78 (34.7)	28 (12.4)	18 (8.0)
14.	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum	38 (16.9)	44 (19.6)	78 (34.7)	44 (19.6)	21 (9.3)
15.	Öğrencilerime ne olduğu umurumda değil	204 (90.7)	15 (6.7)	5 (2.2)	1 (0.4)	0 (0.0)
16.	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor	72 (32.0)	66 (29.3)	73 (32.4)	12 (5.3)	2 (0.9)
17.	Öğrencilerimle aramda rahat bir hava yaratırım	2 (0.9)	1 (0.4)	10 (4.4)	100 (44.4)	112 (49.8)
18.	Öğrencilerimle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim	8 (3.6)	9 (4.0)	30 (13.3)	102 (45.3)	76 (33.8)
19.	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim	5 (2.2)	16 (7.1)	53 (23.6)	111 (49.3)	40 (17.8)
20.	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum	144 (64.0)	45 (20.0)	25 (11.1)	7 (3.1)	4 (1.8)
21.	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım	7 (3.1)	14 (6.2)	47 (20.9)	95 (42.2)	62 (27.6)
22.	Öğrencilerimin, bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissederim	134 (59.6)	56 (24.9)	28 (12.4)	4 (1.8)	3 (1.3)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir. Duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (D), kişisel başarısızlık (KB) olarak ifade edilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Dağılımı

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Puan ortalaması±SS	(Min- Maks)
DT	11.12±6.39	(0-32)
D	2.61±2.65	(0-12)
KB	7.58±4.18	(0-22)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre DT, D ve KB puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p>0.05, Tablo 13).

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Cinsiyet		P Değeri
	Kadın (n=106) Ort±SS	Erkek (n=119) Ort±SS	
DT	11.10±6.53	11.13±6.30	t= -0.036, P=0.971
D	2.34±2.47	2.85±2.80	t= -1,439, P=0.152
KB	7.69±4.05	7.48±4.31	t= -0,375, P=0.708

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Yaş gruplarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Yaş grupları			P değeri
	30 yaş ve altı (n=86) Ort±SS	31-42 yaş (n=79) Ort±SS	43 yaş ve üzeri (n=60) Ort±SS	
DT	11.01±6.56	12.20±6.69	9.85±5.56	F= 2.356, p=0.097
D	2.95±2.85	2.38±2.41	2.42±2.68	F=1.177, P=0.310
KB	8.45±4.61*	7.27±3.91	6.73±3.68	F= 3.400, P=0.035

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Medeni Durumları			P Değeri
	Evli (n=155) Ort±SS	Bekar (n=63) Ort±SS	Boşanmış (n=7) Ort±SS	
DT	10.89±6.50	11.79±5.99	10.14±7.79	F=0.529, P=0.590
D	2.54±2.70	2.81±2.40	2.43±3.86	F=0.253, P=0.776
KB	7.35±3.94	8.24±4.81	6.71±2.69	F=1.170, P=0.312

Gruplar arasında fark yok.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=160)	Çocuk sahibi olma			P değeri
	Çocuğu yok (n=32) Ort±SS	1 ve 2 çocuk (n=103) Ort±SS	3 çocuk ve üzeri (n=25) Ort±SS	
DT	10.72±6.65	11.39±6.69	9.08±5.77	F=1.264, P=0.285
D	2.53±3.01	2.47±2.53	2.84±3.36	F=0.183, P=0.833
KB	7.53±3.72	7.49±4.03	6.32±3.58	F=0.958, P=0.386

Gruplar arasında fark yok.(Bekar öğretmenler değerlendirme dışı bırakılmıştır)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarının mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0.05, Tablo 17).

Tablo 17. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Mezun Olunan Eğitim Programı		P değeri
	Özel eğitim öğretmeni (n=55) Ort±SS	Diğer (sınıf öğretmeni, branş ve okul öncesi) (n=170) Ort±SS	
DT	11.24±6.69	11.08±6.31	t=0.155, p=0.877
D	2.84±2.88	2.54±2.58	t=0.730, P=0.466
KB	8.16±4.28	7.39±4.15	t=1.196, P=0.233

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anda çalışmakta olduğu özür/ engel grubuna göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Şu Anda Çalışmakta Olduğu Özür/ Engel Grubuna Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Çalışılan Engel Grubu			P Değeri
	Zihinsel engelli (n=158) Ort±SS	İşitme engelli (n=54) Ort±SS	Tüm engel grupları (n=13) Ort±SS	
DT	11.46±6.70	9.80±5.43	12.46±5.94	F=1.679, P=0.189
D	2.70±2.75	2.37±2.40	2.46±2.70	F=0.334, P=0.716
KB	7.45±4.04	7.22±4.16	10.62±5.12*	F=3.792, P=0.024

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırma katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Hizmet süreleri			P Değeri
	0-5 yıl (n=94)	6-10 yıl (n=60)	10 yıl üzeri (n=71)	
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	
DT	10.82±6.68	13.37±6.40*	9.62±5.50	F=6.019, P=0.003
D	2.73±2.88	3.10±2.58	2.03±2.31	F=2.876, P=0.058
KB	8.51±4.73*	7.03±3.31	6.80±3.86*	F=4.182, P=0.016

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süreleri			P Değeri
	0-5 yıl (n=190)	6-10 yıl (n=25)	10 yıl üzeri (n=10)	
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	
DT	11.07±6.50	11.20±6.06	11.80±5.79	F=0.033, P=0.939
D	2.59±2.67	2.76±2.62	2.50±2.76	F=0.051, P=0.950
KB	7.65±4.23	6.96±3.51	7.80±5.03	F=0.311, P=0.733

Gruplar arasında fark yok

Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatlerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Haftalık Ders Saati			P Değeri
	15 saat ve altı (n=60)	16-30 saat (n=66)	30 saat üzeri (n=99)	
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	
DT	11.43±5.93	10.58±7.01	11.29±6.28	F=0.345, P=0.708
D	2.93±2.80	2.24±2.60	2.66±2.60	F=1.093, P=0.337
KB	6.97±4.13	8.20±3.84	7.54±4.41	F=1.374, P=0.255

Gruplar arasında fark yok

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Yaş Gruplarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Eğitim Verilen Yaş Grubu			P Değeri
	13 yaş altı (n=88) Ort±SS	14 yaş ve üzeri (n=64) Ort±SS	Her yaş grubu (n=73) Ort±SS	
DT	10.83±6.23	10.61±6.46	11.92±6.54	F=0.862, P=0.424
D	2.69±2.73	2.64±2.62	2.48±2.64	F=0.135, P=0.874
KB	8.20±4.16	6.89±4.27	7.42±4.08	F=1.917, P=0.149

Gruplar arasında fark yok

Araştırma katılan öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayılarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Sınıftaki Öğrenci Sayısı			P değeri
	1-5 öğrenci (n=110) Ort±SS	6-10 öğrenci (n=76) Ort±SS	10 öğrenci üzeri (n=39) Ort±SS	
DT	11.02±6.41	11.74±6.81	10.21±5.48	F=0.765, P=0.467
D	2.51±2.63	2.99±2.72	2.15±2.57	F=1.425, P=0.243
KB	7.69±4.53	7.68±3.99	7.05±3.55	F=0.372, P=0.690

Gruplar arasında fark yok

Mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmenlerin DT ve D puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu ($p < 0.05$), KB boyutunda fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$, Tablo 24).

Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleklerini İsteyerek Tercih Edip Etmeme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Mesleğini İsteyerek Tercih Etme		P değeri
	Evet (n=194) Ort±SS	Hayır (n=31) Ort±SS	
DT	10.41±6.32	15.58±4.97	t=-4.346, P=0.000
D	2.42±2.53	3.81±3.12	t=-2.743, P=0.007
KB	7.41±4.18	8.65±4.09	t=-1.535, P=0.126

Mesleğini kendisine uygun bulmayan öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<0.05, Tablo 25).

Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleklerini Kendilerine Uygun Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Mesleği Kendine Uygun Bulma		P değeri
	Uygun (n=195) Ort±SS	Uygun Değil (n=30) Ort±SS	
DT	10.15±6.04	17.43±4.93	t=-6.289, P=0.000
D	2.33±2.47	4.43±3.10	t=-4.189, P=0.000
KB	7.05±3.87	11.0±4.56	t=-5.074, P=0.000

Çalışma ortamından memnun olmayan öğretmenlerin DT ve KB puan ortalamasının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu (p<0.05), D boyutunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (p>0.05, Tablo 26).

Tablo 26. Öğretmenlerin Çalışma Ortamından Memnun Olma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Çalışma Ortamından Memnun Olma		P değeri
	Memnun (n=192) Ort±SS	Memnun Değil (n=33) Ort±SS	
DT	10.29±6.12	15.97±5.87	t=-4.958, P=0.000
D	2.48±2.50	3.36±3.39	t=-1.776, P=0.077
KB	7.35±4.09	8.91±4.54	t=-1.993, P=0.047

Bulunduğu okuldaki çalışan eleman sayısını yeterli bulmayan öğretmenlerin DT puan ortalamasının yüksek olduğu ($p<0.05$), D ve KB puan ortalamaları açısından fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$, Tablo 27).

Tablo 27. Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Çalışan Eleman Sayısını Yeterli Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Çalışan Eleman Sayısını Yeterli Bulma		P değeri
	Yeterli (n=147) Ort±SS	Yeterli Değil (n=78) Ort±SS	
DT	9.94±6.17	13.35±6.26	t=-3.924, P=0.000
D	2.37±2.41	3.06±3.03	t=-1.884, P=0.061
KB	7.42±4.30	7.87±3.96	t=-0.768, P=0.444

Çalıştığı okuldaki materyal sayısını yeterli bulmayan öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$, Tablo 28).

Tablo 28. Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Materyal Sayısını Yeterli Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Materyal sayısını yeterli bulma		P değeri
	Yeterli (n=101) Ort±SS	Yeterli Değil (n=124) Ort±SS	
DT	9.31±5.36	12.60±6.80	t=-3.962, P=0.000
D	2.04±2.18	3.07±2.91	t=-2.952, P=0.003
KB	6.90±4.03	8.13±4.24	t=-2.210, P=0.028

Yaptığı işle ilgili iş arkadaşlarından yeterli destek görmediğini belirten öğretmenlerin DT ve D puan ortalamalarının yüksek olduğu ($p<0.05$), KB boyutu açısından fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$, Tablo 29).

Tablo 29. Öğretmenlerin İş Arkadaşlarından Yaptığı İşle İlgili Yeterli Destek Görme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	İş Arkadaşlarından Yaptığı İşle İlgili Yeterli Destek Görme		P değeri
	Evet (n=184) Ort±SS	Hayır (n=41) Ort±SS	
DT	10.51±6.11	13.88±6.97	t=-3.113, P=0.002
D	2.40±2.52	3.56±3.07	t=-2.570, P=0.011
KB	7.46±3.95	8.10±5.11	t=-0.880, P=0.380

Yaptığı işle ilgili idarecilerinden yeterli destek görmediğini ifade eden öğretmenlerin DT ve D puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu ($p<0.05$), KB boyutunda fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$, Tablo 30).

Tablo 30. Öğretmenlerin İdarecilerinden Yaptığı İşle İlgili Yeterli Destek Görme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	İdarecilerinden Yaptığı İşle İlgili Yeterli Destek Görme		P değeri
	Evet (n=177) Ort±SS	Hayır (n=48) Ort±SS	
DT	10.11±6.01	14.85±6.44	t=-4.779, P=0.000
D	2.32±2.42	3.69±3.18	t=-3.239, P=0.001
KB	7.45±4.02	8.04±4.76	t=-0.866, P=0.387

Çalıştığı kurumdaki ödül ve caza sistemini adil bulmayan öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$, Tablo 31).

Tablo 31. Öğretmenlerin, Çalıştığı Kurumdaki Ödül Ve Ceza Sistemini Adil Bulma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Ödül ve Ceza Sistemini Adil Bulma		P değeri
	Adil (n=132) Ort±SS	Adil Değil (n=93) Ort±SS	
DT	9.71±5.80	13.12±6.70	t=-4.069, P=0.000
D	2.28±2.49	3.08±2.82	t=-2.231, P=0.027
KB	7.02±3.80	8.37±4.58	t=-2.397, P=0.017

Mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulmadığını düşünen öğretmenlerin DT ve KB puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu ($p<0.05$), D boyutunda fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$, Tablo 32).

Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleğin Toplumda Hak Ettiği Yeri Bulmasına İlişkin Görüşlerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Mesleğin Toplumda Hak Ettiği Yeri Bulması		P değeri
	Evet (n=47) Ort±SS	Hayır (n=178) Ort±SS	
DT	8.51±5.73	11.81±6.40	t=-3.210, P=0.002
D	2.57±2.73	2.62±2.64	t=-0.100, P=0.921
KB	6.23±3.92	7.93±4.19	t=-2.506, P=0.013

Öğretmenlerin sözleşmeli ve kadrolu çalışma durumlarına ile DT, D ve KB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$, Tablo 33).

Tablo 33. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdaki Görev Türü Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Görev Türü		P değeri
	Sözleşmeli (n=120) Ort±SS	Kadrolu (n=105) Ort±SS	
DT	11.05±6.20	11.20±6.64	t=-0.175, P=0.861
D	2.78±2.84	2.41±2.43	t=1,054, P=0.293
KB	7.42±3.99	7.76±4.39	t=-0.617, P=0.538

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aldığı ücretten memnuniyet duyma durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Aldığı Ücretten Memnuniyet Duyma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Aldığı Ücretten Memnuniyet			P değeri
	Memnunum (n=54) Ort±SS	Kısmen Memnunum (n=85) Ort±SS	Memnun Değilim (n=86) Ort±SS	
DT	7.61±4.65*	10.94±6.50*	13.50±6.24*	F=16.012, P=0.000
D	1.87±2.24*	2.54±2.51	3.14±2.93*	F=3.933, P=0.021
KB	6.37±3.79*	8.36±4.13*	7.56±4.33	F=3.853, P=0.023

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi sosyoekonomik düzeylerini algılama durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Kendi Ekonomik Düzeylerini Algılama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Kendi Ekonomik Düzeyini Algılama			P değeri
	İyi (n=87) Ort±SS	Orta (n=115) Ort±SS	Kötü (n=23) Ort±SS	
DT	10.25±5.99	11.57±6.66	12.17±6.39	F=1.396, P=0.250
D	2.66±2.72	2.69±2.61	2.04±2.65	F=0.582, P=0.560
KB	7.46±4.23	8.13±4.24*	5.26±2.82*	F=4.721, P=0.010

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğindeki verim düzeylerini algılama durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Mesleğindeki Verim Düzeylerini Algılama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Mesleğindeki Verim Düzeyini Algılama			P değeri
	Çok verimli (n=84) Ort±SS	Kısmen verimli (n=139) Ort±SS	Verimsiz (n=2) Ort±SS	
DT	7.96±5.32*	12.84±6.08*	24.0±11.31*	F=23.144, P=0.000
D	2.05±2.24	2.86±2.73	9.0±4.24*	F=8.851, P=0.000
KB	5.14±3.07*	8.93±4.01*	16.0±4.24*	F=32.795, P=0.000

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini uygulayabilme durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Mesleki Bilgi Ve Becerilerini Uygulayabilme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Mesleki Bilgi ve Becerilerini Uygulayabilme			P değeri
	Uygulayabiliyorum (n=117) Ort±SS	Uygulayamıyorum (n=18) Ort±SS	Kısmen Uygulayabiliyorum (n=90) Ort±SS	
DT	9.11±5.89*	15.78±6.65	12.80±6.06	F=15.411, P=0.000
D	1.97±2.29*	4.78±3.25*	3.01±2.69*	F=11.443, P=0.000
KB	6.56±4.33*	9.83±5.22	8.46±3.35	F=8.650, P=0.000

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerini değerlendirme durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Yöneticilerle İlişkilerini Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Yöneticilerle ilişki			P değeri
	Çok iyi (n=86) Ort±SS	İyi (n=124) Ort±SS	Kararsız (n=15) Ort±SS	
DT	8.66±6.63*	12.28±5.75	15.60±5.12	F=13.42, P=0.000
D	1.95±2.36*	2.90±2.73	3.93±2.92	F=5.46, P=0.005
KB	6.19±3.42*	8.48±4.52	8.07±3.13	F=8,28, P=0.000

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerini değerlendirme durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla İlişkilerini Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Öğretmenlerle ilişki			P değeri
	Çok iyi (n=102) Ort±SS	İyi (n=113) Ort±SS	Kararsız (n=10) Ort±SS	
DT	9.08±6.14*	12.31±6.07*	18.50±3.21*	F=15.62, P=0.000
D	2.07±2.29	2.88±2.78	5.00±2.98*	F=7.15, P=0.001
KB	6.21±3.66*	8.43±3.98*	11.90±6.10*	F=14.83, P=0.000

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerini değerlendirme durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkilerini Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Öğrencilerle İlişki			P değeri
	Çok iyi (n=122) Ort±SS	İyi (n=101) Ort±SS	Kararsız (n=2) Ort±SS	
DT	9.26±6.35*	13.33±5.78*	13.00±4.24	F=12.393, P=0.000
D	1.98±2.22*	3.35±2.92*	3.50±4.95	F=7.843, P=0.001
KB	6.20±3.58*	9.15±4.19*	12.50±9.19	F=17.383, P=0.000

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Öğrenci velileri ile sorun yaşadığını ifade eden öğretmenlerin DT ve D puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu ($p<0.05$), KB alt boyutunda fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$, Tablo 41).

Tablo 41. Öğretmenlerin Velilerle Sorun Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Velilerle Sorun Yaşama Durumu		P değeri
	Evet (n=74) Ort±SS	Hayır (n=151) Ort±SS	
DT	12.59±7.05	10.40±5.94	t=2.448, P=0.015
D	3.19±2.95	2.32±2.46	t=2.317, P=0.021
KB	7.54±4.36	7.60±4.11	t=-0.093, P=0.926

Velilerle sorun yaşayan öğretmenlerin %16.4'ü bu sorunların velilerin eğitimsizliğinden kaynaklandığını, %50.7'si velilerin çocuklarının özrünü kabul etmemesi ve gerçek dışı beklentilere sahip olmaları nedeniyle sorun yaşadığını, %20.5'i velilerin ilgisiz olduğunu ve kendileriyle işbirliği yapmamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğretmenlere meslekleriyle ilgili gelişim ve ilerleme olanaklarını ne düzeyde değerlendirdikleri sorulduğunda, öğretmenlerin %26.2'si ilerleme olanağını yüksek düzeyde, %48.9'u ilerleme olanağını orta düzeyde, %16.0'ı ilerleme olanağını düşük düzeyde ve %8.9'u ilerleme olanağının hiç olmadığı şeklinde değerlendirme yapmıştır.

Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmenlerin DT puan ortalamasının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu ($p<0.05$), D ve KB boyutunda fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$, Tablo 42).

Tablo 42. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyma		P değeri
	Evet (n=134) Ort±SS	Hayır (n=91) Ort±SS	
DT	12.12±6.55	9.65±5.90	t=2.891, P=0.004
D	2.71±2.77	2.46±2.48	t=0.685, P=0.494
KB	7.99±4.29	6.97±3.96	t=1.815, P=0.071

Araştırmaya katılan öğretmenlere geleceğe ait mesleki görüşleri sorulduğunda; %58.2'si özel eğitim okulunda çalışmaya devam etmek istediğini, %19.6'sı normal çocuklarla çalışmak istediğini, %4.9'u mesleği sürdürürken ek iş yapmak istediğini, %4.9'u bir başka mesleğe geçmek istediğini, %4.9'u meslekten ayrılmayı ve çalışmayı istemediğini, %7.6'sı mesleğini farklı bir kurumda yapmak istediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptığı işle ilgili stres yaşama durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 43'de gösterilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Yaptığı İşle İlgili Stres Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	İşle İlgili Stres Yaşama Durumu			P değeri
	Genellikle (n=67) Ort±SS	Bazen (n=147) Ort±SS	Hiçbir zaman (n=11) Ort±SS	
DT	14.90±6.82*	9.90±5.46*	4.45±2.77*	F=24.628, P=0.000
D	3.66±3.17*	2.27±2.28	0.82±1.83	F=9.637, P=0.000
KB	8.30±4.65*	7.46±3.96	4.82±2.82*	F=3.531, P=0.031

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlere bir sıkıntılarını olduğunda gösterdikleri tepki davranışı sorulduğunda %81.8'i "Bir yol bulacağıma inanır, bunun için uğraşırım", %5.3'ü "kendimi kapana kısılmış hissedirim", %4.9'u "sorunun benden kaynaklandığını düşünür, kendimi suçlarım", %4.4'ü "yakınlarımdan destek alırım", %3.6'sı "iş olacağına varır diye düşünür, mücadeleden vazgeçerim" yanıtını vermiştir.

Çevreden aldıkları sosyal desteği yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin DT ve D puan ortalamalarının yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu ($p < 0.05$), KB boyutu açısından fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$, Tablo 44).

Tablo 44. Öğretmenlerin Çevrelerinden Aldıkları Sosyal Desteği Değerlendirme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Çevreden Aldığı Sosyal Destek Durumu		P değeri
	Yeterli (n=132) Ort±SS	Yetersiz (n=93) Ort±SS	
DT	9.61±5.66	13.27±6.78	t=-4.401, P=0.000
D	2.12±2.31	3.30±2.96	t=-3.356, P=0.001
KB	7.52±4.16	7.66±4.23	t=-0.235, P=0.815

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bedensel sağlık sorunları yaşama durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 45’de gösterilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin Bedensel Sağlık Sorunları Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Bedensel Sağlık Sorunları Yaşama			P değeri
	Genellikle (n=27) Ort±SS	Bazen (n=170) Ort±SS	Hiçbir zaman (n=28) Ort±SS	
DT	16.30±7.51*	10.91±5.77*	7.39±5.95*	F=15.460, P=0.000
D	4.00±3.60*	2.54±2.36	1.71±2.88	F=5.578, P=0.004
KB	9.11±4.27*	7.65±4.20	5.68±3.31	F=4.891, P=0.008

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ruhsal sağlık sorunları yaşama durumlarına göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Ruhsal Sağlık Sorunları Yaşama Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Ruhsal Sağlık Sorunları Yaşama			P değeri
	Genellikle (n=13) Ort±SS	Bazen (n=144) Ort±SS	Hiçbir zaman (n=68) Ort±SS	
DT	18.38±7.03*	12.35±5.60*	7.13±4.64*	F=30.695, P=0.000
D	5.23±3.56*	2.69±2.47	1.94±2.54	F=9.173, P=0.000
KB	10.23±4.23	8.09±4.24	5.99±3.51*	F=9.266, P=0.000

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Kronik bir hastalığın varlığının öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarını istatistiksel olarak etkilemediği belirlenmiştir (p>0.05, Tablo 47).

Tablo 47. Öğretmenlerin Kronik Bir Hastalığa Sahip Olma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Kronik hastalık		P değeri
	Var (n=24) Ort±SS	Yok (n=201) Ort±SS	
DT	11.63±7.31	11.06±6.29	t=0.409, P=0.683
D	2.75±2.98	2.59±2.62	t=0.275, P=0.784
KB	7.63±4.24	7.57±4.19	t=0.058, P=0.953

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi sağlık durumlarını değerlendirmelerine göre MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarının dağılımı Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Kendi Sağlık Durumlarını Değerlendirmelerine Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Kendi Sağlık Durumlarını Değerlendirme			P değeri
	Çok iyi (n=24) Ort±SS	İyi (n=199) Ort±SS	Kötü (n=2) Ort±SS	
DT	6.88±5.45*	11.58±6.29*	16.50±10.61	F=6.846, P=0.001
D	1.96±2.77	2.69±2.65	2.50±0.71	F=0.810, P=0.446
KB	4.92±3.74*	7.91±4.14	6.50±2.12*	F=5.790, P=0.004

* Tukey HSD testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Sigara içme durumunun öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarını istatistiksel olarak etkilemediği saptanmıştır (p>0.05, Tablo 49).

Tablo 49. Öğretmenlerin Sigara İçme Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Sigara İçme Durumu		P değeri
	Evet (n=82) Ort±SS	Hayır (n=142) Ort±SS	
DT	11.35±6.75	10.97±6.23	t=0.429, P=0.668
D	2.74±2.85	2.54±2.55	t=0.546, P=0.586
KB	7.57±4.22	7.60±4.18	t=-0.044, P=0.965

Alkol kullanan öğretmenlerin DT, D ve KB puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak bunun D boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir ($p < 0.05$, Tablo 50).

Tablo 50. Öğretmenlerin Alkol Kullanma Durumlarına Göre MTÖ Alt Bileşenlerine Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MTÖ Alt Bileşenleri (n=225)	Alkol Kullanma Durumu		P değeri
	Evet (n=54) Ort±SS	Hayır (n=171) Ort±SS	
DT	11.50±6.55	11.00±6.36	t=0.500, P=0.618
D	3.28±2.86	2.40±2.56	t=2.140, P=0.033
KB	7.76±4.01	7.52±4.24	t=0.365, P=0.715

6. TARTIŞMA

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları ilgili literatür ışığında tartışıldı. Literatür incelendiğinde yurt içinde özel eğitim öğretmenleri ve tükenmişlikle ilgili çok az sayıda araştırma yapıldığı görüldü. Bu nedenle araştırma sonuçları yorumlanırken bu sınırlılıklar dikkate alındı.

Araştırmada öğretmenlerin % 58.6'sı 25-36 yaş grubundaydı (Tablo 1). Tükenmişlik konusunda özel eğitim öğretmenleriyle yapılan diğer çalışmalarda bu yaş grubunun yüzdesi; Yiğit'in çalışmasında %57.7, Kulaksızoğlu ve arkadaşlarının çalışmasında %56.0, Karahan'ın çalışmasında %52.9 olarak saptanmıştır (90,91,92). Bu sonuçlar araştırma bulgumuzu desteklemekle birlikte özel eğitim kadrosunda çoğunlukla genç öğretmenlerin yer aldığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.1'i kadındı (Tablo 1). Vızlı'nın çalışmasında öğretmenlerin %48.6'sı kadındır (93). Çokluk'un çalışmasında ise öğretmenlerin %51.0'ı kadındır (5). Araştırma bulgumuzla benzerlik gösteren bu sonuçlar özel eğitim alanını her iki cinsiyetin de benzer oranda tercih ettiğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin %68.9'u evliydi (Tablo 1). Bu bulgu ile araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düzenli bir hayat yaşadıkları ve iş yaşamı dışında da sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Aksoy'un çalışmasında öğretmenlerin %66.3'ü, Oruç'un çalışmasında öğretmenlerin %74.0'ı, Yiğit'in çalışmasında öğretmenlerin %71.6'sı evlidir (8,90,94).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24.4'ü özel eğitim programı mezunuydu (Tablo 2). Karahan'ın çalışmasında öğretmenlerin %22.1'i, Vızlı'nın çalışmasında öğretmenlerin %29.7'si özel eğitim programından mezun olmuştur (92,93). Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda özel eğitim alanında yetişmiş öğretmen sayısının çok sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 95.6'sı 10 yıl süredir özel eğitim alanında görev yapmaktaydı (Tablo 2). Benzer şekilde Kulaksızoğlu'nun çalışmasında öğretmenlerin %81.3'ü, Karahan'ın çalışmasında %76.0'ı 10 yıl süredir özel eğitim alanında görev yapmaktadır (88,89). Araştırma bulgumuzdan farklı olarak Aksoy'un çalışmasında bu oran %58.7'dir (94).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %82.7'si sınıflarda 10 ve daha az sayıda öğrenciye eğitim verdiğini belirtti (Tablo 3). Konuyla ilgili diğer çalışmalara bakıldığında araştırma bulgumuzla uyumlu olarak Aksoy'un çalışmasında %89.0'ı 10 ve daha az sayıda öğrenciye eğitim vermektedir (94). Bu sonuçlar özel eğitim alanında bireysel eğitim yönteminin gerekli ve öncelikli olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86.2'si mesleğini isteyerek tercih ettiğini belirtti (Tablo 4). Vızlı'nın çalışmasında öğretmenlerin %83.8'i, Kulaksızoğlu'nun çalışmasında % 66.7'si mesleğini isteyerek seçtiğini belirtmiştir (91,93). Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla uyum göstermektedir. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleğini isteyerek seçen kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin % 85.3'ü çalışma ortamından memnun olduğunu belirtti (Tablo 4). Çalıştığı ortamdan memnuniyet Aksoy'un çalışmasında %81.7 olarak bulunmuştur (94). Bu sonuç araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin %79.1'i mesleklerinin toplumda hak ettiği yeri bulmadığını belirtti (Tablo 4). Dolunay ve Piyal'in çalışmasında bu oran % 69.6'dır (95). Aksoy'un çalışmasında %83.7'dir (94). Araştırma bulgumuzla paralellik gösteren bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleklerinin toplumda hak ettiği yeri bulmadığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.1'i gelecekte özel eğitim alanında çalışmaya devam etmek istediğini belirtti (Tablo 5). Benzer bir bulgu olarak Dolunay ve Piyal'in çalışmasında öğretmenlerin %54.4'ü gelecekte mesleğe devam etmeyi düşündüğünü belirtmiştir (95). Öğretmenlik mesleğini seçenlerin mesleklerinde idealist kişiler olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %81.8'i iş arkadaşlarından yaptığı işle ilgili yeterli destek gördüğünü ifade etti (Tablo 6). Baysal ve Girgin'in çalışmasında öğretmenlerin %89.6'sı iş arkadaşlarından yaptığı işle ilgili destek gördüğünü belirtmiştir (6). Bu bulgu araştırmamızla uyumludur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %38.2'si yöneticilerle ilişkilerini, %45.3'ü öğretmenlerle ilişkilerini , %54.2'si öğrencilerle ilişkilerini çok iyi olarak değerlendirdi (Tablo 7). Bu bulgu öğretmenlerin daha çok öğrenciler ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olduğunu, yöneticilerle ilişkilerinin ise daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Ulutaşdemir'in çalışmasında öğretmenlerin %73.2'si yöneticilerle ilişkilerini, %

76.5'i öğretmenlerle ilişkilerini, %78.9'u öğrencilerle ilişkilerini iyi olarak değerlendirmiştir (88).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin bildirdikleri hane aylık gelirlerinin ortalaması 2479±1153.87 (min: 660 TL, maks:7000) TL olarak saptanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2010 yoksulluk çalışması sonuçlarında dört kişilik bir ailenin aylık yoksulluk sınırı 896 TL olarak belirlenmiştir. Ekim ayı 2012 tarihine ait sendikaların yaptığı yoksulluk sınırı açıklaması ise dört kişilik bir aile için 3120 TL'dir. Bu araştırmada öğretmen ifadelerine göre ailelerin saptanan gelir ortalaması, TÜİK ve sendikalara ait açıklanan aile geliri ortalamaları arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51.1'i ekonomik durumunu orta olarak değerlendirdi (Tablo 8). Konuyla ilgili olarak Baysal ve Girgin'in çalışmasında bu oran %77.1, Ulutaşdemir'in çalışmasında %82.1'dir (6, 88). Bu bulgular ile araştırma sonucumuz farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.7'si herhangi bir sorunla karşılaştığında çevreden aldığı sosyal desteği yeterli olarak değerlendirdi (Tablo 9). Gündüz'ün çalışmasında öğretmenlerin %56.9'u bir sorunla karşılaştığında sosyal destek aldığını ifade etmiştir (84). Bu bulgu araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88.4'ü genel sağlık durumunu iyi olarak değerlendirdi (Tablo 10). Ulutaşdemir'in çalışmasında bu oran %49.0'dır (88). Bu farklılık özel eğitim öğretmenlerinin daha genç yaş grubunda olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin MTÖ sorularına verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde duygusal tükenme alt bileşeni sorularından 3. (sabah kaktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum), 8. (yaptığım işten yıldığımı hissediyorum) ve 20. (yolun sonuna geldiğimi hissediyorum) ifadelerine en fazla “hiçbir zaman”, duygusal tükenmeye ait diğer ifadelerine (1, 2, 6, 13, 14, 16) en fazla “bazen” yanıtını verdikleri görüldü. Öğretmenler duyarsızlaşma alt boyutuna ait ifadelerine (5, 10, 11, 15, 22) en fazla “hiçbir zaman” yanıtını verdi. Kişisel başarısızlığın değerlendirildiği sorularda 9. (yaptığım iş sayesinde insanlara katkıda bulunduğuma inanıyorum) ve 17. ifadelerine (öğrencilerimle aramda rahat bir hava yaratırım) en fazla “her zaman”, diğer ifadelerine (4,7, 12, 18, 19, 21) en fazla “çoğu zaman” yanıtı verildi (Tablo 11). Ulutaşdemir’in çalışma sonuçları araştırma bulgumuzla uyumludur (88).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamalarına bakıldığında duygusal tükenme puanlarının orta, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 12). Girgin ve Baysal’ın, Ulutaşdemir’in çalışma sonuçları da araştırma bulgumuzu desteklemektedir (6, 88).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin MTÖ alt bileşenlerine ait puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermedi ($P>0.05$, Tablo 13). Tükenmişlik kadın ve erkek öğretmenleri eşit ölçüde etkilemektedir. Cinsiyet ve tükenmişlik ilişkisi başka çalışmalarda da incelenmiş ve araştırmamızla benzer şekilde cinsiyetin tükenmişliği etkileyen bir faktör olmadığı ortaya konmuştur (8,34,72,76,90,91,98-106). Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farkının bir önem taşıması, mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi ile

açıklanabilir. Ancak cinsiyet değişkeninin tükenmişlik üzerine etkisi tartışmalıdır. Tükenmişlik düzeylerinin kadın ve erkek cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirten çalışmalar da mevcuttur (6,88,92-94,107-117).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları yaşa göre farklılık göstermezken, 30 yaş ve altı grupta yer alan öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalaması 31-42 yaş ve 42 yaş üzeri grupta yer alan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 14). Yaş ilerledikçe kişisel başarı duygusu artmaktadır. Yaş ile birlikte mesleki deneyim ve olgunluğun da artacağı düşünüldüğünde bu durum beklenen bir sonuç olarak karşılanabilir. Bunun nedeni yaş ilerledikçe kişilerin olaylar karşısında daha olgun davranması, beklentilerinin daha az olması ve geçmiş deneyimlerinin hayata bakışlarını etkilemesi, artan yaşla birlikte öğretmenlerin işle ilgili sorunlarla daha etkin mücadele yolları geliştirmesi ve zaman içinde mesleki olgunlaşmanın doğal sonucu olarak kendilerini daha başarılı görmesi olabilir. Ayrıca genç öğretmenlerde işe başladıktan sonra mesleki başarı bakımından olumsuzluklarla karşılaşılması, aldıkları eğitim ile çalışma hayatındaki koşulların farklılıkları, bu yıllardaki kişisel başarısızlık boyutundaki tükenmişliği arttırabilir. Araştırma bulgusuyla uyumlu çalışmalarda da (8,92,95,118-120) yaş ile kişisel başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Karahan'ın, Yiğit'in çalışmalarında genç öğretmenler, Küçüksüleymanoğlu'nun çalışmasında genç öğretim elemanları kendilerini daha tükenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir (90,92,121). Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Yaşın duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık üzerinde etkili bir faktör olmadığını (94,99,100,112,122-124), yaş değişkeninin sadece

duyarsızlaşma boyutunda anlamlı olduğunu (91) ve yaşın ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişliklerinin arttığını (72,76,103,108,125) belirten çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre MTÖ alt bileşenleri puan ortalamaları arasında fark bulunmadı ($p>0.05$, Tablo 15). Bu bulgu diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (8,90,92,100,106,111-113,122,126-132). Bu bulguların yanı sıra medeni durumun tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Cemaloğlu ve Şahin, Öktem medeni durumun duygusal tükenmişlik üzerinde etkili bir belirleyici olduğunu (76,125), Kulaksızoğlu duyarsızlaşma boyutunda (91), Polatçı, Taycan ve Kırılmaz kişisel başarısızlık boyutunda (98,119,133), Dericioğulları, Kurtlar duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda (110,123), Aksoy tükenmişliğin tüm boyutlarında cinsiyetin etkili bir faktör olduğunu araştırma bulgularıyla belirlemişlerdir (94).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadı ($p>0.05$, Tablo 16). Benzer şekilde, Aksoy, Karahüseyin, Cihan, Sönmez, Kırılmaz ve arkadaşları, Şahin ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda, çocuk sayısı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir (72,94,125,128,133,134). Araştırma bulgusundan farklı olarak Ulutaşdemir, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuğu olanlara göre daha fazla duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık yaşadığını (88), Polatçı, Taycan ve arkadaşları, çocuk sahibi olmayanların kişisel başarısızlık puan ortalamalarının

yüksek olduğunu belirtmiştir (98,119). Barutçu ve Serinkan'ın hemşirelerde yaptığı çalışmada, hemşirelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeyleri duyarsızlaşma boyutu açısından anlamlı bir fark yaratmıştır (120).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadı ($p>0.05$, Tablo 17). Bu bulgu, Aksoy'un ve Oruç'un araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (8,94).

Araştırmada tüm engel gruplarıyla çalışan öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalaması, zihinsel ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 18). Engel gruplarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamaları ise farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, tüm engel gruplarıyla çalışılan çocukların farklı özelliklere sahip olması, öğretmenlerin bu eğitim için yeterince hazır olmamaları, öğretmenin çalıştığı konunun öğretilmesinin zor olması ve sonuç olarak öğretmenin bu süreçten kişisel başarı olarak doyum sağlayamaması ile açıklanabilir. Bu bulgu, Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun çalışması ile benzerlik göstermektedir (4). Literatürde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Karahan'ın çalışmasında öğretilebilir öğrencilerle çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalamalarının, otistik öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (92). Aksoy'un ve Yiğit'in çalışmalarında ise tükenmişliğin alt boyutlarıyla çalışılan engelli grubu arasında fark bulunmamıştır (90,94).

Araştırmada 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalaması, 0-5 yıl ve 10 yıl üzeri çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek

bulundu ($p < 0.05$, Tablo 19). Hizmet süresi arttıkça kişisel başarısızlık düzeyi de azalmaktaydı. Çalışma yılı duyarsızlaşma puanını etkilememiştir. Yani kendini yetersiz ve başarısız hissetme daha çok mesleğe yeni başlayanlarda ortaya çıkmakta, deneyim kazanılması ile birlikte kişinin kendisini mesleğinde daha başarılı hissetmektedir. Randall ve Scott, mesleğe yeni başlayanlarda ortaya çıkan bu tepkiyi, yaşama ve mesleğe bağlanmanın henüz tam anlamıyla gerçekleşmemiş olmasıyla açıklamaktadır (135). Toplam hizmet süresinin kişisel başarı üzerinde yaş ile aynı etkiyi gösterdiği düşünülebilir. Toplam hizmet süresi ve orantılı olarak yaş arttıkça kişisel başarı duygusu artmaktadır. Toplam hizmet süresi ve yaş arttıkça kişinin mesleğine daha çok bağlandığı, mesleğini daha çok benimsediği, iş koşullarına daha çok uyum sağladığı ve streslerle başa çıkmada daha çok deneyim kazandığı düşünülebilir. Sönmez'in, Taycan ve arkadaşlarının, Kan'ın, Karahan'ın, Oruç'un, Dolunay ve Piyal'in, Gündüz'ün, Özdemir'in çalışmasında hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin kişisel başarı duygusunun arttığı, kendilerini daha başarılı hissettikleri belirlenmiştir (8,92,95,104,112,119,128,136). Bu çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Hizmet süresi ve tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiştir. Küçüksüleymanoğlu'nun, Kurçer'in, Şahin ve arkadaşlarının, İde'nin, Akkurt'un, Gündüz'ün çalışmasında meslekte hizmet süresine göre tükenmişliğin tüm alt boyutlarda fark saptanmazken (72,100,112,121,124,131), Dolunay'ın çalışmasında hizmet süresi arttıkça duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının düştüğü (118), Avşaroğlu ve arkadaşlarının çalışmasında hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadığı (108), Barutçu ve Serinkan'ın çalışmasında toplam

çalışma yılı arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyinin azaldığı (120), Öktem'in, Şahin'in çalışmasında meslekte çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları saptanmıştır (76,103).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet sürelerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında fark bulunmadı ($p>0.05$, Tablo 20). Bu bulgu Karahüseyin'in, Dolunay ve Piyal'in çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (95,134). Barutçu ve Serinkan'ın çalışmasında ise kurumda çalışma yılı arttıkça kişi daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar (120). Bu bulgu, çalışma hayatı insana birçok deneyim sağladığı için benzer durumlarla karşılaşma ihtimali artacağından bir süre sonra kişi daha az tükenmişlik yaşayabilir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin haftalık ders yükünün duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarını etkilemediği saptandı ($p>0.05$, Tablo 21). Bu sonuç alanda yapılan diğer bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (98,131). Literatürde farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Vızlı'nın çalışmasında, öğretmenlerin ders yükü azaldıkça duyarsızlaşma puanlarının azaldığı (93), Karahan'ın ve Ulutaşdemir'in çalışmasında ders yükü fazla olan öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır (88,92).

Araştırmada sınıflardaki öğrenci sayısı ile öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadı ($p>0.05$, Tablo 23). Bu sonuç özel eğitimde bireysel eğitim

uygulamalarının ağırlıkta olması nedeniyle özel eğitim sınıflarının mevcudunun az olması ile açıklanabilir. Kırılmaz, Çelen ve Sarp'ın, Aksoy'un çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır (94,133). Cemaloğlu ve Şahin'in çalışmasında ise kalabalık sınıflarda ders vermenin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişliklerini arttırdığı belirlenmiştir (125). Bu sonuca, kalabalık sınıflarda verimin ve performansın düşmesinin, öğrenci başarısının azalmasının, fiziksel anlamda yorucu şartlar oluşmasının sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmada mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması, mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmenlere göre düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 24). Kişisel başarısızlık puanı açısından fark anlamlı değildi. Meslek grubu ne olursa olsun meslek seçimini bireyin kendisinin yapmış olması, bireyin işini severek yapmasını, bireyin daha fazla doyuma ulaşmasını sağlayıp tükenmişliği azaltacaktır. Oruç'un ve Gürbüz'ün çalışmasında öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutundan almış oldukları puanlar, mesleklerini isteyerek seçmemiş olan öğretmenlerde anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur (8,132) . Benzer şekilde Vızlı'nın, Taycan ve arkadaşlarının, Sinat'ın, Şahin'in çalışmasında da mesleğini isteyerek seçenlerin tükenmişlik puanlarının daha düşük olduğu (72,93,119,129), Polatçı'nın, Demir'in çalışmasında mesleğini isteyerek seçenlerin diğerlerine göre daha az duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık yaşadıkları belirlenmiştir (98,105). Araştırma bulgumuzdan farklı olarak Kulaksızoğlu ve arkadaşlarının çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin alanlarını isteyerek seçip seçmemesi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (91).

Mesleğini kendine uygun bulmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamaları, mesleğini kendine uygun bulan öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 25). Mesleği ile bütünleşmiş bireyler, bazı mesleki koşullara daha kolay uyum sağlayabilmekte, duygusal açıdan daha doyumlu olmakta ve kendilerini meslekte daha yeterli görmektedirler. Mesleğini kendine uygun bulmayan kişiler aynı zamanda meslek seçiminde kendi istekleri doğrultusunda bir tercih yapamamış olan kişiler olabilir. Bu sonuç, Oruç, Aksoy, Ulutaşdemir, Girgin, Dolunay'ın, Dolunay ve Piyal'in, Sinat'ın yaptığı araştırma sonuçları ile uyumludur (8,66,88,94,95,118,129). Baysal'ın çalışması, mesleği kendine uygun bulma durumunun DT ve KB puan ortalamalarını etkilediğini (49), Şahin'in çalışması mesleği kendine uygun bulmadığını ifade edenlerin DT ve MTO puanı daha yüksek olduğunu, Kırılmaz ve arkadaşlarının çalışması mesleğini kendilerine uygun bulanların DT, D ve genel tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir (72,133). Bu sonuçlar mesleği kendine uygun bulma durumunun tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Ancak araştırma bulgusundan farklı olarak Taycan ve arkadaşları, mesleği kendine uygun bulmadığını ifade edenlerde tükenmişlik oranının düşük olduğunu belirlemiştir (119).

Araştırmada, çalışma ortamından memnun olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalaması çalışma ortamından memnun olan öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 26). Duyarsızlaşma boyutunda fark bulunmadı ($p>0.05$). Öğretmenlerde memnuniyet arttıkça duygusal tükenmenin azalmasının nedeni olarak öğretmenlerin işleriyle ilgili ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasının işlerinde doyum sağlamalarına

neden olması ve bu durumun duygusal tükenmeyi ters yönde etkilemesi ile açıklanabilir. Öğretmenlerde memnuniyet azaldıkça azalan kişisel başarı duygusunun da azalmasının nedeni olarak yüksek beklentilerle mesleğe başlayan öğretmenlerin zaman içerisinde meslekte beklentilerini yeterince karşılayamadıklarını fark etmeleriyle memnuniyetlerinin azalması ve bu durumun zaman içerisinde kendilerini de yetersiz olarak algılamalarına neden olması ile açıklanabilir. Buldukları iş ortamında rahat olamamaları, çatışma yaşamaları, gerginlik duymaları, stresli bir ortamda bulunmaları, aşırı iş yükü ve dinlenme zamanlarının az olması, yaptığı işi kontrol etme ya da etkilemeden yoksun olma, çalışanlar arasında destek ve sosyal ilişkilerin olmaması gibi çalışma ortamına ilişkin stresler de etkileyen diğer faktörler arasında sayılabilir. Çalışılan ortamdan memnuniyet durumu ile tükenmişlik ilişkisi başka araştırmalarda da incelenmiş ve tükenmişliği etkileyen bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Oğuzberk'in, Yavuzyılmaz ve arkadaşlarının, Demir'in çalışmasında işyeri ortamından memnun olanların duygusal tükenmişlik puanları daha düşük bulunmuştur (99,101,105). Kırılmaz, Çelen ve Sarp'ın yaptığı araştırmada duyarsızlaşma düzeyi memnuniyet durumundan etkilenmektedir (133). Aksoy'un, Cemaloğlu ve Şahin'in, Kurtlar'ın, Şahin'in araştırmalarında çalışma ortamından memnun olmayanların daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları tespit edilmiştir (94,103,123,125). Ulutaşdemir'in, Dolunay'ın, Taycan ve arkadaşlarının, Sinat'ın, Öktem'in çalışmasında çalışma ortamından memnun olmayanların, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (76,88,118,119,129). Tuğrul ve Çelik'in aktardığına göre de Maslach

ve Jackson iş ortamının tükenmişlikle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (122). Bu bulgular, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada bulunduğu okulda çalışan eleman sayısını yeterli bulmayan öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalaması yeterli bulan öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 27). Bu bulgu Aras'ın araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir (130). İş yeri ortamında çalışan sayısının yetersizliğinin iş yükünü arttırdığı, görevi dışı işlerle de ilgilenmek durumunda kalan çalışanda fiziksel yorgunluğa ve beraberinde tükenmişlik düzeyinde artışa neden olduğu söylenebilir.

Çalıştığı okuldaki materyal sayısını yeterli bulmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması, materyal sayısını yeterli bulan öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 28). Benzer şekilde Ulutaşdemir'in araştırmasında, çalışma koşullarını yeterli bulmadığını ifade eden öğretmenlerin, yeterli bulan öğretmenlere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (88). Demir ve arkadaşları, Jenkins ve Eliot yaptıkları araştırmalarda çalışılan ortamdaki malzemenin eksikliğinin tükenmişlik puanlarını arttırdığını belirtmişlerdir (137,138). Araştırma sonucunu destekleyen bu bulguların yanı sıra farklı olarak Aras'ın çalışmasında, iş yerinde malzeme, araç gereç yetersizliğinden şikâyetin olmasına göre tükenmişlik alt ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (130).

Araştırmada iş arkadaşlarından yaptığı işle ilgili yeterli destek gören öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması, iş arkadaşlarından yeterli destek görmeyen öğretmenlere göre düşük bulundu

($p < 0.05$, Tablo 29). Destek özellikle de meslektaş desteği tükenmişlik açısından önemli bir faktör olarak dikkati çekmektedir. Meslektaşlarının yardımları, düşünceleri, yapıcı eleştirileri, bireyi tükenmişliğe karşı korumaktadır. Girgin'in çalışması araştırma bulgusunu desteklemektedir (66). Konuyla ilgili diğer çalışmalara bakıldığında, Aksoy'un çalışmasında iş arkadaşlarında yeterli destek görmeyen öğretmenlerin kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik yaşadıkları (94), Sinat'ın çalışmasında meslektaşlarından çok az destek görenlerde duygusal tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (129). Araştırma bulgusundan farklı olarak Oruç'un çalışmasında, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır (8).

Araştırmada, çalıştığı kurumdaki idarecilerinden yaptığı işle ilgili yeterli destek görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması, idarecilerinden destek gören öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p < 0.05$, Tablo 30). Kişisel başarısızlık boyutunda fark bulunmadı ($p > 0.05$). Üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme düzeyinde daha fazla tükenmişlik yaşamalarının sebebi, yaptıkları çalışmaların takdir görmemesi, emeklerinin karşılığında ödül alamamanın, şevk ve heyecanlarını kırması, çalışma azmini azaltması olabilir. Araştırma bulgusu Aksoy'un çalışması ile paralellik göstermektedir (94). Oruç'un ve Sinat'ın çalışmasında amirlerinden yeterli takdir görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (8,129). Dolunay'ın, Kırılmaz, Çelen ve Sarp'ın çalışmalarında üstlerinden takdir görme durumu, tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile ilişkili bulunmuştur

(118,133). Ulutaşdemir'in, Otacıoğlu'nun ve Şahin'in çalışmasında üstleri tarafından takdir edilmediğini ifade eden öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (88,103,111). Brouwers ve arkadaşlarının çalışmasında, işyeri ortamındaki meslektaşlarından ve idarecilerinden aldığı desteği eksik ve yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin de olumsuz etkilendiği saptanmıştır (139). Ayrıca Tümkaya'nın çalışmasında yönetimden yeterli destek görmeme olumsuz koşullar arasında yer almıştır (140).

Çalıştığı kurumdaki ödül ve ceza sistemini adil bulmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması, adil bulan öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 31). Meier'a göre (1983) tükenmişlik, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Beklenti kuramına göre, örgütsel açıdan düşünüldüğünde verimli çalışmayı sağlamak ve iş doyumunu arttırmak için iş görenlerce hedeflenen amaçların olumlu yönlerini daha iyi bir iletişim ve ödülle arttırmak ve buna ek olarak da iş görenin gerçekten arzulanan sonuca ulaşabileceği beklentisini güçlendirmek gerekmektedir (141). Aksoy'un çalışmasında kurumdaki ödül ve ceza sisteminin adil olarak işlemediğini düşünen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları (94), Karahüseyin'in çalışmasında, çalıştıkları kurumda ödüllendirme ve takdirin olmadığını düşünen hemşirelerin duyarsızlaşma puanları yüksek bulunmuştur (134). Bu sonuçlar araştırma bulgumuzu desteklemektedir.

Araştırmada mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulmadığını düşünen öğretmenlerin, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalaması, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulduğunu düşünen öğretmenlere göre yüksek bulundu

($p < 0.05$, Tablo 32). Duyarsızlaşma boyutunda fark bulunmadı ($p > 0.05$). Aksoy'un, Dolunay'ın çalışması araştırma bulgusunu desteklerken (94,118), Girgin'in çalışmasında duygusal tükenme üzerinde etkili bulunmuştur (66). Farklı bir bulgu olarak Baysal'ın çalışmasında mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulmasına ilişkin görüşlerine göre tükenmişliğin tüm boyutları için anlamlı bir fark bulunmamıştır (49). Baysal'ın sonuçlarının, bu çalışmalardan farklı olmasının nedeni olarak; öğretmenlerin mesleklerinin toplumdaki statüsünden rahatsız olmakla birlikte bu durumu kabullenmeleri, hatta kaderci bir yaklaşım içinde olumsuz olan bu duruma uyum sağlamaları varsayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sözleşmeli ve kadrolu çalışma durumlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları farklılık göstermedi ($p > 0.05$, Tablo 33). Karahüseyin'in çalışması araştırma bulgusunu desteklemektedir (134). Gürbüz'ün çalışmasında ise kadrolu çalışan öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları saptanmıştır (132).

Araştırmada aldığı ücretten memnun olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması yüksek bulundu ($p < 0.05$, Tablo 34). Emeginin karşılığını yeterince alamadığını düşünmek bireylerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Benzer şekilde Barutçu ve Serinkan'ın çalışmasında, aldığı ücreti yetersiz bulanların duyarsızlaşma puanlarının yüksek olduğu saptanırken (120), Taycan ve arkadaşlarının çalışmasında aylık kazancının yeterli olduğunu düşünenlerde tükenmişlik oranları daha düşük bulunmuştur (119). Araştırmamızdan farklı olarak Oruç'un çalışmasında aldığı ücretten memnuniyet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (8).

Araştırmada, ekonomik düzeyini kötü algılayan öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalaması düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 35). Vızlı'nın, Günseli'nin çalışmalarında, kendisini alt sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu (66,93), Aksoy'un ve Yiğit'in çalışmalarında kendisini yüksek sosyo ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlerin daha fazla kişisel başarısızlık yaşadığı saptanmıştır (90,94). Otacıoğlu'nun çalışmasında, ekonomik durum algısına "Hiç tatmin etmiyor" cevabını veren öğretmenlerin diğer kategorilerde cevap veren meslektaşlarına (oldukça, kısmen, biraz) oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir (111). Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Herzberg, bireyin güdülenmesinde ekonomik etmenlere yer verip, bu ihtiyaçlar giderilmedikçe başarılı olunamayacağını belirtirken, Maslow da insanların fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak için para kazanmak zorunda olduklarını belirtmiştir (141). Çalışanların gelir düzeylerinin artması ile mesleklerindeki tükenmişliğin azalacağı düşünülmektedir.

Araştırmada mesleğinde kendisini verimsiz olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 36). Tükenmişlik düzeyinin yüksekliğinin karşılıklı etkileşim içinde mesleki verimliliği olumsuz etkilediği ya da mesleğinde verimli olduğunu düşünen bireylerin, verimliliğin verdiği doyum, mesleki beklentilerinin karşılanması gibi nedenlerle daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları düşünülebilir. Yine kendini verimsiz bulan öğretmenlerin daha fazla stresli olması sebebi ile daha çok tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgu, Baysal'ın lise öğretmenleri ve Girgin'in ilkökul öğretmenlerinde yaptığı

araştırmaların sonuçları ile uyumludur (49,66). Egyed ve Short'un çalışması öğretmenlerde mesleki yeterlilik ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğunu (142), Cemaloğlu ve şahin'in, Dolunay ve Piyal'in, şahin'in çalışma bulguları da kendini mesleğinde verimli görme durumunun Kişisel Başarı, Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişliği etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir (95,103,125). Mesleğinde verimli olmadığını düşünen ğretmenler Duygusal Tükenme, Kişisel Başarı ve Duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Araştırmada mesleki bilgi ve becerilerini uygulayabildiğini düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması düşük bulundu ($p < 0.05$, Tablo 37). Birey aldığı mesleki bilgiyi hem kendisi hem de kurumu için kullanmak, daha iyisini yapmak ister. Nitekim kullanılmayan bilgi hem unutulur hem de bireyin kendisini daha mutsuz kılabilir ve işe yaramadığı düşüncesini, değersizlik hissini uyandırabilir. Sonuç olarak aldığı eğitimi uygulamaya dnştrememek, kişiyi olumsuz yönde etkileyebilmekte ve zamanla da kişisel başarısından memnuniyetsizlik duyduğu için birey tükenmişlik yaşayabilmektedir. Barutçu ve Serinkan'ın hemşirelerde yaptığı çalışmada bilgi ve becerilerini uygulamaya geiremediğini düşünen hemşirelerin kişisel başarı boyutunda ileri düzeyde tükenmişlik yaşadıkları (120), şahin ve arkadaşlarının çalışmasında bilgi becerisini uygulayabildiğini ifade edenlerin duygusal tükenmişlik puanı daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir (72).

Araştırmada, yöneticilerle ilişkileri çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları

düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 38). Aras'ın çalışmasında yönetici ile yeterli iletişimi kuramadığını belirtenlerin duygusal tükenme puanları anlamlı olarak yüksek bulunurken (130), Demir ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada eksik yönetici desteğinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarını arttırdığı belirlenmiştir (140). Bu bulgular araştırmamızla uyumludur.

Çalıştığı okuldaki öğretmenlerle ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık puanı düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 39). Bu durumun iki yönlü yorumlanabileceği düşünülmektedir. Tükenme düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerden kaçınıyor olabilecekleri gibi sosyal ilişkileri sınırlı olan bireylerin daha yüksek düzeyde tükenme yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Oğuzberk ve Aydın'ın çalışmasında işyerinde arkadaş ilişkilerini hiç iyi değil şeklinde tanımlayan grubun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (99). Bu sonuç, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Okuldaki öğrencilerle ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 40). Garcia, öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri incelediği araştırmasında öğrencilerle iyi ilişkiler kuran öğretmenlerin kişisel başarılarının da yüksek olduğunu bulmuştur (132). Bu bulgu araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırmada, öğrenci velileriyle sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 41). Benzer şekilde, Aksoy'un çalışmasında velilerle sorun yaşayan özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutunda

tükenmişlik yaşadıkları ve farkın anlamlı olduğu saptanmıştır (94). Öğrenci velilerinin desteğinin ve ilgisinin yetersiz olması, öğretmenlerle yeterli işbirliği içine girmemeleri, gerçekçi beklentilere sahip olmamalarının tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalaması yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 42). Altay'ın çalışmasında hizmet içi eğitim hizmetlerinden yararlananların yararlanmayanlara kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır (85).

Araştırmada, yaptığı işle ilgili genellikle stres yaşayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 43). Steinhardt ve arkadaşlarının, Pierce ve Molloy'un çalışması araştırma bulgusunu desteklemektedir (143,144). Özellikle duygusal tükenmişlik yaşanan uzun dönemli mesleki stresin bir sonucu olarak görülmektedir (145). İşyeri ortamının stresli olması tükenmişliği etkileyen önemli bir faktördür.

Araştırmada çevresinden aldığı sosyal desteği yetersiz değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 44). Karataş'ın, Altay'ın çalışmaları tükenmişlik düzeyi yüksek olan eğitimcilerin aldıkları sosyal desteğin düşük olduğunu saptamıştır (85,113). Gündüz'ün çalışması, sosyal destek alan öğretmenlerin daha az tükendikleri ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (84). Kahn ve arkadaşlarının çalışmasında da olumlu sosyal destek alan öğretmenlerin daha az duygusal tükenmişlik yaşadıkları ve profesyonel etkinliğinin arttığı saptanmıştır (146). Brouwers ve arkadaşları, sosyal desteğin özellikle duygusal

tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirtmiştir (139). Bu sonuçlar, sosyal destek alan öğretmenlerin sosyal destek almayan öğretmenlere göre daha az tükendikleri ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre sosyal destek değişkeninin öğretmen tükenmişliğinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada, genellikle bedensel sağlık sorunu yaşayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 45). Albiol ve arkadaşları, yaptıkları çalışmada tükenmişliğin kardiyovasküler işlevlerde düzensizlik gibi bazı bedensel semptomlara neden olabileceğini belirtirken (147), Pierce ve Molloy'un çalışmasında yüksek tükenmişlik düzeyi, yetersiz fiziksel sağlık ile ilişkili bulunmuştur. Yıldırım'ın çalışmasında tedavi gerektiren bir hastalığı olan çalışanların duygusal tükenmişlik puanları yüksek bulunmuştur (144). Bu sonuçlar, bedensel sağlık ve tükenmişlik arasında iki yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bedensel sağlık sorunlarının tükenmişliğe yatkınlığı arttırabildiği gibi, tükenmişlik yaşayan bireylerin birtakım bedensel sağlık sorunları yaşadıkları söylenebilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Şahin ve arkadaşlarının çalışmasında yaşanan sağlık sorunlarının tükenmişliğe etkisi olmadığı bulunmuştur (72).

Araştırmada, genellikle ruhsal sağlık sorunları yaşayan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması yüksek, ruhsal sağlık sorunu yaşama sıklığını hiçbir zaman olarak belirten öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalaması düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 46). Steinhardt ve arkadaşlarının çalışmasında duygusal tükenme ve depresif semptomlar arasında orta derecede,

duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur (143). Albiol ve arkadaşlarının çalışmasında yüksek düzeydeki tükenmişlik, olumsuz ruh hali ve yüksek düzeyde algılanan stresle ilişkili bulunmuştur (147).

Araştırmada kronik bir hastalığın varlığının öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarını etkilemediği belirlendi ($p>0.05$, Tablo 47). Araştırma bulgumuzdan farklı olarak Aras'ın çalışmasında kronik hastalığı olan çalışanların duygusal tükenme puanlarının (130), Demir ve arkadaşlarının çalışmasında, sağlık sorunu yaşayan hemşirelerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır (137).

Araştırmada, kendi sağlık durumunu çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalaması düşük bulundu ($p<0.05$, Tablo 48). Ulutaşdemir'in çalışmasında sağlık durumunu iyi olarak algılayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (88). Bu bulgu araştırmamızı desteklemekle birlikte, sağlık durumu ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin sigara kullanımı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, alkol kullanan öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalaması kullanan öğretmenlere göre yüksek bulundu ($p<0.05$, Tablo 49, Tablo 50). Bu sonuç, sigaranın tükenmişlik üzerinde etkili bir faktör olmadığını ancak alkol kullanımının tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda etkili olduğunu

göstermektedir. Literatürde konuyla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Dolu'nun, Aras'ın, Cihan'ın çalışmasında sigara kullanımı ile kişisel başarısızlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanırken (125,130,148), Yıldırım'ın çalışmasında sigara kullanan çalışanların duygusal tükenme puanları yüksek bulunmuştur (89). Yavuzylmaz ve arkadaşlarının çalışmasında sigara içenlerde duyarsızlaşma anlamlı derecede yüksekken, alkol kullanımı ile tükenmişlik alt puanları arasında bir fark bulunmamıştır (99). Yaman'ın çalışmasında ise sigara ve alkol kullanımına göre tükenmişlik düzeylerinde bir değişme gözlenmemiştir (149).

Sonuç olarak;

- Öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamalarının orta, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarının ise düşük düzeyde olduğu,
- Tüm engel gruplarıyla çalışan öğretmenlerin kişisel başarısızlık puan ortalaması, zihinsel ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu,
- 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamasının, 0-5 yıl ve 10 yıl üzeri çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu,
- Mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamasının, mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmenlere göre düşük olduğu,
- Mesleğini kendine uygun bulmayan öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarının, mesleğini kendine uygun bulan öğretmenlere göre yüksek olduğu,

- Çalışma ortamından memnun olmayan öğretmenlerde duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının çalışma ortamından memnun olan öğretmenlere göre yüksek olduğu,
- Çalıştığı okulda eleman sayısını yeterli bulmayan öğretmenlerde duygusal tükenme puan ortalamasının yeterli bulan öğretmenlere göre yüksek olduğu,
- Öğretmenlerden, çalıştığı okuldaki materyal sayısını yeterli bulmayanlarda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının, materyal sayısını yeterli bulan öğretmenlere göre yüksek olduğu,
- İş arkadaşlarından ve idarecilerden yaptığı işle ilgili yeterli destek gören öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamasının, yeterli destek görmeyen öğretmenlere göre düşük olduğu,
- Çalıştığı kurumdaki ödül ve ceza sistemini adil bulmayan öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının, adil bulan öğretmenlere göre yüksek olduğu,
- Mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulmadığını düşünen öğretmenlerde duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puan ortalaması, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulduğunu düşünen öğretmenlere göre yüksek olduğu,
- Aldığı ücretten memnun olmayan öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamasının yüksek olduğu,
- Ekonomik düzeyini kötü algılayan öğretmenlerde kişisel başarısızlık puan ortalamasının düşük olduğu,

- Mesleğinde kendisini verimsiz bulan öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının en yüksek olduğu,
- Mesleki bilgi ve becerilerini uygulayabildiğini düşünen öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının düşük olduğu,
- Yöneticilerle ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının düşük olduğu,
- Çalıştığı okuldaki öğretmenlerle ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık puanı en düşük olduğu,
- Çalıştığı okuldaki öğrencilerle ilişkilerini çok iyi olarak değerlendiren öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının en düşük olduğu,
- Öğrenci velileriyle sorun yaşayan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamasının yüksek olduğu,
- Yaptığı işle ilgili genellikle stres yaşayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının en yüksek olduğu,
- Öğretmenlerden çevresinden aldığı sosyal desteği yetersiz bulanlarda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamasının yüksek olduğu,
- Genellikle bedensel sağlık sorunu yaşayan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalamasının yüksek olduğu,

- Genellikle ruhsal sağlık sorunları yaşayan retmenlerin duygusal tikenme ve duyarsızlaşma puan ortalaması yüksek, ruhsal sağlık sorunu yaşama sıklığını hiçbir zaman olarak belirten retmenlerde ise kişisel başarısızlık puan ortalamasının düşük olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Meslek seçiminde iyi bir danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesi, böylelikle retmenlerin mesleklerini isteyerek seçmelerinin sağlanması,
- Özel eğitim retmenliğine, sadece özel eğitim alanından mezun olan retmenlerden atama yapılması,
- Genç yaştaki, göreve yeni başlayan retmenlere, daha deneyimli retmenlerin yardımcı olmaları ve uygulamadaki deneyimlerini genç meslektaşlarıyla paylaşabileceği fırsatların sağlanması,
- Özel eğitim retmenlerinin meslekte daha uzun ve daha verimli çalışmalarını sağlamak için çalışma ortamları (sınıf mevcutları, derslerde kullanılan araç gereç, okulun ve sınıfların fizik yapısı), çalıştıkları çocukların özür grubunun özelliklerine uygun olarak iyileştirilmesi,
- Okul yöneticileri retmenlerin olumlu davranışlarını gerek sözel yollarla gerekse diğer yollardan takdir etmekten kaçınmaması, çalışanlarını desteklemeli ve motive etmesi,
- retmenlerin mesleki yenilikleri ve gelişmeleri daha etkin olarak takip edebilmeleri, yeni bilgi ve becerileri etkili bir Şekilde retme sürecinde kullanabilmeleri için ihtiyaçları karşılayacak Şekilde ve içerikte, düzenli aralıklarla hizmet içi eğitimlerin yapılması

- Engelli çocuğa sahip ailelere gerek eğitsel gerekse psikolojik destek sağlanarak özel eğitim oğretmenlerin bu alandaki yüklerinin hafifletilmesi
- Halk sağlığı hizmetleri kapsamında okul sağlığı hemşirelerinin tükenmişlik sendromunun nedenleri, belirtileri ve baş etme yöntemleriyle ilgili eğitimler planlayarak okul yöneticilerine ve oğretmenlere tükenmişliği tanıtmaları,
- Okul sağlığı hemşirelerinin tükenmişlikle ilgili risklerin erken dönemde saptanması, uygun girişimlerin planlanması ve uygulanması konusunda okul idaresiyle koordinasyonu sağlamaları,
- Okul sağlığı hemşirelerinin tükenmişlik yaşayan oğretmenlere bu konuda rehberlik ve danışmanlık yapmaları önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Özcebe H. Ulukol B. Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı. Yücel Ofset 2008.
2. Çam O. Tükenmişlik. Saray Kitapçılık Basın Yayın Dağıtım. 1994.
3. Cemaloğlu N, Kayabaşı Y. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 2007; 27: 123-155.
4. Sucuoğlu B, Kuloğlu N. Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. Türk Psikoloji Dergisi 1996; 10 (36): 44-60
5. Çokluk O. Engelliler Okullarında Görev Yapan Yöneticilerde ve Öğretmenlerde Tükenmişlik. Özel Eğitim Dergisi 2001; 3(1): 35-47
6. Girgin G. Baysal A. Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler: İzmir Örneği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005; 18: 1-10.
7. Akçamete G, Kaner S. Sucuoğlu B. Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik. 1. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2001.
8. Oruç S. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
9. Erci B. Avcı İA. Hacılioğlu N. Kılıç D. Tanrıverdi G. Halk Sağlığı Hemşireliği. Göktuğ Basın Yayın Dağıtım. 2009.
10. Ersoy Ö. Avcı N. Özel Gereklinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim. İstanbul: Yapa Yayınları. 2007:7
11. Hacılioğlu N. Hemşirelikte Öğretim Öğrenme ve Eğitim. Nobel Tıp Kitabevleri.2011.
12. Akçamete G. Genel Eğitim Okullarında Özel gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. 3. Baskı. Ankara. Kök Yayıncılık 2010.
13. <http://orgm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 26.12.2011)
14. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm> (Erişim tarihi: 26.12.2011)
15. Özsoy Y, Özyürek M, Eripek S. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Ankara: Karatepe Yayınları. 1989; 6.
16. Meyen EL, Yuonne NB. Exceptional Children in Today's Schools. Love Publishing Company. Fourth Edition. 2007.

17. Ataman A. Özel gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2005; 19.
18. <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> (Erişim tarihi: 26.12.2011).
19. <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf> (Erişim tarihi: 26.12.2011)
20. Cavkaytar A, Diken İH. Özel Eğitime Giriş. 3. Baskı. Ankara; Kök Yayıncılık, 2007.
21. <http://www.ogretmenlerimize.com/index.php?topic=38.0;wap2> (ErişimTarihi: 10.09.2011)
22. Avcıoğlu H. İlköğretimde Özel Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı. 2011. Ankara.
23. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0040.pdf (Erişim tarihi: 10.09.2012)
24. http://www.ozelegitimsitesi.com/index.php?option=com_content&task=view&id=221 (Erişim tarihi: 10.09.2012)
25. <http://www.taniozelegitim.com.tr/ogrenme-guclugu.htm> (Erişim tarihi: 10.09.2012)
26. <http://dilvekonuşmabozuklukları.com/> (Erişim tarihi: 10.09.2012).
27. <http://zihinselyetersizlik.com/> (Erişim tarihi: 10.09.2012).
28. <http://www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1267/unite06.pdf> (Erişim tarihi: 10.09.2012)
29. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~ibrahim.akar/Yetersizlik.pdf> (Erişim tarihi: 10.09.2012)
30. <http://okulweb.meb.gov.tr/34/18/965173/ortopedikengelli.html> (Erişim tarihi: 10.09.2012)
31. <http://okulweb.meb.gov.tr/34/18/965173/gormeengelli.html> (Erişim tarihi: 10.09.2012)
32. <http://okulweb.meb.gov.tr/34/15/963945/otizm.html> (Erişim tarihi: 10.09.2012)
33. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/> (Erişim tarihi: 10.09.2012).
34. Izgar H. Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Nobel Yayın Dağıtım. 2.Basım. 2003; 1.
35. Şanlı S, Akbaş T. Adana İlinde Çalışan Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Polis Bilimleri Dergisi 2008; 10(2): 1-24.
36. http://www.biymed.com/forum/forum_posts.asp?TID=18640&title=tenkmiliin-tanm (Erişim tarihi:11.09.2012)
37. http://www.onlinedergi.com/MakaleDosyalari/51/PDF2008_2_8.pdf (Erişim tarihi: 11.09.2012).
38. Türkçarpar Ü. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Farklı Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. TSA Dergisi 2011; 15(3): 135-146.

39. Maraşlı M. Bazı Özelliklerine Ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi 2005; Temmuz-Ağustos Eylül: 27-33
40. Koçak R. Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2009; 19(1): 65-83.
41. Maslach, C. Schaufeli WB. Leiter MP. Job Burnout. Ann Rev Psychol 2001; 52: 397-422.
42. Ergin C. Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Uyarlanması. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 1992:143-154
43. Akten S. Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2007.
44. Sılığ A. Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
45. Yıldırım F. Banka Çalışanlarında İş Doyumu Ve Algılanan Rol Çatışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Sosyal Psikoloji Programı, 1996
46. Sürgevil O. Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
47. Edelwich J, Brodsky A. Burn-Out-Stages of Disillusionment in the Helping Professions. Human Sciences Press 233 Spring Street New York: NY10013-1578. 1980.
48. Dinler A. Isparta İli Otel İşletmelerinde Çalışanların İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri ile Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı, 2010.
49. Baysal A. Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 1995.
50. Çam O. 1992. Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 1992:155-156.
51. Arı GS. Bal EÇ. Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. Yönetim ve Ekonomi Dergisi 2008; 15(1): 131-148
52. Ok S. Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu Rol çatışması Rol belirsizliği ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002. Ankara.

53. Kaya O.Ş. Ankara İlinde Çalışan Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. 2010.
54. Meier ST. Toward a Theory of Burnout. Human Relations, 1983; 36 (10): 899-910.
55. Suran BG, Sheridan EP. Management Of Burnout: Training Psychologists In Professional Life Span Perspectives. Professional Psychology: Res Practice 1985; 16(6) 741-752.
56. Maslach C, Jackson SE. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior 1981; 2: 99-113.
57. Johnson AB. Gold V. Knepper D. Frequency and intensity of professional burnout among teachers of the mildly handicapped. College-Student Journal 1984; 18 (3): 261-266.
58. Demerouti E. Verbeke WJM. Bakker AB. Exploring the relationship between a multidimensional and multifaceted burnout concept and self-rated performance. J Management 2005; 31(2): 186-209.
59. Özkan C. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde Araştırma Görevlisi Olarak Çalışan Doktorlarda Tükenmişlik Sendromunu Etkileyen Faktörler. Uzmanlık Tezi. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. 2012.
60. Sat S. Örgütsel Ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, 2011
61. Cordes CL. Dougherty TW. A review and an integration of research on job burnout. Academy of Management Review. 1993; 18 (4): 621-656.
62. Başören M. Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 2005.
63. Havle N, İnem MC. Yener F. Gümüş H. İstanbul'da Çalışan Psikiyatristlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi 2008; 21(1-4):4-13.
64. Çam O. Tükenmişlik Üzerine Yapılmış Bir Değerlendirme. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 1989; 14(1):26-32.
65. Baltaş A, Baltaş Z. Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları. Remzi Kitabevi 1996. İstanbul.
66. Girgin G. İlkokul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi. (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması). Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
67. Maslach C, Leiter M. The Truth About Burnout. CA. San Francisco: Jossey Bass, 1997.

68. Kocabıyık ZO, Çakıcı E. Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik Ve İş Doyumu. Anadolu Psikiyatri Dergisi 2008; 9: 132-138
69. Şahinoğlu N, Arkar H. Tükenmişlik Sendromu İle Kişilik Arasındaki İlişki: Maslach Tükenmişlik Envanteri İle Mizaç ve karakter Envanteri'nin karşılaştırılması. Yeni Sempozyum Dergisi, 2011; 49(3):159-164.
70. Merey Z, Boysan M, Ateş C. Eğitim Çalışanlarında Uyku Kalitesi Ve Tükenmişlik Sendromu. Kriz Dergisi 2008; 16(2): 33-41
71. Dikmetaş E, Top M, Ergin G. Asistan Hekimlerin Tükenmişlik ve Mobbing Düzeylerinin İncelenmesi. Türk Psikiyatri Dergisi. 2011; 22(3): 137-49
72. Şahin D, Turan FN, Alparslan N. ve ark. Devlet Hastanesinde Çalışan Sağlık Personelinin Tükenmişlik Düzeyleri. Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi, 2008; 45: 116-121
73. Dilsiz B. Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı, 2006.
74. Kaçmaz N. Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 2005; 68(1): 29-32.
75. Tunç T. Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ile Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Arasındaki İlişki: Bir Üniversite Hastanesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, 2008
76. Öktem E. İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, 2009.
77. Ersoy F, Yıldırım C, Edirne T. Tükenmişlik (Staff Burnout) Sendromu. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi Şubat Sayısı, 2001.
78. Torun A. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. Editör: Tevrüz S. 3. Baskı. Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, 2006: 48-49
79. Kutlay M. İşgören Kişilik Özelliklerinin İş Tatmini ve Tükenmişlik Üzerine Etkileri ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme anabilim Dalı, 2011.
80. Çalışkan A. Yeni Mezun Hemşirelerde İş Doyumu Tükenmişlik ve Gerçeklik Şokunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı. 2010.

81. Balcıoğlu İ Memetali S Rozant R. Tükenmişlik Sendromu. Dirim Tıp Gazetesi 2008; 83: 99-104.
82. Silah M. Endüstride Çalışma Psikolojisi. Ankara: Seçkin yayıncılık. Geliştirilmiş 2. Baskı 2005; 174-175.
83. Taze S. Acil Servis ve Yoğun Bakım Ünitelerinde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. 2008.
84. Gündüz B. İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2005; 1(1): 152-166.
85. Altay M. Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 2007.
86. Tutar H. Kriz ve Stres Yönetimi. 2. Basım. Seçkin Yayıncılık, 2007: 283
87. Özgüven H, Haran S. Tükenme, Kriz ve Krize Müdahale. Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 2000:199-214
88. Ulutaşdemir N. Kilis Kent Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2011.
89. Yıldırım SN. Erzurum İlinde Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Görev Yapan Hemşire ve Ebelerin Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, 2009.
90. Yiğit A. Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Ruh Sağlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 2007.
91. Kulaksızoğlu A. Dilmaç B. Aydın A. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Trakya üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2003; 3: 15- 24.
92. Karahan Ş. Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, 2008.
93. Vızlı C. Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

- Üsküdar İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı, 2005.
94. Aksoy U.Ş. Eskişehir İli Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2007.
95. Dolunay BA. Piyal B. Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik. Kriz Dergisi 2003; 11(1):35-48.
96. <http://haber.tobb.org.tr/ekonomikrapor2011/er/2,1,4.pdf> (Erişim tarihi: 02.11.2012).
97. <http://ekonomi.milliyet.com.tr/turk-is-acilik-ve-yoksulluk-sinirini-acikladi/ekonomi/ekonomidetay/30.10.2012/1619207/default.htm> (Erişim tarihi: 02.11.2012)
98. Polatçı S. Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna etki eden faktörler. (Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Analiz). Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2007.
99. Oğuzberk M. Aydın A. Ruh Sağlığı Çalışanlarında Tükenmişlik. Klinik Psikiyatri Dergisi, 2008; 11: 167-179.
100. Kurçer MA. Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Hekimlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri. Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 2005; (2)3: 10-15.
101. Yavuzylmaz A. Topbaş M. Çan E. Çan G. Özgün Ş. Trabzon İl Merkezindeki Sağlık Ocakları Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu İle İş Doyumu Düzeyleri ve İlişkili Faktörler. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 2007: 6 (1):41-50.
102. Işık U. Ankara Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesinde Çalışan Yardımcı Sağlık Personelinde Tükenmişlik Durumu Araştırması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 2005.
103. Şahin ED. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim Okulları örneği). Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. 2007.
104. Özdemir T. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklığı İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2009.
105. Demir F. Lise Öğretmenlerinde İletişim ve Problem Çözme Becerisini Artırmaya Yönelik Bir Müdahale Programının Tükenmişlik ve Mesleki Doyum Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 2007.

106. Demirel Y. Güler N. Toktamış A. Özdemir D. Sezer E. Burnout among high school teachers in Turkey. *Middle East Journal of Family Medicine* 2005; 3: 3.
107. Kokkinos CM. Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health* 2006; 22(1): 25–33.
108. Avşaroğlu S, Deniz EM, Karaman A. Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2005; 14: 115-129.
109. Balkıs M, Duru E, Buluş M, Duru S. Tükenmişliğin Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011; 29: 151-165.
110. Dericioğulları A, Konak Ş, Arslan E, Öztürk B. Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 2007; 2 (5): 11-18.
111. Otacıoğlu SG. Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2008; 9 (15): 103–116.
112. Gündüz H. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, 2006.
113. Karataş H. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, 2009.
114. Tümkaya S. Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler Ve Başa Çıkma Davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
115. Buunke AP, Peiro JM, Rodriguez I, Bravo MJ. A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *Eur J Person* 2007; (21): 471–485.
116. Evers WJG. Tomic W. Brouwers A. Burnout Among Teachers Students' and Teachers. Perceptions Compared. *School Psychology International* 2004; 25(2):131-148.
117. Horn J. Schaufeli WB. Enzman D. Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*. 1999; (29)1: 91 -108.
118. Dolunay AB. Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* 2002; 55: 51-62.

119. Taycan O, Kutlu L, Çimen S, Aydın N. Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde Depresyon ve Tükenmişlik Düzeyinin Sosyodemografik Özelliklerle Olan İlişkisi. Anadolu Psikiyatri Dergisi 2006;7: 100-8.
120. Barutçu E, Serinkan C. Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma. Ege Akademik Bakış, 2008; 2: 541- 561.
121. Küçüksüleymanoğlu R. Eğitim Fakültesi Öğretim elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri. Eğitim Araştırmaları Dergisi 2007; 7(28): 101-112.
122. Tuğrul B. Çelik E. Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2002; 2(12):1-11.
123. Kurtlar C. Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Marmara Bölgesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.2009.
124. Akkurt Z. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul- Pendik Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. 2008
125. Cemaloğlu N. Şahin ED. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 2007; 15(2):465-484.
126. Cihan YB. Onkoloji Bölümünde Çalışan Sağlık Personelinde Tükenmişlik ve Depresyon Düzeylerinin Sosyodemografik Özelliklerle ilişkisi. Yeni Tıp Dergisi 2011;28: 17-22.
127. Erol A, Sarıççek A, Gülseren Ş. Asistan Hekimlerde Tükenmişlik: İş Doyumu ve Depresyonla İlişkisi. Anadolu Psikiyatri Dergisi. 2007; 8: 241-247.
128. Sönmez ZD. Acil Servislerde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. 2006.
129. Sinat Ö. Psikiyatri Kliniklerinde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı. 2007.
130. Aras Z. Birinci Basamak Sağlık Kurumlarında Çalışan Hemşire Ve Ebelerin Tükenmişlik Durumları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Halk Sağlığı Hemşireliği Ana Bilim Dalı. 2006.
131. İde O. Engelli Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Akdeniz Bölgesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2008.
132. Gürbüz Z. Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. 2008.
133. Kırılmaz A, Çelen Y, Sarp N. İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması. A.Ü. Sağlık Eğitim Fakültesi, İlköğretim-Online 2000; 2(1): 2-9.
 134. Karahüseyin A. Dinlenme Ve Bakımevinde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2010.
 135. Randall M, Scott WA. Burnout job satisfaction and job performance. Aust Psychol 1988; 23: 335-347.
 136. Kan DÜ. Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 2008; 16 (2): 431-438.
 137. Demir A. Ulusoy M. Ulusoy FM. Investigation of Factors Influencing Burnout Levels in Professional and Private Lives of Nurses. Int J Nurs Stud , 2003; 40 (8).
 138. Jenkins R. Elliott P. Stressors, Burnout and Social Support: Nurses in Acute Mental Health Setting. Royal Colleg Psychiat 2004; 48(6): 622- 631
 139. Brouwers A. Evers JG. Tomic W. Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. J Appl Soc Psychol . 2001; 31(7): 1474–1491.
 140. Tümkaya S. İlkokul Öğretmenlerindeki Denetim Odağı ve Tükenmişlikle İlişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2000:8, Özel Sayı.
 141. şanlı S. Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2006.
 142. Egyed CJ, Short RJ. Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. School Psychology International. 2006; 27(4): 462–474.
 143. Steinhardt MA. Jaggars SES. Faulk KE. Gloria CT. Chronic Work Stress and Depressive Symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. Stres and Health 2011; 27(5): 420–429.
 144. Pierce BM, Molloy NG. Psychological and Biographical Differences Between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout. British Journal of Educational Psychology 1990; 60 (1): 37–51.
 145. Skaalvik EM, Skaalvik S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education 2011;27: 1029-1038.

146. Kahn JH, Schneider TK, Jenkins-Henkelman TM, Moyle LL. Emotional social support and job burnout among high-school teachers: Is it all due to dispositional affectivity. *Journal of Organizational Behavior*. 2006; 27 (6): 793–807.
147. Albiol LM, Serrano MA, Salvador A. Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stres and Health* 2010; 26 (5): 382-393.
148. Dolu G. Onkolojide Çalışan Hekimlerde Tıbbi ve Sosyal Çalışma Açısından Tükenmişlik Sendromunun Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Prevanatif Onkoloji Anabilim Dalı 1997.
149. Yaman H, Ungan M. Tükenmişlik: Aile Hekimliği Asistan Hekimleri Üzerinde Bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi* 2002; 17(49): 37-44.

8. EKLER

EK-1

ELAZIĞ VE MALATYA İL MERKEZİNDE BULUNAN ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE İLGİLİ FAKTÖRLER

Sayın katılımcı

Tükenmişlik, insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen; fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur.

Bu anket bir tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemektir.

Sağlıklı sonuçlara ulaşılabilmesi, anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. Gizliliğin sağlanması açısından ankette isim bölümü bulunmamaktadır. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Araştırmaya yapacağınız katkılar için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Araştırmacı: Evrim ÇELEBİ

BÖLÜM I.

1. Yaşınız:

1- () 19-24

2- () 25-30

3- () 31-36

4- () 37-42

5- () 43-48

6- () 49 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz:

1- () Kadın

2- () Erkek

3. Medeni durumunuz:

1- () Bekar

2- () Evli

3- () Boşanmış

4- () Diğer.....

4. Çocuk sayınız:

1- () Çocuğum yok

2- () Bir çocuk

3- () İki çocuk

4- () Üç çocuk ve üzeri

5. Mezun olduğunuz program:

1- () Sınıf öğretmeni

2- () Branş

3- () Özel eğitim

4- () Diğer.....

6. Şu an çalışmakta olduğunuz alan:

1- () Zihinsel engelli

2- () İşitme engelli

3- () Görme engelli

4- () Otistik

7. Toplam görev süreniz:

1- () 0-5 yıl

2- () 6-10 yıl

3- () 11-15 yıl

4- () 16-20 yıl

5- () 21-25 yıl

6- () 26 yıl ve üzeri

8. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz:

1- () 0-5 yıl

2- () 6-10 yıl

3- () 11-15 yıl

4- () 16-20 yıl

5- () 21-25 yıl

6- () 26 yıl ve üzeri

9. Haftada kaç saat derse giriyorsunuz?

1- () 6 saat ve altı

2- () 7-15 saat

3- () 16-30 saat

4- () 31 ve üzeri

10. Eğitim verdiğiniz yaş grubu:

1- () 0-6 yaş

2- () 7-13 yaş

3- () 14-20 yaş

4- () 21 ve üzeri

11. Sınıfta kaç öğrenciniz var:

1- () 1-5

2- () 6-10

3- () 11-15

4- () 16-20

5- () 21-25

6- () 26-30

7- () 31 ve üzeri

12. Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?
1-() Evet 2-() Hayır
13. Mesleğinizin sizin için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
14. Çalışma ortamından memnun musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
15. Bulduğunuz okulda çalışan eleman sayısını yeterli buluyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
16. Bulduğunuz okulda çalışmanızla ilgili yeterli materyal var mı?
1-() Evet 2-() Hayır
17. İş arkadaşlarınızdan, yaptığınız işle ilgili yeterli destek görüyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
18. İdarecilerinizden, yaptığınız işle ilgili yeterli destek görüyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
19. Çalıştığınız kurumda ödül ve ceza sisteminin adil olarak işlediğini düşünüyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
20. Sizce mesleğiniz toplumda hak ettiği yeri buluyor mu?
1-() Evet 2-() Hayır
21. Görev türünüz:
1-() Ücretli 2-() Sözleşmeli 3-() Kadrolu 4-() Diğer.....
22. Yaptığınız işin karşılığında aldığınız ücretten memnun musunuz?
1-() Evet memnunum 2-() Kısmen memnunum 3-() Memnun değilim
23. Aylık gelirinizi (eve giren toplam para) yazınız:
24. Bu gelirden yararlanan kişi sayısını belirtiniz:
25. Ekonomik durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
1-() Çok iyi 2-() İyi 3-() Orta 4-() Kötü
26. Mesleğinizdeki verim düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
1-() Çok verimli 2-() Kısmen verimli 3-() Verimsiz
27. Mesleki bilgi ve becerilerinizi uygulayabiliyor musunuz?
1-() Uygulayabiliyorum 2-() Uygulayamıyorum 3-() Kısmen uygulayabiliyorum
28. Okulunuzdaki yöneticilerle ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
1-() Çok iyi 2-() İyi 3-() Kötü 4-() Kararsızım
29. Okulunuzdaki öğretmenlerle ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
1-() Çok iyi 2-() İyi 3-() Kötü 4-() Kararsızım
30. Okulunuzdaki öğrencilerle ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
1-() Çok iyi 2-() İyi 3-() Kötü 4-() Kararsızım
31. Veliler ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
32. Yaşıyorsanız ne olduğunu lütfen yazınız.
.....
33. Mesleğinizle ilgili gelişim ve ilerleme olanaklarınızın ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?
1-() İlerleme olanağım çok yüksek
2-() İlerleme olanağım orta düzeyde
3-() İlerleme olanağım düşük
4-() İlerleme olanağım hiç yok
34. Mesleğinizle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
35. Hangisi geleceğe ait mesleki görüşünüzü yansıtıyor?
1-() Özel eğitim okulunda çalışmaya devam etmek istiyorum
2-() Normal çocuklarla çalışmak istiyorum

- 3-() Mesleği sürdürürken ek iş yapmak istiyorum
4-() Bir başka mesleğe geçmek istiyorum
5-() Meslekten ayrıлып çalışmamayı istiyorum
6-() Diğer

36. Çalışma yaşamınızda daha verimli ve mutlu olmanız için neler yapılabilir? Lütfen önerilerinizi yazınız.....
.....
.....

BÖLÜM.II

37. Şimdiye kadar bir kez bile olsa hiç sigara içtiniz mi?

- 1-() Evet 2-() Hayır

38. Şu anda sigara içiyor musunuz?

- 1-() Evet 2-() Hayır (42.sorudan devam ediniz)

39. Günde kaç tane sigara içiyorsunuz?

- 1-() 10 taneden az 2-() 11-20 tane 3-() 21-30 tane 4-() 31 ve üzeri

40. Kaç yaşında sigara içmeye başladınız?.....

41. Sigara içmeye başlama nedeniniz nedir?

- 1-() Özentî 2-() Merak 3-() Kendimi ispatlama
4-() Arkadaş grubumun etkilemesi 5-() Stres 6-() Yalnızlık
7-() Diğer sebepler (yazınız).....

42. Alkollü içecekler içiyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

43. Planlı bir egzersiz programı izliyor musunuz?

- 1-() Düzenli olarak 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

44. Yeterli uyku uyuyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

45. Yeterli ve dengeli besleniyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

46. Yeterli dinlenebiliyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

47. Sosyal aktivitelere zaman ayırabiliyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

48. Yaptığınız işle ilgili stres yaşıyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

49. Bir sıkıntınız olduğunda aşağıdaki davranışlardan hangisi sizi tanımlar?

- 1-() Kendimi kapana kısılmış hissedirim
2-() Mutlaka bir yol bulacağıma inanır, bunun için uğraşırım
3-() İş olacağına varır diye düşünür mücadeleden vazgeçerim
4-() Sorunun benden kaynaklandığını düşünür, kendimi suçlarım
5-() Yakınlarımdan destek isterim
6-() Olanlar karşısında kaderim buymuş derim

50. Bir sıkıntınız olduğunda çevrenizden aldığınız sosyal desteği nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 1-() Yeterli 2-() Yetersiz

51. Bedensel sağlık sorunları (baş ağrısı, iştahsızlık, yorgunluk, uykusuzluk gibi) yaşıyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

52. Ruhsal sağlık sorunları (bunaltı, umutsuzluk, alınganlık, çabuk öfkelenme gibi) yaşıyor musunuz?

- 1-() Genellikle 2-() Bazen 3-() Hiçbir zaman

53. Süreğen (kronik) bir hastalığınız (kalp hastalığı, şeker hastalığı gibi) var mı?
1-() Evet 2-() Hayır
54. Sürekli kullandığınız ilaç/ ilaçlar var mı?
1-() Evet 2-() Hayır
55. Genel sağlık durumunuzu nasıl tanımlarsınız?
1-() Çok iyi 2-() İyi 3-() Kötü
56. Düzenli sağlık kontrolleri yaptırır mısınız?
1-() Evet 2-() Hayır
57. Son altı ay içinde bir sağlık sorunu nedeniyle sağlık kuruluşuna başvurduunuz mu?
1-() Evet 2-() Hayır
58. Sağlık hizmetlerine kolayca ulaşabiliyor musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır
59. Aldığınız sağlık hizmetlerinden memnun musunuz?
1-() Evet 2-() Hayır

EK-2

BÖLÜM III. MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Bu ankette, insanların işle ilgili tutumlarını yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifade ile belirtilen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için, ifadelerin yanında “Hiçbir zaman”dan“Her zaman”a kadar uzanan 5 basamaklı bir ölçek verilmiştir. Sizin o ifade ile ilgili yaşadığınız hangi cevap basamağına daha uygun ise o basamağın altındaki kutuya bir (x) işareti koyunuz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

	Hiçbir zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum					
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum					
4. Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anlarım					
5. Öğrencilerime sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum					
6. Bütün gün öğrencilerle uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı					
7. Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum					
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum					
9. Yaptığım iş sayesinde insanlara katkıda bulunduğuma inanıyorum					
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim					
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum					
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim					
13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum					
15. Öğrencilerime ne olduğu umurumda değil					
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor					
17. Öğrencilerimle aramda rahat bir hava yaratırım					
18. Öğrencilerimle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim					
19. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim					
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum					
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım					
22. Öğrencilerimin, bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissederim					

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.FIR.0.05.00.00/ 40
Konu : 2011/9 No'lu Etik Kurul Kararı

14.11.2011

ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Orhan KILIÇ başkanlığında üyeler Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU ve Prof. Dr. Mehmet GÜROL'un iştiraki ile 14.11.2011 tarihinde toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Elazığ Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 10.11.2011 tarih ve 364 sayılı yazısı ile istenen ve Anabilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Ferdane OĞUZÖNCÜL'ün danışmanlığında doktora öğrencisi Evrim ÇELEBİ tarafından hazırlanması planlanan "Elazığ ve Malatya İI Merkezinde Bulunan Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve İlgili Faktörler" konulu çalışmanın Bilimsel Etik yönünden değerlendirilmesi konusundaki talep incelenmiştir.

Etik Kurul'umuz ilgili çalışmanın yapılmasının bilimsel etik yönünden bir sakıncasının olmadığına ve etik koşulları sağladığına oy birliği ile karar vermiştir.



Prof. Dr. Orhan KILIÇ
Rektör Yrd.
Etik Kurul Başkanı



Prof. Dr. Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU
Üye



Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Üye

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.0.00.00.00.605.99- 28528
Konu : Araştırma İzni

29./12/2011

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi : a) 02.12.2011 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00-199.2-1241-15633 sayılı yazı,
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Üniversiteniz Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Anabilim Dalı, Doktora Programı öğrencisi Evrim ÇELEBİ'nin “Elazığ ve Malatya İl Merkezinde Bulunan Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve İlgili Faktörler” isimli tezinde kullanılacak veri toplama araçlarını Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan Özel Eğitim Merkezlerinde görevli öğretmenlere uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 4 sayfa 81 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan Özel Eğitim Merkezlerinde görevli öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

İlgi (c) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca teslim tutanağının imzalanarak araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. İbrahim VARANK
Bakanlık
Grup Başkanı

EK :
Veri Toplama Aracı (1 Adet - 4 Sayfa)



Tel : (0 312) 296 96 95
Faks : (0 312) 213 67 18
İnt.adresi : <http://egitek.meb.gov.tr>
Eğitim Portalı : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknikokullar ANKARA



e-Okul

alo eğitim hattı
444 83 83

egitimde
fatih
projesi

9. ÖZGEÇMİŞ

1977 Malatya doğumluyum. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimimi Malatya'da tamamladım. 1996 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Önlisans programından, 1999 yılında aynı üniversitenin Hemşirelik Yüksekokulu Lisans programından mezun oldum. 1999-2000 yılları arasında Malatya Turgut Özal Tıp Merkezi Dahiliye Yoğun Bakım Servisinde hemşire olarak görev yaptım. 2002 yılında İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimimi tamamladım. 2000 yılından itibaren Fırat Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım.