

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin, Tükenmişlik, Öz Yeterlik Ve Duygu Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cahit NURİ

Lefkoşa

Mayıs,2014

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin, Tükenmişlik, Öz Yeterlik Ve Duygu
Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cahit NURİ

Danışman: Dr. Mukaddes DEMİROK

Lefkoşa

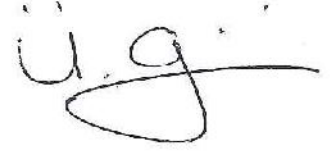
Mayıs,2014

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

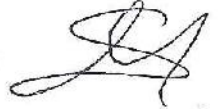
Başkan: : Prof. Dr. Ümit Girgin, Anadolu Üniversitesi



Üye: : Doç. Dr. Berrin Baydık, Ankara Üniversitesi



Üye: : Dr. Mukaddes Demirok, Yakın Doğu Üniversitesi



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30.1.2014



Prof. Dr. Orhan Çiftçi
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin dikkate alınmasında etkili olup, özel eğitimin kalitesinin arttırılmasına önemli katkısının olması umulmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamayacağı düşünülmektedir.

Tez konusunun belirlenmesinden sürecin tamamlanmasına kadar deneyimleri ve bilgisiyle sürekli referans olan, araştırmanın her aşmasında olumlu dönütleri vererek süreci kolaylaştıran, çalışmamı bu noktaya taşımamı sağlayan saygı duyduğum değerli danışmanım Dr. Mukaddes Demirok hocama teşekkür ederim.

Verilerin toplanması sürecinde KKTC genelindeki okullardaki öğretmenlerle iletişime geçmemi sağlayan, her an desteğini yanımda hissettiğim çok değerli arkadaşım ve meslektaşım Uz. Melek KANLI'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgi, anlayış ve bilimsel yardımı gördüğüm, değerli hocamlarım Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a, Doç. Dr. Fezile ÖZDAMLİ'ya, Yrd. Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN'e, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BİCEN'e, Yrd. Doç. Dr. Aşkın KİRAZ'a, Uz. Deniz ÖZCAN'a, Uz. Nüket GÜNDÜZ'e, Uz. Tahir TAVUKCU'ya ve Araştırma Görevlisi Meryem BEŞGÜL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Motivasyonumu güler yüzü ile yükselten, sabırla her problemimde beni dinleyen, hiçbir kaynağını benden esirgemeyen, kalbinin güzelliği yüzüne vurmuş insan, ablam Uz. Ezgi ULU'ya teşekkür ederim.

Ayrıca bu günlere gelebilmemde maddi ve manevi en büyük emek sahibi olan annem Canan NURİ'ye, babam Mehmet NURİ'ye ve teyzem Şenay DURSUN'a teşekkür ederim.

ÖZET**ÖZEL EĞİTİMDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN, TÜKENMİŞLİK, ÖZ YETERLİK VE DUYGU DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Cahit NURİ

Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Mayıs 2014

Danışman: Dr. Mukaddes DEMİROK

Bu araştırma özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, özyeterlik algılarını ve duygu durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırma özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik, öz yeterlik ve duygu durumlarını belirlemek amacıyla var olan durum betimlenmesi iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne'ne bağlı 7 tane Özel Eğitim Okulu ve Özel Eğitim Kaynak odası olan 21 okuldan oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini Özel Eğitim Kurumlarında çalışan 46 özel eğitim öğretmeni ve ilkokullarda kaynak odada

hizmeti veren 24 özel eğitim öğretmeni (Toplam 70 kişi) oluşturmuştur. Araştırmada veriler 4 ölçek yardımıyla toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu(KBF), Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve SCL-90 anketi uygulanmıştır. Ölçeklerin analizinde SPSS İstatistik Programı (SPSS 17.0) kullanılmış, Verilerin çözümlenmesinde; yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi (t) testi ve varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öz yeterlik boyutunda eğitim durumu lisans olan öğretmenler ile eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik boyutunda öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutları puanlarında cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Günlük 1-4 saat çalışan öğretmenler ile günlük 5 ve üzeri saat çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Günlük 1 ile 3 öğrenciyle çalışan öğretmenler ile 4 ve üzeri öğrenci ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutunda öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme alt boyutu, duyarsızlaşma alt boyutu, kişisel başarı alt boyutu ve genel olarak tükenmişlik puanları arasında anlamlı herhangi bir farklılık görülmemektedir. Yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik düzeyleri yüksek, kişisel başarı puanları ise orta düzeyde tükenmiş olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin duygu durumları ile öz yeterlik algıları arasında algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Özel Eğitim, Öğretmen, Tükenmişlik, Öz Yeterlik Algısı, Ruh Sağlığı.*

ABSTRACT**DETERMINATION of SELF- EFFICACY, EMOTIONS and BURNOUT
STATE of TEACHERS SERVING in the SPECIAL EDUCATION FIELD in
TERMS of DIFFERENT VARIABLES**

Cahit NURİ

NEAR EAST UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

Master Thesis

May 2014

Supervisor: Dr. Mukaddes DEMİROK

This study aims to determine the self-efficacy, emotions and burnout state of teachers working in the special education field in terms of different variables.

Relational literature review method was used in the study, aiming to determine the existing or the degree of change between two or more variables of the self-efficacy, emotions and burnout state of the teachers serving in special education institutions.

The data was collected from 7 Special Education School and 21 schools that have Special Education mainstreaming classroom of the TRNC Ministry of Education Primary School Department. The sample consisted of 70 special education teachers, 46 teaching as special education teacher and

24 serving as special education teachers in mainstreaming classrooms. The data was collected by Personal Information Form, Maslach Burnout Scale, Teacher Self-Efficacy Scale and SCL-90 scale. SPSS Statistical program (SPSS 17.0) was used and percentage, mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis was conducted to analyse the data.

According to the findings of this research there is a significant difference in the self-efficacy dimension among the teachers with bachelor degree and master degree in terms of student participation efficacy. While, teachers' general self-efficacy perceptions show no significant difference in terms of gender, student participation efficacy, teaching strategy efficacy and class management efficacy sub-dimension scores reveal that there is a significant difference in favour of female teachers. Furthermore, there is a significant difference between the teachers' working daily 1-4 hours and 5 plus hours in terms of self-efficacy. Moreover, there is also statistically significant difference among teachers' having 1-3 students daily and teachers having 4 and plus daily in terms of class management efficacy and self-efficacy.

There is statistically no significance difference in the sub-dimension of emotional efficacy, insensitivity, self-efficacy and generally burnout state of the teachers according to their age. Age variable is seen not to affect the burnout state of the teachers. While the emotional burnout and insensitivity dimensions level is high according to teachers education level, individual success score indicates that burnout state of the teachers are at the medium level. There is also a statistically significant difference between the emotional state and the self-efficacy perception of the teachers at the medium level in a positive way.

Key Words: *Special Education, Teacher, Burnout, Self-Efficacy Perception, Mental Health.*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar	XI
KISALTMALAR	XIII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6 Tanımlar	11

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Kavramsal Çerçeve	14
2.1.1. Tükenmişlik	14
2.1.1.2 Maslach'ın Tükenmişlik Modeli	17
2.1.1.2.1 Duygusal Tükenme	17
2.1.1.2.2 Duyarsızlaşma	18
2.1.1.2.3 Kişisel Başarıda Düşme	18
2.1.1.2.4 Diğer Tükenmişlik Modelleri	19
2.1.1.3 Tükenmişlik Belirtileri	20
2.1.1.4 Tükenmişliğin Nedenleri	22
2.1.1.5 Tükenmişliğin Dönemleri	24

2.1.1.6. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişlik	25
2.1.2. Öz- Yeterlik	27
2.1.2.1 Öz-Yeterlik Algısının Önemi	30
2.1.2.2 Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler	32
2.1.2.3 Öğretmen Öz-Yeterliği	34
2.1.2.4 Öğretmen Öz-yeterlik Algısının Önemi	35
2.1.3 Ruh Sağlığı (Duygu Durum)	38
2.1.3.1. S-C-L-90 Ölçeğindeki Ruhsal Belirti ve Durumlar	38
2.1.3.1.1 Somatizasyon	38
2.1.3.1.2 Obsesif - Kompulsif Bozukluk	39
2.1.3.1.3 Kişiler Arası Duyarlılık	39
2.1.3.1.4 Depresyon	39
2.1.3.1.5 Anksiyete	40
2.1.3.1.6 Öfke ve Düşmanlık	40
2.1.3.1.7 Fobik Anksiyete	40
2.1.3.1.8 Paranoid Düşünce	40
2.1.3.1.9 Psikotizm	41
2.1.3.2. Ruh Sağlığının Önemi	41
2.1.3.3. Performans, Stres, Ruh Sağlığı ve Öğretmenlik Mesleği	42
2.1.3.4. Ruhsal Sağlıkla İlgili Kuramcı Açıklamaları	42
2. 2. İlgili Araştırmalar	48
2.2.1.Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar	48
2.2.2. Öz-Yeterlik Algısı ile İlgili Araştırmalar	51
2.2.3. Ruh Sağlığı İle İlgili Araştırmalar	56
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM	60
3.1. Araştırma Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3 Verilerin Toplanması	64
3.3.1 Veri Toplama Araçları	64
3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu	64
3.3.1.2 Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	64
3.3.1.3 Maslach Tükenmişlik Ölçeği	65
3.3.1.4 S-C-L-90-R Ölçeği	68
3.4. Verilerin Analizi	69

3.5. Verilerin Çözümlemesi	70
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR ve YORUMLAR	71
4.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları	71
4.1.1. Öğrenci Katılımında Yeterlik Açısından Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları	71
4.1.1.2 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu	74
4.1.1.2.1 Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları	75
4.1.1.2.2 Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları	77
4.1.1.2.3 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öz-yeterlik Algıları	78
4.1.1.2.4 Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları	79
4.1.1.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öz-Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması	80
4.1.1.2.6 Öğretmenlerin Günlük Çalışma Saati ile Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması	81
4.1.1.2.7 Öğretmenlerin Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı ile Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması	82
4.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri	84
4.2.1. Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	85
4.2.1.1 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	85
4.2.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	87
4.2.1.3 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	88
4.2.1.4 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	89
4.2.1.5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	90
4.2.1.6 Günlük Çalışma Saati Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	91
4.2.1.7 Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre	92

Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular	
4.2.1.8 Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri, Öz Yeterlik Algıları ve Duygusal Durumlarına İlişkin Bulgular	93
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	94
5.1. Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	97
5.2.1 Öğretmenlere Öneriler	97
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler	98
KAYNAKÇA	99
EKLER	
EK 1.KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi, İzin Yazısı	114
EK 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	115
EK 3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği	116
EK 4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	117
EK 5. Scl 90-R Testi	118

TABLOLAR

	Sayfa
	No
Tablo 1. Tükenmişlik Duygusunun Bireyin Fiziksel, Davranışsal Ve Psikolojik Boyutlarına Etkisi	22
Tablo 2. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait bulgular	61
Tablo 3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı Özel Eğitim Okulları	63
Tablo 4. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı Kaynak odası bulunan İlkokullar	63
Tablo 5. Öğretmen Öz-Yeterlik Anketinin Puan Aralıkları	65
Tablo 6. Maslach Tükenmişlik Envanteri Cronbach Alfa Değerleri	67
Tablo 7. Araştırma İçin Belirlenen Tükenmişlik Puan Değerleri	67
Tablo 8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımı Açısından Özyeterlik Algıları	71
Tablo 9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik Açısından Özyeterlik Algıları	72
Tablo 10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yeterlik Açısından Özyeterlik Algıları	73
Tablo 11. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Özyeterlik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
Tablo 12. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları	75
Tablo 13. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları Puanlarının ANOVA Sonuçları	76
Tablo 14. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarına Ait T-Testi Bulguları	77
Tablo 15. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öz-Yeterlik Algılarının Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları	78
Tablo 16. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Karşılaştırılması	79
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Algı Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)	81
Tablo 18. Öğretmenlerin Günlük Çalışma Saati İle Öz Yeterlik Algılarının Puanlarının Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Analiz Sonuçları)	82

Tablo 19.	Öğretmenlerin Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı İle Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması Mann-Whitney U Analizi Sonuçları	83
Tablo 20.	Öğretmenlerin Genel Tükenmişlik Düzeyleri	84
Tablo 21.	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 22.	Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının ANOVA Sonuçları	86
Tablo 23.	Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri	87
Tablo 24.	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları Mann-Whitney U Analizi	88
Tablo 25.	Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi	89
Tablo 26.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)	90
Tablo 27.	Öğretmenlerin Günlük Çalışma Saati İle Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının Bulguları Mann-Whitney U Analizi	91
Tablo 28.	Öğretmenlerin Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı İle Tükenmişlik Düzeyinin Karşılaştırılması Mann-Whitney U Analizi	92

KISALTMALAR

KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
TSES	: Teachers Sense Of Efficacy Scale
TTSES	: Turkish Version Of The Theachers Sense Of Efficacy Scale
ÖK	: Öğrenci Katılımında Yeterlik
ÖS	: Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik
SY	: Sınıf Yönetimi
MBI	: Maslach Burnout Inventory
EE	: Emotional Exhaustion
DP	: Depersonalization
PA	: Personal Accomplishment
DT	: Duygusal Tükenme
D	: Duyarsızlaşma
KB	: Kişisel Başarı
GSI	: Global Symptom Index
SÖÖTÖ	: Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği
KSE	: Kısa Semptom Ölçeği
ÇBÖÖ	: Çok Boyutlu Öfke Ölçeği

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi istek ve arzularıyla, yaşantısı vasıtasıyla kasıtlı ve istendik değişim meydana getirme sürecidir. Bireyin kendini gerçekleştirme sürecidir. Bu süreç çevre koşullarının iyi sağlandığı ortamda, öğrenme öğretme süreci ile eğitim programları vasıtasıyla gerçekleşir (Kuran, 2004). Eğitim, bireyin toplumun sosyo kültürel ve ekonomik değişimlere ayak uydurabilmesi için etkili bir süreçtir. Yaşadığımız yüzyılda teknolojinin değişmesi ve anlam kazanması, bireylerin bilgi ve beceri düzeylerinin yükselmesine, geleneksel eğitimin belirli sürelerle ve programlar eşliğinde sınırlı kalmasını zorlaştırmaktadır. Kişilerin sürekli olarak kendini değişimlere uyarlaması, sürekli değişen veya eklenen eğitim koşullarını yerine getirmesi için, yaşamını eğitim süreci içinde geçirmesi gerekmektedir (Taymaz, 1997).

Eğitimin sistematik bir şekilde ilerlemesi ve elde edilen başarı, içindeki en temel öğelerden olan öğretmenlerin nitelikli kişiler olmalarına bağlıdır. Öğretmenler bire bir sınıfta öğrencilerin karşısında oldukları için bire bir öğrenci tarafından model alınan kişiler olarak düşünülürse, modelin sahip olduğu nitelik ve üstün yeterlilik, model alacak öğrencilerinde nitelik ve üstün yeterliliğe sahip kişiler olacaklardır (Çağlar, 1982). Böylece, öğretmenin nitelik ve üstün yeterliliği toplum açısından önem taşımaktadır.

Etkili bir öğretmen, öğrencileri karşısında anlattığı konuya hakim, yeterli ve alan bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmen gereksinim duyduğu öğretim stratejilerine hakim olup ders zamanını etkili bir biçimde kullanabilmelidir. Etkili bir öğretmen, öğrencilerin derse etkin katılımlarını desteklemeli ve yaratıcı olmalıdır. Anlattığı konularla ilgili değerlendirme

yöntemlerinden geleneksel yöntem ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmalı, karşısındaki düşündürücü sorular sormalı, cevap vermeye çalışan öğrencilerin düşünmelerini ve cevaplamaları için onları sabırla beklemelidir. Ayrıca, ders sonunda öğrencilere geri dönüt veren, onların gelişimini takip eden, yardım sever ve insancıl bir tutum içerisinde olmalıdır. Öğrencileri sınıf içerisinde etkili pekiştireçler vererek öğrenmeye motive etmelidir. Eğitim öğretim ortamında açık, içten, empati kuran, kişilerarası iletişimi iyi ve öğrencinin öğrenme ortamında sorumluluk almalarını sağlayan kişi pozisyonundadır (Wubbel, Levy ve Brekelmnas, 1997; Minör, Onwuebbzie, Witcher ve James, 2002; Akt; Tatar, 2004).

Arthea (2000); etkili bir öğretmenin nitelikli araştırmacılar tarafından ölçülebilir ve ölçülemez olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Ölçülebilir özellikleri olan etkili öğretmenin; konulara üst düzey derecede vasıf, bilgili, kaliteli eğitime sahip, öğrencilerin etkili nasıl öğrenmesi gerektiğini ve istenileni yapmaya nasıl teşvikte bulunacağını bilir. Din, dil, ırk ayrımcılığı hakkında bilgi sahibi olmalı, sınıf ayrımı , cinsiyet ayrımı ve bu gibi durumlar karşısında nasıl üstesinden gelebileceğini bilmelidir. Uyuşmazlığa yol açan bağlılıkların, ahlaki ilkelerin ve değerlerin etkilerini irdeleyebilmelidir. Sahip olduğu bilgi birikimini öğrenciye aktarırken öğretim yöntemlerine başvurmalıdır. Öğretimle ilgili kararlar verirken esnek davranmalıdır. Etkili öğretmen ana amaca yoğunlaşır, neyi niçin öğrettiğinin farkındadır. İsteklerini açık ve net biçimde öğrencilere bildirir, öğrencilere öğrenme ortamında uygulama kısmında fırsat tanır ve geri dönütlerde bulunur. Nerede ve nasıl soru sorulması gerektiğini, öğrencinin nasıl motivasyonunu yükselteceğini bilir ve etkili ders planı içerisinde ayrıntılara dikkat eder, öğrenciyi başarılı olması için sürekli değerlendirir. Etkili öğretmen sınıf içerisinde tutarlı, açık ve net bir iletişime sahiptir. Ders zamanını öğretim süreci içerisinde etkili kullanır. Etkili öğretmenin sınıf içerisinde organizasyon şekli iyi, öğrencilerin problemlerine zaman ayıran ve onlara önerilerde bulunandır. Gelişimlerini takip eder, çalışmalarını izler, problemleriyle baş etmede yardım eder. Öğrencilerin kendisi hakkındaki eleştirileri pozitif bir şekilde karşılar. Öğrencilerin yapamadıklarını eleştirmekten çok ödül kullanır, verdiği kararlarda tutarlı davranır. Ölçülemez niteliği olan etkili öğretmen ise;

çocuklarla ilgilenmekten zevk alır, ahlaki karakter özelliklerine sahiptir, öğretmeye heveslidir, öğrencinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından en üst düzeyde tutar, öğretmeye kararlık gösterir, sınıfın gereksinimleri ile öğrencilerin bireysel gereksinimleri dengeler. Sabırlı, kendine güvenen, enerjik, sempatik ve sıcak kanlı olması, verimli ve istekli çalışması, yaptığı iş ile gurur duyması, kendi gereksinimlerinden çok öğretime zaman harcaması olarak belirtilmiştir (Tatar, 2004).

Özel eğitim alanı, son yıllarda Dünya’da hızla yaygınlaşan bir sektör haline gelmiştir. Özel eğitim kurumlarında üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan bireylere iş olanakları sunulmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çeşitli engel gruplarına göre bireylere eğitim verilmektedir. Özel eğitim alanı, yapılan işin niteliği ve niceliği göz önüne alındığında çalışma koşulları açısından kolay bir alan değildir.

Özel eğitimin çeşitli tanımı yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012) “Özel eğitim: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir”.

Özel eğitime gereksinimi olan birey ise, “Çeşitli nedenlerden dolayı gelişim ve bireysel özellikleri, eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar ve kavramlar günümüzde resmi olarak kullanılan en yeni ve yaygın tanımlardır (Ataman, 2003).

Yapılan işin odağında engelli bireyler ve ailelerinin beklentileri vardır. Durum böyle olunca özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorumluluğu daha fazla olmaktadır. Sorumluluğun fazla olması öğretmenlerde stres yaratmaktadır. Stresin yoğun yaşanması tükenmişliğe sebep olmaktadır. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yanı sıra kurum içindeki yapının ve örgütsel faktörlerin de tükenmişlik yaşanmasında etkisi vardır. Bu nedenle farklı eğitim ortamlarında, değişik engel gruplarıyla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesinin önemli olduğu sonucu çıkabilir.

Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik durumları ile ilgili yapılan çalışmalarda; özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerle, normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmış, özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişliğe yol açan faktörler ve stres kaynakları araştırılarak bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak için neler yapılabileceği tartışılmıştır. Zihinsel olarak yorulma, engellenmiş olma, endişe, kaygı, depresif olma, baskı hissetme, stresin duygusal göstergeleri olarak saptanmış. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğretim yaptıkları ortamın tükenmişlik yaşamalarına, normal çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha çok ve daha hızlı yaşadıkları belirtilmektedir (Çokluk, 1999; Başaran, 1999; Özmen, 2001). Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, normal çocuklarla çalışan öğretmenlere göre tükenmişlik yaşama durumları daha fazladır.

Bilgi, bilişim ve teknoloji çağının yaşandığı dünyada, hızlı gelişmelere bağlı olarak toplumsal ve bireysel değişimler de rastlanmaktadır. Toplumun her kesiminde olduğu gibi eğitim sistemi ve onu meydana getiren unsurlar da budeğişimden etkilenmektedirler. Öğretmenlerin, öğrenci ve ailelerinin gerekse yönetici ve toplumun değişik kesimlerinin farklı talepleriyle karşılaşmakta ve eğitim-öğretim çalışmalarının hemen her aşamasında bu taleplerin baskısını hissetmektedirler. Öğretim koşullarındaki taleplerin ve stresörlerin artması, bazı öğretmenlerin işi bırakma nedenleri arasına girmiştir. Meslekte kalan öğretmenler ise artan stresle başa çıkmaya çalışırken bazıları bu süreçte "tükenmişlik" yaşamaya başlamışlardır (Gündüz, 2006).

Teknolojik gelişmeler ve özellikle eğitim alanında meydana gelen yenilikler eğitim ve öğretim faaliyetlerine bir noktaya kadar katkı sağlayabilir ve öğretmenin yükünü biraz azaltabilirler, fakat hiçbir zaman öğretmenlerin işlevlerini yerine getiremezler. Fakat bu durum da, öğretmenin kendisini sistemin vazgeçilmez bir ögesi olarak görerek, gelişen teknolojiye ayak uydurmaktan ve kendisini yenilemekten geri kalmasını gerektirmemektedir. Çünkü gelişmeler ve değişmelerle beraber eğitimin amaçları ve öğretmen rolleri de değişme göstermektedir. Öğretmenler gün boyunca öğrencilerle,

velilerle ve okul idaresi ile etkileşim hâindedir. Bu durum öğretmenlerde strese sebep olabilmektedir (Gürbüz, 2008).

Eğitim-öğretim alanları ve ortamlarında yaşanmakta olan gerçekler, öğretmenliği stresli bir meslek haline getirmektedir. Günümüzde öğretmenlerden beklenen, toplumun karşılaştığı bazı sorunları ve sıkıntıları ortadan kaldırılmalıdır. Eğitim alan öğrencilerin karmaşık ve hızlı teknolojik gelişmelerin olduğu bir topluma hazırlamaları beklenmektedir. Fakat bu düşüncelerin sağlanabilmesi pek çok kaynağın bir arada olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler bu kaynakların olmadığı iş koşullarıyla karşılaştıklarında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Karşılaşılan bu güçlüklerin sonucu olarak, öğretmenlerin yılması, yorulmasına ve duygusal tükenmişlik hislerinin artmasına sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrencilere karşı olumsuz tutumlar gelişmesi ve bu durumların kalıcı olmasına, ayrıca mesleklerindeki başarı arzularını kaybetme gibi sonuçlar yaşamaları gözlenebilmektedir (Şahin, 2008).

Özellikle tükenmişlik durumu, insanlarla birebir çalışan ve yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin verdiği stres durumu ile başa çıkamama sonucunda gözlenen, duygusal ve fizyolojik alanlarda hissedilen yorgunluk, bitkinlik ve tükenme hissetmeyle kendini gösteren durum olduğu ifade edilmiştir (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011).

Tükenmişlik durumu ile ilgili faktörleri belirlemek için yapılan araştırmalar motivasyon düşüklüğü, fazla iş yükü, kişiler arası ilişkiler ve bireyin stresle başatmadeki başarısının tükenmişlik durumu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Stres ve motivasyonun tükenmişlik ile ilgili önemini vurgulayan araştırmalar, meslek stresi yüksek olmasına karşın, motivasyon düzeyi düşük olan çalışanların tükenmişlik yaşamadıkları belirtmektedir. Kişinin mesleği nedeniyle kişiye fazla iş yüklenmesi ve bu yüksek uyarılmanın uzun sürmesi duygusal tükenmişliğe yol açmaktadır. (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Yardıma gereksinimi olan bireylerle/kişilerle meslekleri gereği birebir gelinen durumlarda tükenmişliğin sık görülen bir durum olduğu, bu durumun uzun süreli stresli çalışma ortamına maruz kalındığında fiziksel ve duygusal bitkinlik, yorgunluk, duyarsızlaşma ve üretkenlikte azalma ile karakterize olduğu bildirilmiştir (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001).

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine ilişkin araştırmalar ülkemizdeson yıllarda yaygınlaşmaktadır. Araştırmalar genel anlamda mesleki tükenmişliğe odaklanmakta ve tükenmişlikle yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler ile mesleki kıdem, mezuniyet gibi etkenler arasındaki ilişkilere bakılmaktadır. Diğer bir boyutu da özel eğitim öğretmenlerini yöneticiler, genel eğitim öğretmenleri ya da çalışılan yetersizlik grubu gibi faktörler açısından karşılaştıran ilişkiisel araştırmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yaşamış oldukları tükenmenin öznel iyi oluşlarının bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu ile ilişkisi incelenecektir. Yaşanmakta olan tükenmişliğin genel anlamda yaşam doyumu ile ilişkisini çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan değerlendirilme yapılan öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmeleri kendileri hakkındaki düşünceleri, yetenekleri ve başarabilecek güdüsüne olan inancı ile doğrudan ilişkilisi vardır. Fakat öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bir çok problem ve bunlarla baş etmek zorunda oldukları için mesleklerinden doyum sağlayamamalarına ve mesleğin getirdiği stresten kaynaklı ortaya çıkan tükenmişliği yaşamalarına neden olmaktadır.

Tükenmişlik durumu öğretmenlerin iş yerlerindeki yaşantılarını direkt etkilemekte, özellikle öğretmenlerin duygusal durumlarını bozmaktadır.

Yapılan araştırmalarda tükenmişlik yaşayan öğretmenin iş verimleri düşük olmakta ve sık sık hastalanma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Örgütün sağlıklı olması verimi etkiler. Bu nedenle çalışanların kendilerini ruhen,bedenen iyi hissetmeleri gerekir. Tükenmişliği etkileyen bazı nedenler sunlardır:

- 1.Öğrenim durumu tükenmişliği etkilemektedir.
- 2.Cinsiyet tükenmişliği etkilemektedir.
3. Yerleşim yeri tükenmişliği etkilemektedir.
- 4.Öğretmenlik mesleğini tercih sırası tükenmişliği etkilemektedir.

Tükenmişlik, verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin (öğretmenlerin) sağlığını da olumsuz etkilemektedir (Izgar, 2000). Tükenmişlik duygusu bireyin fiziksel, davranışsal ve psikolojik boyutlarını etkiler (Sabuncuoğlu,1996).

Kendini iyi hissetme hali sağlığın önemli belirleyicilerinden biridir. Duygusalve bilişsel yönleri olan bu öznel durumun bilişsel bölümünü yaşam doyumunu oluşturur (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001). Lawton'a (1984) göre doyum bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşur. Öznel iyi oluş da doyumun öznel hali ve pozitif ruh sağlığıdır. Öznel iyi oluşun esas bileşenleri ise duygulanım ve yaşam doyumudur. Duygulanım; olumlu (neşe, ilgi, heyecan, güven gibi) ve olumsuz (öfke, suçluluk, üzüntü, nefret gibi) olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir. Yaşam doyumunu; hem bilişseldir hem de duygularla ilişkilidir. Bu boyut, bireyin iş, evlilik, okul hayatı ya da sadece yaşamla ilgili genel doyum değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Bilge, Sayan ve Kabakçı, 2009).

En stresli mesleklerden biri de öğretmenliktir. İşin verdiği stresten kaynaklan tükenmişlik ve bununla birlikte ortaya çıkan psikolojik ve fizyolojik sorunlar öğretmenin gücünü zayıflatmaktadır. Tükenmişlik öğretmenlerde düşüncesel duygusal, ve fizyolojik ebatın hissedilen tükenmişlikle karakterize olduğu görülmektedir. İnsanlarda iş stresinin fazla olması devamsızlığı, iş doyumsuzluğu ve işten ayrılma isteği gibi sonuçlara neden olmaktadır. Psikolojik (depresyon ve anksiyete), fizyolojik (sürekli baş ağrısı, hızlı kalp atışı, yüksek tansiyon) ve/veya davranışsal (sigara, alkol alımı ve sürekli uyku problemleri yaşama) problemlerle öğretmenlik mesleğinin stresi ilişki göstermektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten ve bu süreci kontrol eden öğretmenlerdir. Günümüz nüfusunda meydana gelen artışa paralel olarak okullarda öğrenci sayısı hızlı bir şekilde artmakta, buna karşın öğretmen sayısında ise bir yetersizlik görülmektedir. Ayrıca, çok hızlı gelişmelerin yaşandığı dünyadaki yenilikler artmakta ve insanoğlunun hizmetine sunulmaktadır. Kendisinden beklenenleri gerçekleştirmek için çaba sarfeden öğretmen, tüm zamanlarda eğitim sisteminin olmazsa olmaz bir öğesi hale gelmiştir. Böylelikle öğretmenlik mesleğinin en stresli meslekler arasında sayılması, özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin, bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da yorucu ve stresli hale getirmektedir. Bilhassa öğrencilerle doğru öğretimin ve temasın sürekliliğine bağlı olarak özel eğitimde çalışan öğretmenlerin, normal çocuklarla çalışan öğretmenlere oranla tükenmişlik duygusunu yaşamaya daha yatkın oldukları

belirtilmektedir (Weiskopt, 1980). Ancak her ne kadar öğretmenlik mesleği, mesleğin stresinden kaynaklı tükenmişlik duygusuna bir yatkınlık sağlasa da her öğretmen bu tür problem durumlarıyla karşı karşıya kalmasına rağmen, bazı öğretmenlerin farklı olarak mesleğine, öğretime ve öğrencilere yönelik pozitif bir tutum sergilemeleri, kendilerini daha verimli hissettirmektedir. Karşılaşılan bu durum birden fazla nedeni olduğu bir gerçektir. Bu durumun açıklayıcılarından en önemlisi öğretmenlerin öz-yeterlik inancıdır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ne kadar yüksek olursa başarısızlık karşısında ısrar etme ve yılmadan zorlukların üstesinden gelmeleri de o derece mümkün olur. Bu durum açısından bakıldığında normal gelişim gösteren çocuklara göre eğitim ve öğretimin daha özveri ve sabırlı bir şekilde gerçekleştirilmesi daha zor koşullar altında birebir veya grup şeklinde özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerde öz-yeterlik algısı ve tükenmişlik duygusu derin bir anlam ve önem kazanmaktadır.

Tümkaya (2001), öğretimde strese dolayısıyla da öğretmenlerde mesleki tükenmeye yol açan etkenleri ise şu şekilde sıralamaktadır. Yönetim kaynaklı baskı, yönetim desteğinin eksikliği, öğrencinin tembelliği, ilgisiz oluşu veya davranış problemleri, bazı aynı meslek grubu üyelerinin olumsuz tutumları sergilemeleri, okul ve aile işbirliğinin olmayışı, meslek bakımından ilerlemedeki fırsatların az olması ve kişi sayısına göre düşen işin fazlalığı genel olarak öğretmenlerde mesleki anlamda tükenmeye yol açtığı söylenebilir.

Her meslekte olduğu gibi özel eğitim öğretmenleri de mesleğe başlarken öğrencilerinin yaşantılarında ve programlarında olumlu etkiler yaratabilmek, öğrencilerin aileleri ve okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler kurabilmek, rolleriyle ilgili kendilerine sağlanacak destekler yoluyla mesleki gelişim olanakları elde edebilmek gibi beklentilere sahiptirler (Çokluk, 2001). Bunlarla bağlantılı olarak, mesleki anlamda verimli olurken kendi yaşamlarında da mutlu olmak gibi beklentilerinin olması mantığa uygundur.

1.2 AMAÇ

Bu çalışmanın amacı; özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, özyeterlik algılarını ve duygu durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla şu alt amaçlara yanıt aranmıştır;

1-) Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları;

1.1 Yaşına,

1.2 Cinsiyetine,

1.3 Medeni durumuna,

1.4 Eğitim düzeyine,

1.5 Mesleki kıdem,

1.6 Günlük çalışma saati,

1.7 Günlük öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

2-) Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri;

2.1 Yaşına,

2.2 Cinsiyetine,

2.3 Medeni durumuna,

2.4 Eğitim düzeyine,

2.5 Mesleki kıdem,

2.6 Günlük çalışma saati,

2.7 Günlük öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

3-) Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve duygu durumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3 ÖNEM

Öğretmenlik, sahip olunan meslek bilgisinin yanı sıra sürekli olarak kendini yenileme, mesleği severek yapma, özveride bulunma, hoşgörülü olma gibi özellikleri de gerektiren bir iştir. Unutulmamalıdır ki, bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından da riskli bir iştir. Olumsuz yönde etkilenme, öğrencileri için çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, işine, diğer insanlara karşı ilgi kaybına, sevecen olma ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilir (Girgin ve Baysal, 2005).

Özel gereksinimli çocukların normal akranlarına göre bakım ve eğitiminin daha fazla özveri ve sabır gerektirdiği düşünülürken bu alanda görev yapan öğretmenlerin de en az aileler kadar özveri ve sabırla çalışmaları gerekmektedir. Bu durum ise özel gereksinimli bireylerin eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin, işin getirdiği stresle birleşince diğer branşlardaki eğitimcilerle oranla tükenmişliği yaşamaya daha yatkın oldukları belirtilmektedir(Weiskopt, 1980; Karahan, 2008).

Başka açıdan bakıldığında öğretmenin eğitime ve öğrencilere yönelik olumlu tutum sergilemesi, kendisini daha yeterli hissetmesine yani öz-yeterlik algısının yüksek olmasına neden olmaktadır. Böylelikle tükenmişlikle başa çıkması yönünde etkili ve önemli rol oynamaktadır (Sürgevil, 2006). Bu nedenle tükenmişlik ve öz yeterliliği etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve ruhsal durumları konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin ve programlarının, bireylerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmeye ve geliştirmeye, tükenmişlik duygularını azaltmaya yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir.

Bu araştırmanın, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerinde kate alınmasında etkili olup, özel eğitimin kalitesinin artırılmasına önemli katkısının olması umulmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yapılan araştırmalarda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik algısı ve ruhsal durum ilişkisini ele alan bir çalışma olmamasından dolayı bu çalışma alan yazındaki bir boşluğu doldurması açısından da önemlidir.

Bu araştırma ise yukarıda belirtilen bu etmenlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Tükenmişlik Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”, “S-C-L-90-R Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ndan elde edilen verilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2013–2014 öğretim yılı ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sınırları içinde özel eğitim okulları ve kaynak odası olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (68 kişi) verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Tükenmişlik: Sıkça insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde çalışan kişilerde görülen; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşmesi sendromudur.

Duygusal Tükenme: Bireyde yorgunluk, enerji eksikliği duygusal yönden kendini yıpranmış hissetme gibi belirtilerin olmasıdır.

Duyarsızlaşma: Bireyin hizmet sunduğu kişilere karşı birer birey olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun tutum ve davranışlar sergilemesi ile kendini gösterir.

Kişisel Başarısızlık: Kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir.

Öz-yeterlik: Bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle gerçekleştirmek için gerekli eylemleri/süreçleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin yargısı.

Somatizasyon: Stresin fiziksel belirtilere dönüştürülmesidir. Kişinin yakınmaları en fazla sinir, kalp ve damar, mide ve bağırsak sistemindedir. Kişinin geçirdiği bu ağrılar bedensel olarak bir hastalıkla ilgili değildir. Baş ağrısı, kas ağrıları, öğürme, bulantı, kusma gibi belirtiler şeklinde görülebilir. Belirtilerin görüldüğü diğer bir sistemde deridir. Belirtileri ise, kasıntı, yanma, karıncalanma, uyuşma şeklinde görülebilir.

Obsesif - Kompulsif Bozukluk: Tekrarlayan obsesyonel düşünceler ve kompulsif hareketlerin bulunması bu bozukluğun temel özelliğidir. Saplantılı kişiliğin temel sorunu birbirine karşıt dürtülerin benliği sıkıştırması ve benliğin

de bunlar üzerinde denetim sağlama çabasında olmasıdır. Birey sürekli olarak huzursuzluk yaşar. Kişi, saplantılarının aklına gelmemesi ya da zorlantılı hareketleri yapmamak için kendini zorlar; fakat zorlandıkça istenmeyen düşünyeler yeniden gelir. İstenmeyen hareketler tekrar tekrar yapılır.

Kişiler Arası Duyarlılık: Kişinin kendini yetersiz hissetmesi, aşağılık kompleksi, kendisini başkalarıyla kıyaslaması ile ilgili duygular üzerinde seyir izlemesidir.

Depresyon: Depresyon kendini kişinin duygusal yönü, zihinsel işlevler, davranışsal problemler ve bedensel yakınmalar olarak gösteren bir durumdur. Belirgin özelliği ise kişinin ruh halinin bitkin olması ve hayata dair zevk almada azalmanın olmasıdır.

Anksiyete: Herhangi bir olay karşısında kişide meydana gelen endişe, kaygı, şiddetli korku ve dehşet hissi gibi duygularla tanımlanan ve bu duygulardan ötürü genel işleyişte kötüleşmelere yol açan çeşitli uyumsuzluk rahatsızlıklarıdır.

Öfke ve Düşmanlık: Düşmanlık, insanın nefret beslediği kişiye bağlı olarak yaşamış ya da yaşamaya devam ettiği olaylar sonucunda ona karşı beslediği bir duygudur. Öfke, olumsuz duygu durumunun özellikleri olan düşünce, duygu ve hareketler üzerine odaklaşır. Bu boyutta seçilen maddeler, agresyon, sinirlilik (irritability), şiddetli öfke (rage) ve küskünlük (resentment) gibi durumları da içerir

Fobik Anksiyete: Belirli bir nesne karşısındaki bunaltı belirtilerinin dışında başka bir bozukluğun bulunmamasıdır. Kişi karşılaştığı durum ya da nesne karşısında korkulmayacağını bilir. Kişi korkusunu anlamsız bile, korktuğu nesne ya da durumdan kaçınmak için çalışır.

Paranoid Düşünce: Başkalarının davranışlarına karşı sürekli olarak güvensiz olma ve şüphe duyma olarak görülür. Kişi diğerlerinden kötü muamele göreceği ya da başkaları tarafından kullanılacağı beklentisi içerisinde dir.

Psikotizm: Hezeyanlar, halüsinasyonlar, deorganize konuşma (sık sık konu dışı sapmalar gösterme), ileri derecede deorganize ya da katatonik davranış belirtilerinden en az birinin birden başlaması bu bozukluğun başlıca belirtileridir.

Özel Eğitim: Özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal

ihtiyaçlarını karşılamak için bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eēitimidir.

Özel Eēitime İhtiyacı Olan Birey: Çeşitli nedenlerden dolayı bireysel olarak, gelişim özellikleri ile eēitim yeterlilikleri bakımından normal gelişim gösteren bireylerden beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir.

Özel Eēitim Okul ve Kurumları: Özel eēitime gereksinimi olan kişilere hizmet veren, alanda yetiştirilmiş personelin bulunduēu, geliştirilmiş eēitim yöntemlerinin ve programlarının uygulandıēı, Bakanlıēa baēlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resm ve özel okul ve kurumlarıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1 Kavramsal Çerçeve

2.1.1 Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger'e göre tükenmişlik; kişinin enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı isteklerden dolayı başarısız olma, enerjinin kalmaması, başka kişilerin problemleri ve sorunlarından sıkılma ve bunun da duygusal olarak yoksun ve sürekli isteklerde bulunan bireylerle, sürekli iş baskısı altında kalması şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974).

Cherniss (1980) tükenmişliği "yoğun yaşanan strese veya doyumsuzluğa tepki olarak işten geri çekilme" olarak tanımlarken, Cardinell (1981) tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek "kişinin hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi" olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede yapılan araştırmalar da ise, birçok kişinin otuz beş–elli yaşlar arasında yaşadığı, sosyal içerikli bazı problemler (kariyer ve statü isteği başta olmak üzere) nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koymuştur (Izgar, 2001).

Maslach ve Jackson (1981) göre tükenmişlik;"kişi de meydana gelen fiziksel olarak bitkinlik, uzun süre kendini yorgun hissetme, çaresiz olma ve umutsuz olma duyguları, olumsuz benlik geliştirme, işe yaramama ve toplum içerisinde insanlara karşı olumsuz tutumları içeren zihinsel, bedensel ve duygusal boyutlu bir sendrom" olduğuna dikkat çekmiştir (Maslach ve Jackson, 1981).

Pines ve Aronson (1988) ise tükenmişliği; duygusal olarak özveri ve dikkatli olmayı gerektiren koşullar altında uzun zaman geçirmekten kaynaklanan, duygusal, zihinsel ve bedensel olarak tükenme durumu olarak tanımlamaktadırlar. Bu kapsamda tükenme, yapılan işin duygusal anlamda özveri ve dikkat gerektiren koşullar altında uzun zaman kalmaktan kaynaklanan ve bilhassa insanlara yardım etme hizmeti sunan (örn;

doktorluk, sosyal hizmet görevlisi, öğretmenlik gibi) meslek gruplarında karşılaşılan duygusal bağlamda istektilerin yoğunluk gösterdiği ortamlarda uzun zaman çalışan ideal benliğe sahip ve insanlara hizmet sunma yönünde sürekli istekler içerisinde olan meslek elemanlarında sıklıkla karşılaşılmaktadır (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011).

Tükenmişlik sendromu ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok demografik özellikler üzerinde durulmuştur. Bunlar cinsiyet, eğitim durumu, yaş, medeni durum (evlilik yapmış olma/olmama) ve çalışılan bölge gibi pek çok demografik değişken üzerinde çalışılmıştır. Genellikle, kadınlar ve erkekler arasında tükenme düzeyleri ve türleri kapsamında farklılıklar olduğu bulunmuş, eğitim seviyesi yükseldikçe tükenme durumunun giderek azaldığı; genç yetişkinlik yıllarında tükenmişliğin arttığı; evli kişilere kıyasla bekarlar da tükenmenin fazla görüldüğü; şehir bölgesinde ve prestij sahibi kurumlarda çalışanlara kıyasla, kırsal kesimde ve prestiji düşük kurumlarda çalışanlarda düşük düzeyde tükenme görüldüğü bulunmuştur.

Kurumlarda çalışma sürelerinin uzunluğu, uyku problemi yaşama; iş deneyiminin azlığı, iş statüsünün düşüklüğü gibi değişkenlerin tükenmişlik sendromunu arttırdığını gösterilmiştir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda; kişilik yapısının, tükenmişlik doğuran ortamları dengeleyen bir değişken olduğu için üzerinde çalışılmalar yapılmaktadır. Bir kişilik özelliği olarak edilgen-saldırgan kişilik bozukluğu ile duygusal tükenme boyutu arasında anlamlı bir ilişki, yeni tecrübelerle açık olma ve dışa dönüklük ile duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi boyutları arasında anlamsız bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Karakelle ve Canpolat, 2008).

Tükenmişlik, bir semptom olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğe mağruz kalan birey, kişisel, mesleki doyumsuzluk ve bitkinliğinin, karmaşık duygular yaşamakta olduğunu farkındadır. Fakat yaşamakta olduğu bu duygu durumunun ifade edilmesinin zor olması ve net beklentilerinin olmayışı, sözü edilen durumu göz ardı ederek üzerinde pek fazla durulmamasına neden olmaktadır.

Tükenmişliğin nedenleri, kişinin gelecekle ilgili planlarıyla alakalıdır. Tükenmiş kişi, sahip olduğu yaşam biçimi veya ilişkide, arzularını gerçekleştirememeye bağlı olarak bitkinlik ve düş kırıklığı yaşamaktadır. Eğer inanılan arzular hakiki olabileceklerin üst düzeyindeyse ve kişi kendi kafasındaki bu hedefe ulaşmaya ısrar ediyorsa huzursuz olma ve sıkıntı yaşama olasılığı yüksektir (Tümkiye, 1996).

Kişiliğin, tükenmişlik üzerinde önemli bir faktör olduğu savunulmaktadır. Kişilerin tükenmişliği yaşamaması var olan potansiyellerini ve ellerindeki imkanlarını kullanabilmeleriyle ilişkilidir. Bu nedenle bireyin kişisel özellikleri tükenmişlikten korunabilme derecesini etkiler. Bu durum kişinin değişimlere uygun olarak kendini programlayabilme yeteneğine bağlıdır. Var olan koşulları kabullenebilmek, yeni durumun farkında olmak ve bunları görmek için gayret etmek ve problemle başa çıkma konusunda büyük önem taşır (Tümkiye, 1996).

Birey herhangi bir işe yetemediğini ve eksikliğini fark ettiği durumlarda daha yoğun stres yaşar. Tükenmişlik ortaya çıktığında, yaygın rastlanan bazı psikolojik sendromları da beraberinde getirmektedir. Bu sendromların belirtileri duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı şeklindedir.

Duygusal tükenme, kişinin sürekli olarak çalıştığı iş sebebiyle duygusal olarak kendini fazla yüklenmiş, tükenmiş hissetmesi, sendromun en önemli belirtisidir. Duyarsızlaşma, kişinin hizmet verdiklerine karşı, birer şahıs olduklarını dikkate almadan, duygularından arınmış bir şekilde, davranış ve tutumlar göstermesidir. Kişiyi objektivite olarak tutum ve davranışlarını gösterir. Kişisel başarısızlık, var olan sorunu başarılı bir şekilde çözüm üretememe ve kendini istenilen yeterliliğe sahip olmama olarak tanımlanır. Birey sahip olduğu işe karşı motivasyon kaybetmiş, ümitsizlik duyguları içinde ve kontrolünde eksikliğin olduğunu fark eder. Bireyde tükenmişlik, duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın yükselmesi, kişisel başarının düşmesi ve yaptığı işe karşı başarılı olma duygusunun düşmesi ile ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik kişinin mesleğindeki süregelen, duygusal ve kişilerarası stres etkenlerine verilen uzun süreli tepkidir. Duygusal tükenme,

duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği olmak üzere üç boyutta tanımlanır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.1.1.2 Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

2.1.1.2.1 Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Bireyin işinden duygusal olarak tükenmişlik hissetmesi, tükenmişliğin ilk belirtisidir. Öğretmenlere nasıl hissettikleri sorulduğunda, duygusal açıdan tükenen öğretmenler kendilerini kuvvetsiz hissettiklerini, kendilerinin kullanıldığını ve bedensel olarak çökkün olduklarından yolun sonunda olduklarını söyleyebilirler. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin duygusal tükenmişliği ile ilgili olarak, öncelerde mesleklerinde istekli ve başarılı olabilecekleri şeyler konusunda idealist olanlar için, tükenmenin beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabileceğini göstermiştir. İş arkadaşları yada yöneticiler tarafından çok çalışmanın normal bir sonucu olarak algılanmaktadır (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

Aşırı yüklenilmesi sonucunda işgörene çalışma ortamında aşırı yüklenilmesi sonucunda tükenmiş olma duygusu yaşamaları kaçınılmazdır. Kişinin çalışma hayatında artış olması ve istekler karşısında kendini sürekli zorlaması, tepki olarak duygusal tükenme durumunun gelişmesine neden olur. Duygusal tükenme, tükenmişliğin başlangıcı olarak en önemli boyutu olarak görülmektedir. Sürekli ve bire bir ilişki gerektiren mesleklerde insanlarda bu durum daha çok hissedilmektedir. Bireysel stres boyutunda tükenmişliği yansıtmaktadır. Bu kapsam, kişinin duygusal referanslarının bitmesi ve enerji kaybı yaşaması biçiminde de vasıflandırılır. Bu düş kırıklığı, gerginlik ve duygusal yorgunluk duygularıyla aynı zamanda yaşanabilmektedir. Geçmişte olduğu kadar çalışanlar, kendilerini işe veremediklerini düşünebilmektedir. Bir sonraki gün tekrar işe gitmek çalışanların kaygı yaşamalarına ve korkuya kapılmalarına neden olabilmektedir. Bireyin duygusal tükenmişlikte artık duygusal anlamda birçok duyguya kayıtsız kaldığı gözlenmektedir (Sıklar ve Tunalı, 2012).

Tükenmişliğin ilk belirtisizlikle kişinin işinden duygusal olarak tükenmişlik hissetmesidir (Ören ve Türkoğlu, 2006). Yoğun bir çalışma temposu içinde duygusal yönde bulunan birey, kendini zorlamakta ve başka

insanların duygusal talepleri karşısında kendini ezdirebilmektedir. Bu duruma bir tepki olarak duygusal tükenme ortaya çıkmaktadır (Karahan, 2008).

Duygusal tükenme bireylerin hayatının her anlamında kendini yorgun, bitkin ve bunalmış hissetmesi anlamına gelir. Duygusal yönden çökmüş, hayat enerjisinin tükendiği hissine kapılmasıyla ortaya çıkar ve etrafındaki insanlara eskisi kadar yeterli olamadığını düşünür. Bu düşüncelere kapılmış bireyler için günlük rutin hayatına devam etmede endişeler giderek gerginlik ortamlarını yaratır. Yeni kaynak bulma arayışına bile giremezler duygusal kaynaklarını tamamen tüketirler (Koçak, 2009).

2.1.1.2.2 Duyarsızlaşma: “Duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesi durumudur” (Akçamete ve diğer, 2001). Bireyler yaşama karşı umutsuzluğa kapılmaya başladıklarında iş hayatlarında olan katılımları, verimleri çok büyük bir düşüş göstermektedir. Hedeflerine bile son verebilirler.

Duyarsızlaşma, Maslach (1981) tarafından "hizmet sunulan kişilere karşı katı tutumlar içerisinde, insancıl yaklaşım sergilemeyen bir yanıt" olarak tanımlanmıştır. Bu duygulara kapılmış bireyler, diğer bireylere karşı vurdumduymaz bir kişiliğe bürünürler (Karahan, 2008).

Tükenme yavaş yavaş başlayıp bireyin kendini tükenmiş hissetmesinden doğan umutlarını yitirmesine karşı birey kendine kalkan olarak duyarsızlaşma kalıbının arkasına sığınır. Tükenmişlikte önceden bir uyarı olmaz. Öyle bir an gelir ki birey kendini tükenme noktasında bulur. Tükenmiş bireyler zayıf yönlerini açığa vurmadıkları için ilk başlarda içinde olup bitenleri farkında değildirler ama ileriki günlerde bu duygularla baş etmek çok zorlaşmaktadır (Ören ve Türkoğlu, 2006).

2.1.1.2.3 Kişisel Başarıda Düşme (Etkisizlik): Bireyler kendilerini verimli görmemeye başladıkları zaman artık onlar için her yenilik bir kabaşa dönüşmektedir. İleriye doğru atılacak her adımda güvensizlikde baş göstermektedir. Bu durumda başka bireylerinde onlara karşı güveni kalmaz (Maslach ve Leiter, 1997). Düşük kişisel başarısızlık hissi ise tükenmenin bir

parçasını oluşturmakta ve yetersiz olma, başaramama duygusu, düşük motivasyon, iş üretkenliğinde azalma, düşük verim, kişilerle anlaşmazlık yaşama, problemlerle baş etmede yetersiz kalma, benlik saygısında azalma gibi semptomlarla kendisini göstermektedir(Türe, 2008).

“Maslach, tükenmişlik olgusunu üç bileşenli bir sendrom olarak kavramlaştırmış ve üç düzeyde ifade etmiştir” (Çam, 1991).

Bunlar:

- a) İş ve hizmet verilenlerden soğuma,
- b) Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi,
- c) Kendi kendinden şüphelenmeye varan ruhsal yorgunluk.

2.1.1.2.4 Diğer Tükenmişlik Modelleri;

Tükenmişlik kavramını açıklayan farklı modeller de bulunmaktadır. Türkiye’de özellikle özel eğitim alanında yapılan çalışmaların tamamında ve bu çalışmada da Maslach’ın tükenmişlik modeli kullanılmıştır. Diğer tükenmişlik modelleri ise aşağıdaki gibidir.

- Golembiewski Tükenmişlik Modeli
- Meier Tükenmişlik Modeli
- Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli
- Cherniss Tükenmişlik Modeli
- Pines Tükenmişlik Modeli
- Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli
- Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli
- Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli” (Oruç, 2007; Türe, 2008).

2.1.1.3 Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişliğin, hizmet verilen kişilere ilgi kaybını içeren duygusal ve fiziksel tükenme ile karakterize olduğu belirtilmektedir. Tükenmişliğin belirtileri ne nadir görülür ne de gizemlidir. Tükenmişlikte fiziksel belirtiler, çökkünlük, karamsarlık, kızgınlık ve öfke duygularınız, gelişmekte olan bir “tükenme durumu”na işaret ediyor olabilir (Özcan, 2008).

Maslach ve Jackson (1981) yaptıkları araştırmalara dayanarak, tükenmişliğe eğilimli çalışanlarda üç ana belirti gözlemlemişlerdir.

- Kendini psikolojik olarak işe vermede yetersizlik (Duygusal Tükenme),
- Hizmet verilen kişilere karşı olumsuz duygular besleme (Duyarsızlaşma),
- Kişinin kendini ve yaptığı işi olumsuz bir biçimde değerlendirmesi (Kişisel Başarı Eksikliği) (Özcan, 2008).

“Tükenmişlik belirtileri üç şekilde kendini göstermektedir. Üç ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar; psikolojik, fiziksel ve davranışsal belirtilerdir. Bu belirtiler kişiden kişiye değişmektedir” (Ardıç ve Polatçı, 2009).

➤ **Fiziksel Belirtiler:** Hayat enerjisini yitirdiğini kabullenen bireyler bu yaşamını kabullenerek çökme yaşamaktadır (Özler, 2010).

Fiziksel belirtiler çerçevesinde; kilo kaybı, mide bağırsak hastalıkları, sürekli baş ağrısı, uyku problemleri, nefes darlığı, yorgun ve çökkün hissetme, kronik kalp rahatsızlığı, sık sık görülen soğuk algınlığı ve grip, enfeksiyonlara karşı direnç kaybı, hafıza problemleri görülmektedir (Kaçmaz, 2005).

➤ **Psikolojik Belirtiler:** Engellenmişlik hissi ve sinirlilik tükenmişliğin belirgin özelliklerindedir. Birey kendisini engellenmiş hissederek, çünkü hedeflerine ulaşmaktan alıkonulmuştur. Buna ek olarak birey, beklediği ödüllerini de alamıyorsa, kendisini yetersiz algılayacaktır. Harcanan zaman ve çabanın bir sonucu olarak da birey kendisini tükenmiş hissedebilecektir (Türe, 2008). Tükenmişlik durumunda oluşabilecek psikolojik belirtiler arasında ayrıca aile sorunlarını, uyku düzensizliğini, depresyonu,

yabancılaşmayı, özgüvende azalmayı, alınganlığı, ilgisizliği ve endişe yaşamalarını da sayabiliriz (Oruç, 2007). Psikolojik rahatsızlıklar için tükenmişlik durumu, temel oluşturmakta var olan hastalıkların süregelen olmasına yol açabilmektedir (Özler, 2010).

“Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; duygusal yorgunluk, sürekli bir sinirlilik hali, ani öfkelenme, ara sıra zihinsel becerilerde zorluk çekme, düş kırıklığı, bitkin duygu durumu, kaygı, huzursuzluk, dayançsızlık, benlik saygısında düşme, eleştiri halinde aşırı hassasiyet, kendini önemsiz hissetme, karar vermekte zorluk çekme, kayıtsızlık hali, boşluk ve anlamsızlık hissi, umutsuzluk” olarak gösterilmektedir (Kaçmaz, 2005).

➤ **Davranışsal Belirtiler:** Tükenmişlik eğer ciddi bir boyuta ulaşmışsa diğer kişiler tarafından kolayca gözlenebilen davranışsal belirtiler ortaya çıkar (Türe, 2008). Bireyin çoğu konuyu kuşku ve kaygı ile karşılaması, işe gitmek istememe veya işten nefret etme hali, ani sinirlenme, onaylanmadığını düşünmesi, alınganlık, işe zamanında gitmeme, alkol, ilaç ve tütün kullanımı veya kullanımında artış, arkadaş ve aile ortamlarına katılmama, hareketlerde azalma, kolayca ağlama, hatırlamakta güçlük çekme, yansıma, dikkatini toplamakta zorluk yaşama, planlamada yetersizlik, kendi kendine bilişsel uğraş içinde olma, rol çatışması, sürekli erteleme hali, alaycı olma, iş konusunda arkadaşları ile tartışmaktan kaçınma ve suçlayıcı olma gibi semptomlar, tükenmişliğin davranışsal semptomları olarak görülebilmektedir (Kaya, 2010).

Psikolojik bir varlık olmanın yanında bireyler toplumsal bir varlıktırlar. Bu yüzden, tükenmişliğin ardına ortaya çıkan belirtiler, zaman geçtikçe yakın ilişkilerini, çevresindeki bireyleri ve toplumsal ilişkilerinde önemli rol oynamaya başlayacaktır (Özler, 2010).

Davranışsal göstergeler tükenmişlikte şu belirtilere yol açmaktadır; yapılan hatalar, geç gelme, bazı işleri erteleme, hastalık sebebi ile veya izinsiz olarak işe gelmeme, işi bırakma girişimi, yapılan hizmette bozulmalar görülme, iş ilişkileri ve sosyal çevre içerisindeki ilişkilerde sorun, yaralanmalar ile kazaların meydana gelmesinde sıklık ve hizmet sunulan bireylere, mesleğe meslektaşlara vb. karşı alaycı bir tavır sergileme,

meslekle ilgilenmek yerine başka şeylerle vakit geçirme, çalıştığı iş yerine karşı ilginin kaybı (Kaçmaz, 2005).

Verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açan tükenmişlik hizmeti veren bireylerin, öğretmenlerin hayatını ve sağlığını da olumsuz etkilemektedir (Izgar, 2000). Tükenmişlik duygusu bireyin fiziksel, davranışsal ve psikolojik boyutlarında etkiler (Sabuncuoğlu,1996).

Tablo 1. Tükenmişlik Duygusunun Bireyin Fiziksel, Davranışsal Ve Psikolojik Boyutlarına Etkisi

A. Fiziksel	B. Davranışsal	C. Psikolojik Belirtiler
Yorgunluk	Öfkelenme	Aile Sorunları
Uykusuzluk	İşten Nefret Etme	Uyku Düzensizliği
Solunum Güçlüğü	Şüphe ve Endişe	Depresyon
Kilo Kaybı	Özgüven Azalması	Hastalıklar

➤ **Örgütsel belirtiler:** Tükenmişlikle belirli bir zamandan sonra baş gösteren başlıca sorunlar; kişinin iş hayatını etkilemesinin yanı sıra ailesi ve çevresiyle yaşadıkları çalışma yaşamına da etki etmeye başlamaktadır.

Örgütsel belirtiler tükenmişlikte şu belirtilerle baş göstermektedir; görevine vaktinde gitmeme veya hiç gitmeme, görev yaptığı yerdeki kurallarını dikkate almama, üst yekililere karşı saldırgan davranışlara bürünme, görev yerindeki çalışma arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşama, verimsizlikte artan düşüş, rol karmaşası yaşama, sorumluluklarını yerine getirmeme, görevlerini sürekli erteleme, örgütsel yapıya karşı değişimi kabullenememe, örgütsel yapının oluşumunu yok sayma, örgütsel iş memnuniyetinin yok olması en belirgin örgütsel özelliklerdendir (Özler, 2010).

2.1.1.4 Tükenmişliğin Nedenleri

Çalışan bireylerin tükenmişlik yaşamalarına pek çok etken neden olabilmektedir. Bu etkenler, genellikle kişiye ve görev yapılan kuruma ilişkin çevresel etmenlerden veya bunların bir araya gelmesinden kaynaklanabilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Sılığ, 2003).

Kişilerin tükenmişlik yaşama durumları bireye özgü özelliklerinden cinsiyet, yaş, eğitim ve deneyim gibi değişkenler etkili olabilmekteyken bunların yanında yöneticiler, çalışma saatleri, işten elde edilen doyum, iş koşulları, ortamı ve sosyal yardım gibi değişkenlere bağlı olarak değişebilmektedir (Kayabaşı, 2008).

Dworkin'e göre (2001), meslekteki geçirilen süre de tükenmişlik üzerinde etkilidir. Mesleğe yenibaşlayan öğretmenler, deneyimli öğretmenlere göre daha çok tükenmişlikeyaşayabilmektedirler.

Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının, özelliklerinin ve gereksinimlerinin farklı oluşu öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına da etki etmektedir. Çocuğun gereksinim çeşidi, davranışlarında problem olup olmaması; sınıf yönetimi tekniklerini öğretmenlerin kullanıp kullanamaması, yardımcı öğretmenin olup olmaması, öğretmen tutumları gibi değişkenler de öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına sebep olmaktadır (Oruç, 2007).

Çocukta gelişme çoğu zaman çok yavaş olabilir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışmak farklı yöntem ve teknikleri bilmeyi ve kullanmayı gerektirir. Bu yüzden çocukla çok yakın ve birebir çalışma içinde olunmalıdır. Ancak bu nedenlerle özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu açısından risk grubu altında olabilecekleri düşünülmektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Tükenmişlik, örgütsel ve kişi açısından problem getireceğinden dolayı önüne geçilmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (Çokluk, 2003). Tükenmişliğin nedenleri, iki başlıkta incelenmektedir. Bunlar; kişisel ve örgütseldir. Bireyin yaşı, medeni durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, işene aşırı bağlılığı, bireysel beklentileri, motivasyon düzeyi, kişiliği, performans düzeyi, kişisel yaşamında karşılaştığı stres durumları, iş tatmini, resmi olmayan ilişkiler yürüttüğü kişiler ve üst yönetimden destek görmesi gibi nedenler kişisel nedenler başlığı altında incelenmektedir. Görevin niteliği, dahil olunan örgütün tipi, haftalık çalışma zamanı, örgütün karakterize özellikleri, fazla iş yükü, iş gerginliği, rolün net olmaması, eğitim düzeyi, karara dahil olamama, örgüt içi kişilerarası ilişkiler, örgütün ortamı, ekonomik

düzyey ve toplumsal sebeplerin ise tükenmişliğin örgütsel nedenleri olarak ele alındığı alınmaktadır (Izgar, 2001).

Özellikle insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarındaki çalışanlarda sıkça görülen tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasında oldukça etkili olan rol çatışması, rol belirsizliği ve kişinin aşırı sorumluluk yüklenmesi olarak sıralanabilecek üç durum vardır. Bunların dışında çalışma ortamıyla ilgili bazı problemler de strese ve kişinin yaptığı işte kendini mutsuz hissetmesine, dolayısıyla tükenmişliğine katkıda bulunabilir. Bu problemlerin başlıcaları (Tuğrul ve Çelik, 2002; Iverson diğer., 1998; Koyuncu, 2001):

- Aşırı iş yükü ve dinlenme zamanlarının az olması,
- Müşterilerin gereksinimlerinin finansal, bürokratik ve idari nedenlerden dolayı karşılanamaması,
- Aşırı zor ve yoğun iş ortamı,
- Yetersiz uzman eğitimi ve yönlendirme,
- Çalışanlar arasında destek ve sosyal ilişkilerin olmaması,
- Önderlerin yetersizliği, denetim yetersizliği ya da her ikisi,
- Yaptığı işi kontrol etme ya da etkileme duygusundan yoksun olma,
- İşyerinde sosyal desteğin ve motivasyonun yetersizliği.

2.1.1.5 Tükenmişliğin Dönemleri

Edelwich ve Brodsky (2003) aşama aşama yaşanan bir süreç olarak belirtilen tükenmişliği dört bölümde incelemektedirler.

a) Şevk ve Coşku Dönemi: Bu dönemin başlangıcında umut, enerjide artma ve mesleki idealler vardır. Ancak iş ortamındaki önyargı, uygulama sorunları, sık eleştirilme, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zaman ve enerji ayıramayışı uyumsağlama çabası görülmekte ise de bunlarla baş edememe sonucunda yavaş yavaş durgunlaşma başlamaktadır. Bu dönem bu koşulların varlığında, çalışmaya başlandıktan yaklaşık bir yıl sonra ortaya çıkar.

b) Durgunluk Dönemi: Başlangıçtaki motivasyonda azalma olur. Beklentilerin gerçekleşmemesi nedeniyle hayal kırıklığı yaşanır. İşin dışındaki ilgiler daha önemi hale gelir.

c) Engellenme Dönemi: Bu dönemde kişi işin değeri ve anlamıyla ilgili sorular sormaya, işi sürdürüp sürdürmemeyi sorgulamaya başlar. İşin sınırlılıkları yaptığı işin amaçlarını gerçekleştirmede tehdit edici olarak görülür. Duygusal, davranışsal ve fiziksel sorunlar ortaya çıkmaya başlar.

d) Apati Dönemi: Bu dönemde çok derin duygusal kopma ve kısırlaşma, derin inançsızlık ve umutsuzluk gözlenir. İş için düşünceyle iş için çok az zaman harcanır. İlgisizliğin en yoğun yaşandığı dönemdir. İşe geç gelme, duyarsız davranma, rutinler dışında bir iş yapmama ve sürekli işinden yakınma vardır. Tükenmişliğin bir süreç olması ve her dönemin farklı özellikler göstermesi nedeniyle dönemlere ayrı ayrı incelenmektedir. Bireylerin tükenmişlik düzeyleri değerlendirildiğinde bütünüyle tükenmişlik var ya da yok denilememekte, her döneme ilişkin değerlendirmeler ayrı ayrı yapılmaktadır. Bu evreler her zaman kronolojik sırayla art arda yaşanmayabilir (Özmen, 2001).

2.1.1.6. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tükenmişliğin özellikle, insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamaması durumunda gözlenen, fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen tükenme hissiyle kendini ortaya koyan bir durum olduğu ifade edilmiştir (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011).

Çokluk (2001)'a göre, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca birkaç kuşağına eğitiminde rol aldıklarını ve tükenmişlik yaşadıkları belirlenen bir meslek grubu olduklarını belirtmektedir. Öğretmen öğretmediği için öğrencinin öğrenemediği varsayımının öğretmenlerde baskı yaratarak hayal kırıklığı, suçluluk, başarısızlık gibi duygulara temel oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlikleri sınıf içi sorunlara hoşgöründe azalma, derse yeterince hazırlık yapmamaya başlama, düşük iş performansı, işe yönelik olumsuz tutumlar, iş devamsızlıkları, işten ayrılmak isteme gibi davranışsal

sonuçlara yol açmaktadır. Tükenmişlikle bağlantılı olarak fiziksel ve ruhsal sağlıkta bozulmalar ortaya çıkarak yaşam kalitesini düşürmektedir. Fiziksel düzeyde baş ağrıları, ülser gibi sağlıkla ilgili sorunların yanı sıra depresyon, öfke, öğrencilere vemesleğe yönelik tutumlarda olumsuzlukların da ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Tümekaya (2001), öğretimde strese dolayısıyla da öğretmenlerde meslekitükenmeye yola açan etkenleri ise şu şekilde sıralamaktadır. Yönetim kaynaklı baskı, yönetim desteğinin eksikliği, öğrencinin ilgisizliği, tembelliği veya olumsuz davranışları, bazı meslektaşların olumsuz tutumları, okul-aile işbirliğinin eksikliği, işaçasından ilerlemedeki fırsatların azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığı. Sayılan bu etkenlerin genel olarak öğretmenlerde mesleki anlamda tükenmeye yol açtığı söylenebilir.

Her meslekte olduğu gibi özel eğitim öğretmenleri de mesleğe başlarken öğrencilerinin yaşantılarında ve programlarında olumlu etkiler yaratabilmek, öğrencilerin aileleri ve okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler kurabilmek, rolleriyle ilgilikendilerine sağlanacak destekler yoluyla mesleki gelişim olanakları elde edebilmek gibi beklentilere sahiptirler (Çokluk, 2001). Bunlarla bağlantılı olarak, mesleki anlamda verimli olurken kendi yaşamlarında da mutlu olmak gibi beklentilerinin olması mantığauygundur.

Tükenmiş öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar, tükenmişliği etkileyen temel faktörlerin diğer meslek gruplarına göre farklılık göstermediği doğrultusundadır. Tükenmişlik çalışmalarının yeni yönelimleri çerçevesinde tükenmiş öğretmenlerin kişilik özellikleri ve bağlama ilişkin değişkenlerin karşılaştırıldığı bir araştırmada, her iki faktörün de açıklayıcı olduğu bulunmuştur. Tükenmişlik üzerinde hem nörotisizm, içe dönük olmak ve yeni deneyimlere kapalı olmak gibi kişilik özellikleri hem demesleği saygın bulmamak ve kırsal bölgelerde çalışmak gibi bağlama ait değişkenler etkili. Bir kişilik özelliği olarak dayanıklılığa (hardiness) sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik ve stresin zararlı etkileriyle daha kolay baş ettikleri belirtilmiştir. Bir diğer araştırmada, tükenmişlik düzeyi düşük öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motivasyon kaynaklarının idealler ve ahlaki sorumluluklar olduğu, bu tür motivasyon kaynaklarına sahip olanların daha az öğretme

orkusu yaşadıkları bulunmuştur. Bu son bulgularla uyumlu olarak Türkiye’de yapılan araştırmalarda, mesleğini severek yapan, isteyerek seçmiş olan ve kendine uygun bulan öğretmenlerde duygusal tükenme düzeyi düşük bulunmuştur (Karakelle ve Canpolat, 2008).

2.1.2. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik; ferdin belli bir çalışmayı gerçekleştirirken istenilen eylemleri yürütme gücü ve düzenlemesine ilişkin yargısına denir (Bandura, 1986). “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” isimli akademik çalışmada ilk kez Bandura tarafından öz-yeterlilikten bahsedilmiştir. Öz-yeterlik; bireyin kendi kapasitesini sergilemesi gereken performans ile karşılaştırıp harekete geçmesi, güçlükler karşısında başarılı olabileceğine dair kendine inancı kısaca kişinin kendisini bilmesidir. Bandura (1989)’ya göre kişinin motivasyonunda ve davranışlarında öz-yeterliliğin etkisi vardır.

Yeşilyaprak (2007)’a göre ise bireyin davranışı gerçekleştirme sürecinde davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentilerin ve kendisine olan inancı, davranışın gerçekleşme sürecinde etkisi olduğunu ama sonuçtan daha önemli olanın kişinin kendisine inanması olduğunu vurgulamıştır.

Özbay ve Erkan (2008), ise bireyin gerçekleştireceği aktivitelerin seçimini, zor işlerdeki kararlılığını ve performans kalitesini öz-yeterlik algısının etkilediğini ifade ederler.

Öz-yeterlik; bireyin, benlik sisteminin belirleyicisi ya da pasif bir özelliği değil, öz düzenleme mekanizmaları, gerçekleştirdiği çalışmalarda başarılarının, içsel eyleme geçiren uyarılarının ve sahip olduğu kapasitesi gibi benlik sistemini var eden diğer öğelerin bileşiminden oluşan dinamik yönüdür (Vardarlı, 2005). Birey ne yapması gerektiğini bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösteriyor ise bireyde de öz-yeterlik eksiktir (Alcı, 2007). İnsanın hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olması, eylemlerinin istediği sonuçları doğuracağına inanmamasından kaynaklanır (Akbulut, 2006).

Duyuşsal deneyim (korku, heyecan, yoğun duygular yaşama vb.), gözleme dayalı deneyim (diğer bireylerin başarı ve başarısızlıklarına tanık

olma), ikna süreci (arkadaş grubu, meslektaşlar, aile tarafından), geçmiş deneyimler gibi faktörlerin etkisiyle öz-yeterlik inancının oluştuğu belirtilmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Zimmerman'a (2000), göre ise öz-yeterlik; gücü (bireyin gerçekleştireceği çalışmadaki başarısına olan inancındaki kararlılığı), düzeyi (çalışmanın zorluk derecesi) ve genelliği (öz-yeterlik inançlarının farklı çalışmalara transfer edilebilmesi) bakımından ayrı ayrı değerlendirilebilir.

Bandura (1986) öz-yeterlik inançlarının dört esas kaynağı vardır. Bunların; bireyin etrafındaki diğer kişilerden gözlemleyerek edindiği yaşantılar, bireyin fiziksel ve ruhsal yönden gösterdiği belirtiler, tam ve doğru deneyimler ve sözel iknadır (Snyder & Lopez, 2002). Birbirini etkileyen bu dört bilgi kaynağını kısaca açıklayacak olursak (Yılmaz ve Köseoğlu, 2004) :

➤ **Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının deneyimleri):** Bireyin birçok beklentisi başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. Kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesine sebep diğer kişilerin başarısını gözlemlemek olabilir.

➤ **Fiziksel ve Duygusal Durum:** Fiziksel ve duygusal olarak iyi durumda olan bireyin davranışa girişimde bulunması olasılığı artar. Bireyin kendisinin yaşadığı deneyimler en etkili olanıdır. Gözlem yoluyla edinilen deneyimlerden çok daha fazla etkilidir. Bireyin kendisi için belirlediği hedefleri, bu hedeflere erişmek için ne kadar çalışacağını, hedefine ulaşmak için karşısına çıkan güçlüklerle ne kadar yüzleşebileceğini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini; bireyin öz-yeterlik inancı etkilemektedir.

➤ **Performans Başarıları (Yapılan işler ve Erişilen Hedefler):** Bireyin gerçekleştirdiği çalışmalarda elde ettiği kazanım diğer zamanlarda da kazanım elde edeceğinin işaretidir. Böylelikle elde edilen kazanç bireye motive edici etki sağlamakta ve bireyi diğer zamanlarda da benzer çalışmaları yapmaya güdülemektedir.

➤ **Sözel ikna:** Bireye yapacağı davranışın başarıya ulaşacağına ilişkin teşvikte bulunup öğüt verilmesi bireyin cesaretlenmesini sağlayıp, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir (Hazır ve Bıkmaz, 2004).

Aydın (2008), bireyin kendisine yönelik gerçek ve objektif algılama yetisine sahip olması halinde, bireyin ideal yeterlik algısı ile gerçek yeterliği arasında uyum sağlayacağını böylelikle birey ilkelerle tutarlı benlik kavramı

edineceğini belirtmektedir. Kişinin kendi öz-yeterliği algısı gerçekleri yansıtmadığı zaman kişinin istekleri ve ihtiyaçları ile seçtiği davranış arasında uyum olmaz. Bu sebeple yapacakları işe karşı güdülenmeleri de düşer. Aktağ (2003), işe başlanmasını ve sürdürülmesini sağlayanın yeterlik beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Bazı zorlukların üstesinden gelebileceğini etkileyen bireyin performansı hakkındaki inançlarının gücüdür. Davranışların seçimini öz-yeterlik algısı etkilemektedir (Alcı, 2007).

Schunk (2003), başarıda yeterliğin önemini vurgulamış ancak tek etken olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda bilgi, yetenekler, sonuç (ürün) beklentileri ve ürünlere ne derece değer verildiği de etkindir. Bireyin yeterince bilgi ve yeteneği olmaması halinde yüksek yeterliği olsa da istenilen hedefe ulaşmak için gereken performansı sergilemesine yetmeyecektir. Birey olumsuz sonuca sebep olacak etkinliklere katılmaz çünkü sonuç beklentileri önemlidir. Kişinin sonucu ne kadar istediği, sonucun algılanan değeridir. Kişinin hedeflediği sonuç söz konusu ise güdüsü daha yüksek olur. Öğrenenin inancı davranışı etkiler çünkü değer, öğrenmenin önemidir, öğrenenler eğer bir etkinliğe değer vermiyorsa daha az ilgi gösterirler. Bandura (1993) öz-yeterlik inancının 'gösterilen çaba performansı belirler' tanımlamasından daha fazlasını kapsadığını ileri sürmüştür. Ona göre yeterlik inancının oluşmasında bireyin beceri, stres yönetimi, strateji ve bilgi gibi yargıları da yardımcı olur. Bireyin belli performansları gerçekleştirebilme ve düzenleme yeteneğine olan inancı, öz-yeterlik algısıdır. Performansın sonucuyla alakalı inanç, sonuç (ürün) beklentisidir. Bireyin başarısı performansıdır, sonuç (ürün) ise ardına gelir. Özet olarak performansın sonucu üründür, kendisi değildir.

Bandura (1993), özyeterliğin kişinin durumla alakalı olarak geleceğe dair sergilemeyi beklediği yeterliğe ilgili inancı olduğunu belirtmiştir. Kişilerin öz-yeterlik inançları; hedeflerine ulaşmalarında çaba harcamalarını, zorluklara rağmen çabalarını sürdürmelerini, dönemsel engellerden yılmamalarını ve hayatlarına etki eden olayları kontrol etmelerini sağlayan düşünce ve duygularını etkiler.

Öz-yeterliğin, özgüvenden farkı belli bir eylem ya da alana özgü olmasıdır. Dolayısıyla, belli alanda yüksek öz-yeterlik algısı olan bireyin bir diğer alanda düşük öz-yeterlik algısına sahip olması doğaldır. Öz-yeterlik

algısının gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgili olduğu, asıl önemli olandır (Pajares ve Schunk, 2001). Bireyin istenilen bir dizi performansı gerçekleştirmek için, belli alanda ihtiyaç duyacağı becerilere ne kadar sahip olduğuna dair yargısı öz-yeterliktir. Öz-yeterlik konuya ve bağlama özgü bir kavramdır; ancak, benlik kavramı, daha genel kapsamı vardır ve kişinin kendisini, çevresi ile kıyasladığında nerede gördüğüyle ve kendine verdiği değerle de ilişkilidir (Schunk, 2001). Örnek ile açıklayacak olursak, “3 bilinmeyenli matematik denklemlerini her zaman doğru çözerim” tarzı söylemler, kişinin belli bir konudaki yeterliğine olan güveninin, yani öz-yeterlik algısının belirtisi olabilir.

Bandura (1986)'ya göre davranışlara ve güdüye etkisi, öz-yeterliğin ve ürün beklentisinin etkisi farklıdır. Bireyin, sonuç beklentileri yeterliliğine olan inancı tarafından etkilenir. Fakat bu, öz-yeterliğin ve sonuç beklentisinin her daim birbirleri ile paralel olacağı demek değildir. Örneğin, fizik dersindeki yeterliğine inancı güçlü olan öğrenci, öğretmeni tarafından sevilmediği için veya diğer bir sebepten dolayı, sınavda başarısızlık yaşayacağına inanabilir (Pajares ve Schunk 2001).

2.1.2.1 Öz-Yeterlik Algısının Önemi

Bilişsel sistemde öz-yeterlik inancının güdüleyici bir rolü mevcuttur. Birey davranışlarının ve davranış değişikliklerinin esas belirleyicilerinden birinin öz-yeterlik algısı olduğunu Bandura tarafından belirtilmektedir (Bandura,1986). İnsanın yetenekleriyle ilgili inançlarının, yalnız davranışlarını değil, güdüsünü ve düşünme süreçlerini de etkilediğini ifade etmiştir (Bandura,1997). Bireyin hedefine ulaşacağı konusundaki inancı eğer az ise harekete geçme konusunda istekli olmaz ve kendisini eğer yeterli görmüyorsa işinden kaçma eğilimine sahip olur ve birey kendisini yeterli görüyorsa işini yapmaktadır. Aynı zamanda zor durumlarda da ısrarcı ve dayanaklı, güç çalışmaları, uzak durulacak çalışmalar olarak değil de kendilerini geliştirecekleri alanlar olarak algıladıkları, pozitif yeterlik algısına sahip bireylerin istekli olarak eyleme başlamalarının diğer yönleri olduğu araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Pajares 2002;Pajares ve Schunk, 2001; Bandura,1997).

Öz-yeterlik algısının güçlenmesi ile sergilenen hırs, kararlılık ve çaba da artmaktadır. Öz-yeterlik algısı güçlü olmayan bireylerin ise zor işlerden kaçtıkları, zorluklardan pes ettikleri ve yüksek bir stresle daha düşük performans sergileyip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002). Öz-yeterlik kavramının öneminden dolayı araştırmacılar öğrenmeye olan etkileriyle de ilgilenmişlerdir. Öğrenmek için gösterilen çaba, bilişsel ve bilişüstü becerilerin kullanımı, sınıf dışındaki ve içindeki çalışmaların verimliliği, edinilen bilginin becerinin kalıcılığı gibi değişkenlerin etkisi incelendiğinde öğrenci başarısına etkinin; öz-yeterlik inançları ile öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak yüksek oranda etkilendiği saptanmıştır (Pajares ve Schunk, 2001).

Kişiler, öz-yeterlilik düzeylerinin genellikle var olandan daha düşük veya daha yüksek olduğuna inanırlar. Bireylerin gizil güçlerini olduğundan fazla abartmaları veya olandan daha az azımsamaları, yanlış ölçümlmelerine sıklıkla rastlanır (Bandura,1997). Bireyin var olan kapasitesini düşük algılaması, bireyin becerisini performansına iyi şekilde yansıtmasını engellerken, bireyin var olan kapasitesini yüksek algılaması, bir çok performansına olumlu etki etmesini sağlamaktadır (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005).

Bireyin becerikli olduğu halde öz-yeterlik algısının düşüklüğünden dolayı başarısız olan ya da etkin olmayan birey olduğu gibi, sınırlı yeteneğe sahip olmasına rağmen yeterliğinin yüksek olduğuna güvenen bireyler de mevcuttur. Bireydeki öz-yeterlik inancı çok güçlü olsa da, bir görevi tamamlamak için gereken bilgi ve beceriye sahip olmayan bireyin başarılı olmadığını yapılan çalışmalar göstermektedir. Bireyin bir konudaki yeterliğine ilişkin kendisine güvenin olması, o konuda başarılı olabilmesi için gerekli de olsa yalnız başına bireyi başarıya götürmez (Raudenbush ve diğer.,1992). Şüphesiz bireyin davranışlarını öz-yeterlik dışında etkileyen başka etmenlerde vardır. Yalnız başına yüksek öz-yeterlik algısı davranışı üretmez. Birey, yeterli referansa sahip olmadığı için ya da davranışı ortaya koymak istemediği için veya diğer sebeplerden ötürü, türlü davranışları sergilemeyebilirler (Pajares, 2002). Kısaca, insanın davranışı, hangi beceriye bilgiye sahip olmasına değil, kendi kapasitesine inancından kaynaklanır. Bazen bu durum, bireylerin asıl potansiyel güçleri ile sergiledikleri tutumlar

arasındaki farkların ya da aynı bilgi ve yeteneklere sahip bireylerin arasında olan edim ayrımlarının açıklanmasında yol gösterir. İnsanın yeteneğinin olması ile yeteneğini değişik şartlarda ve durumlarda sergileyebilmesi birbirinden ayırdır. Bundan dolayı, Bandura (1986), benzer değer düzeyine sahip yetenekli bireylerin, ayrıca aynı kişinin de değişik bağlamlarda, sergiledikleri performansın aynı olmama ihtimalinin olduğunu belirtmiştir. Becerikli bir çok bireyin aslında var olan yeteneklerine dair şüphelerinden dolayı problem yaşadığını Pajares (2002) tarafından belirtilmektedir.

2.1.2.2 Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

Bireyin küçük yaşlarından itibaren farklı değişkenlerin etkisiyle Öz-yeterlik algısı gelişir. Başarılı olma ve olamama durumu Bandura'ya göre öz-yeterliği en fazla etkileyendir. Çalışmalar, öz-yeterlik algısını başarısızlığın güçsüzleştirdiğini, başarılı yaşantıların ise yükselttiğini göstermektedir (Bandura, 1986). Bandura (1995), öz-yeterlik inancını etkileyen faktörleri dört grupta toplamıştır:

1. Bireysel yaşantılar,
2. Dolaylı yaşantılar,
3. Çevreden takdir,
4. Kişinin duygusal ve fiziksel durumu.

Bu faktörlerden, öz-yeterlik algısına etkisi en fazla olan bireysel yaşantılardır. Kişi farklı davranışlarda bulunur, bu davranışların sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarına göre aynı davranışlarda bulunma kapasitelerine yönelik yeterlik algısı oluşturmada yararlanır böylelikle diğer davranışlarını sergilemekte, oluşturdukları inanca uygun eylemde bulunurlar (Bandura, 1986; 1995; Pajares, 2002). Öz-yeterlik algısını başarılı yaşantılar artırırken, sürekli başarısızlığın deneyimlenmesi düşmesine sebep olur.

Bandura (1986), yüksek öz-yeterlik inancının zaman içerisinde başarı dolu yaşantılarla oluştuğunu, oluştuktan sonra ise istikrarlı bir niteliğe kavuşup ender gerçekleşen başarısızlıktan basitçe etkilenmediğini ileri sürer. Birey kendi azmi ve becerileri sonucunda başarıyı elde ettiğini düşünüyorsa yeterlik algısını olumlu etkileyecektir, diğer yandan kontrol edilebilir ve içsel nedenlerle bağdaştırması gerekir. Birey başarısının dıştan dayanak aldığı,

talih gibi sebeplerle bağdaştırırsa, öz-yeterlik inancını olumlu etkilemeyebilir (Schunk ve Dale, 2003)

Birey, öz-yeterlik algısını sadece kendi yaşantılarının sonuçlarını değerlendirmekle değil aynı zamanda etrafındaki diğer kişilerin yaptığı davranışların sonuçlarını gözlemleyerek de oluşturur. Bireyin kendisinin edindiği deneyimler öz-yeterlik inancının oluşmasında en etkili olanıdır, dolaylı olarak diğer şahısların yaşantılarından gözlenen yargılar aynı etkiyi göstermez. Bireyin eğer bir alanda deneyimi yoksa veya oldukça sınırlı ise diğer bireylerin yaşantılarından çok daha fazla etkilenirler. Dolaylı yoldan kazanılan deneyimin öz-yeterliğe etkisi, gözlemlenen bireyin gözleyene ve gözlenen durumun, öz-yeterlik oluşturan durum ya da konuya benzerliğiyle doğru orantılıdır (Bandura, 1997). Gözleyenin öz-yeterlik algılarını sadece başarının kendisi ve başarısızlığın değil aynı zamanda zorluklar karşısında sergilenen duruşu, istikrarlılığı, gayreti şeklinde etkilemektedir (Schunk ve Pajares, 2001).

Başka kişilerden gelen tepkilerde bireyin öz-yeterlik inançlarını oluşturması aşamasında etki eder. Başta, bireyin belli alandaki yeterliklerine çevresindekilerin yaptığı yorumlar öz-yeterlik algısına etki eder. Bireyin etrafındaki yakınlarının ve iş arkadaşlarının, çalışmadan önce veya zorluklarla karşılaştığı zaman, yaptıkları sözlü geri bildirimler, çalışmasını başarılı bir şekilde tamamlamak için göstereceği gayreti etkiler, dolayısıyla bireyin öz-yeterlik algısını da etkiler (Bandura, 1997). Diğer deyişle öz-yeterlik üzerinde olumsuz değerlendirmeler zayıflatıcı etkiye sahiptir (Pajares, 2002). Olumlu yüreklendirmelerle bireyin öz-yeterlik algısını yükseltmek bireyin öz-yeterlik algısını zayıflatmaktan daha zordur (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Birey bir çalışmayı yaparken, farkına vardığı duygusal ve fiziksel tepkilerde o konudaki kapasitelerine dair yeterlik algılarını değerlendirirken etki eder. Çalışma yapılırken eğer korku, heyecan, gerginlik gibi kuvvetli duygusal tepkiler duyumsanırsa bunlar yapılan çalışmanın sonucuna dair fikir verir. Olumsuz duygular, öz-yeterlik inancını zayıflatıp daha çok heyecan ve gerginlik yaratır bu durum ise çalışmayı ve sonucunu olumsuz olarak etkiler ancak olumlu duygular öz-yeterlik algısını güçlendirir (Bandura, 1986).

2.1.2.3 Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen öz-yeterliğinin manası, kapsamı ve değerlendirilmesine dair bir çok çalışma yapılmasına rağmen kavramın tanımına ve boyutlarına dair tartışmalar devam etmektedir (Ashton, Buhr & Crocker, 1984; Ashton, Webb & Doda, 1983; Dembo & Gibson, 1985; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Öğretmenliğin gerektirdiği görev ve mesuliyetleri tamamlayabilmek için gereken özelliklerden bilgi, yetenek ve davranışlar, öz-yeterlik kavramı olarak öğretmen açısından değerlendirildiği zaman vurgulananlardır. Başarılı eğitim ve öğretim veya öğretmenin etkililiği ile öğretmenin öz-yeterliği ilişkili kavramlardır. Fakat öğretmen etkililiği veya başarılı öğretimin, öğretmen öz-yeterliği ile aynı anlamı taşıdığı söylemek doğru olmaz (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2000) bir öğretmenin sahip olduğu yeteneklerle, öğrenme ve öğrencide bağlılık gibi beklenen sonuçların meydana geleceğine veya gelmeyeceğine yönelik yargısı öğretmen öz-yeterliğini tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle 'görevlerimi yapmak için lazım olan düşünceleri ve çalışmalarını organize edip uygulayabilir miyim?' sorusuna öğretmenin yanıtı öğretmen öz-yeterliğidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Eğitim ile ilgili süreçlerde öz-yeterlik kavramı özellikle, öğrenci ve öğretmenin stresle baş etmesi için, öğretmenin öğretmenlik vazife ve mesuliyetleri ile ilgili tutumlarını ve tahmin etmek ve eğitim boyutundaki öğretmen aktivitelerinin kişisel farklılıklarını açıklayabilmek için kullanılmaktadır (Yılmaz ve diğer, 2004). Bu sebepten öz-yeterlik, uzmanlığı özellikle öğretmen eğitimi alanında olanların önemli çalışma konusudur (Morgil ve diğer, 2004). Hizmet verilen veya öncesi dönemde değişik branş ve statüdeki öğretmenlerin kendilerine dair öz-yeterlik inançları, eğitim bilimlerinde tartışılan ve önemle üzerinde durulan bir alandır (örn. Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Vardarlı, 2005, Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Bıkmaz, 2004; Askar ve Umay, 2001).

2.1.2.4 Öğretmen Öz-yeterlik Algısının Önemi

Öz-yeterlik algısının etkisi güdü üzerinde bu derece fazla iken, şüphesiz öğretim aktiviteleri üzerindeki etkileri çok güçlüdür. Öğrenci başarısını ve güdüsünü kontrol edebileceğine dair veya olumlu olarak etkileyebileceğine inançları olan öğretmenler, yüksek yeterlik inancı olan öğretmenlerdir(Tschannen-Moran ve diğer, 1998). Ashton (1984), öğrencinin başarısı ile diğer öğretmen özelliklerinin arasında bu derece bağlantılı olmadığını; Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) öğretmenin öğretim çalışmaları ile bilgi birikimi arasındaki esas aracın öz-yeterlik algısı olduğunu; Pajares (1992) ise, öğretmen tutumlarının en kuvvetlisinin öğretme/öğretmen yeterliğinin olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerle, bu konuda inancı yüksek olan öğretmenlerin çalışmalarında daha başarılı olanları yüksek algıya sahip olanlar olduğunu, öğrencilerle ilişkilerinin daha olumlu olduğunu, öğrencilerin yanlışlarında daha fazla hoşgörü sergiledikleri, öğrencilerden beklentilerinin daha yüksek olduğunu, yeni fikirlere daha çok değer verdiklerini ve daha açık olduklarını, öğrencilerin başarısızlıklarından ve doğru olmayan cevaplarından dolayı onları daha az eleştirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerinin başarılı olma veya olmama durumlarını içsel sebeplere bağladıklarını, iş doyumlarının daha yüksek olduğu, sosyoekonomik olarak düşük düzeyden gelen veya davranış problemleri olan öğrencileri özel eğitime daha az gönderdikleri, yeni materyalleri ve öğretim programlarını uygulamaya isteklerinin daha fazla olduğu, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim stratejisi uyguladıklarını, öğrencinin öğrenme de güçlük çekmesi halinde ve eğitim sürecinde önlerine zorluklar çıktığı zaman daha istikrarlı ve dirençli oldukları belirlenmiştir (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives ve Alexander, 2004). Öğretmenin düşünme süreçleri ve tutumları, sınıf içerisinde oluşturduğu öğrenme ortamına etkisi düşünüldüğünde, yüksek öğretmen öz-yeterliği algısı etkili bir öğretim için en önemli öğretmen niteliklerinden birisidir.

2.1.3 RUH SAĞLIĞI (Duygu Durum)

Yaşanılan zamana göre ruh sağlığını, kişinin yaşadığı toplum ve kişinin içinde olduğu gelişim dönemine göre değişebileceğinden , bu tanımı yapmak ve sorulan soruları yanıtlayabilmek oldukça güçtür.

Uzmanlar tarafından ruh sağlığının, tanımını yapmak oldukça zordur. Çünkü dünya var olduğu zamandan bu güne kadar, sürekli olarak değişimlere maruz kalmış ve onu keşfetmek, tanımak, anlamaya çalışmak zor olduğundan, kişini de kendisini en az tanıyabilendir. Bireyler toplum üyesidir, var olunan toplum içinde yaşar ve toplumun sahip olduğu kurallara ayak uydurur. Kişinin ait olduğu toplum içerisinde çevresinde var olan bireylerle uyum içinde olması gerekir. Eğer kişi çevresiyle uyum içerisinde ise kendisiyle barışık, sıkıntı, korku ve kaygıları olmayan, davranışlarını yerine göre yapan, çevresine dengeli ve tutarlı davranan kişilerdir. Ancak her korku, üzüntü yada kaygıyı bir ruhsal bozukluk olarak saymak da yanlıştır. Sağlıklı durum olarak nitelendirilen her durum hastalık olarak görülürse yaşadığımız bölge, ülke ve dünyada sağlıklı insan olduğunu göremeyiz (Aydın, 2004).

Ruh sağlığı, kişinin hem kendisi ve hem de çevresindeki insanlarla barış ve huzur halinde olması demektir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından kabul edilen “sağlıklı olma” tarifinde de görebiliriz. Sağlıklı olma; fiziksel olarak zinde ve güçlü olma değil; fiziksel, ruhsal ve zihinin (psiko-sosyal) sağlıklı, dengeli ve uyum içinde olmasıdır. Burada sağlık, yalnızca biyolojik açıdan normal olma hali değil, aynı zamanda zihin olarak akıl yürütmede ve içsel olarak kendisinin artı ve eksi yönlerini bilme, davranışlarında tutarlı olma, duygularından iyi yönde yararlanabilme , sosyallik açısından çevresiyle uyum içerisinde olma, yapılan her türlü iyi davranışları desteklemek, kötü amaçlı yapılan davranışlar karşısında yapıcı tepki gösterebilme durumudur (Macit, 1996).

Kişinin kendisine açık olması; onun içsel çatışma yaşamaması, gereksiz kaygı ve endişelerinin olmaması demektir. İçsel çatışma yaşayan kişi daima sıkıntı içerisinde. İçsel olarak dengesi sarsılmış birey kolay kolay başarıya ulaşamaz ve mutlu olamaz. Kişinin çevresindeki bireylerle anlaşabilmesi ve onlara karşı uyumlu olması ise; çevresindeki kişilerle

düzenli ilişkiler kurması, çevre tarafından var olan huzursuzluklara karşı dirençli olabilmesidir. Söz gelimi böyle bir kişi hem sahip olduğu çevresiyle düzenli bir uyum sağlar, hem de hayata karşı başarılı ve mutlu olabilir (Macit, 1996). Ruh sağlığı, bireyin içerisinde yaşadığı çevre ve kendi kendisiyle sürekli olarak denge ve uyum içinde olmasıdır (Yörükoğlu, 1996).

Karl Menninger (1995); ruh sağlığını "insanın kendi benliğine ve dünyaya pozitif bakışı ve karşılıklı olumlu etkileşim ile uyum sağlamak" olarak tanımlamıştır(Bostancı, 2000). Ruhsal açıdan sağlıklı bir kişi; kaygıdan ve onun getireceği olumsuz sonuçlarından en az düzeyde etkilenir, pozitif kişilerarası ilişkiler kurar, kendine öz saygısı vardır, sorumluluk duygusuna sahiptir, ileriye yönelik amaç edinir ve tasarlar, yeni ve gelecek olan zor durumlara kolayca uyumunu kolaylaştırır, bağımsız girişimlerde bulunabilir, yaşadığı toplumun inanç ve değerlerine ters düşmez, sosyal faaliyetlere de zaman ayırır (Seremet, 1989).

Psikanalitik kuram savunucusu Sigmund Freud, ruh sağlığını; sevmek ve çalışmak olarak tanımlamaktadır. Ruh sağlığı değişmez anlamı taşımamaktadır. Dıştan veya içten gelen uyarıcı nitelikli baskılar arttığında denge bozulabilir. Ruh sağlığının bozulması, kişinin çalışma düzenini, içerisinde bulunduğu çevre ile ilişkisini, yaşamının büyük bir kısmını etkiler (Seremet,1989). Ruh sağlığı da beden sağlığı gibi içerisinde bulunan koşullara göre değişip bozulabilir. Farklı bir deyimle, ruh sağlığı, salt ve değişmez bir durum değildir. Dışarıdan alınan baskılar belli bir dereceyi aşınca, insanların ruhsal dengesini sarsabilir. Ortaya çıkan durumlar ise stresler, üzüntüler, endişeler, içsel çatışmalar ve davranım bozuklukları olabilir. Bundan dolayı, kimi ruhsal bozukluklar fiziksel hastalıklarından daha yakıcıdır. Nedenini bilmediği üzüntü, vesveseve endişelerden kurtulamayan kişi karamsar, tedirgin, güvensiz olur. Kısacası birey mutsuzdur. Kişinin mutsuzluğu çevresindeki kişilere de bulaşır ve sahip olunan ilişkileri bozar (Yörükoğlu, 1996).

Kişinin duygu, düşünce ve davranışlarında olağan dışı sapmaların aykırılıkların bulunması ruhsal hastalık olarak tanımlanmaktadır. Belirtisi bireylere acı hissi verir ve benliğini rahatsız eder. Kişinin gerek benliğini

gerekse yakın ilişkilerini bozar. Birey hem kendisine hem de başkalarına zarar verebilir. Ruhsal hastalıklar ve bozukluklar, bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de öncülük eden sağlık sorunlarından biridir. Diğer hastalıklar gibi ruhsal bozukluklarda fiziksel ve çevresel sebeplerden ötürü ortaya çıkmaktadır. Fiziksel olarak nitelendirilenler; insan vücudundan kaynaklanan; genetik faktörler ve metabolik sebeplerdir. Çevresel sebepler olarak nitelendirilenler ise kişinin yaşadığı ortamda gelişen fiziksel ve sosyal olaylardır. Bu olaylar gerek fizyolojik gerekse ruhsal yönden insanları doğrudan etkiler. Bu nedenle ruhsal sorunların ekonomik, toplumsal ve politik yönleri vardır (Konan, 1997).

Ruhsal sorunların nedenleri çok geniş bir yelpazeyi kapsar. Bir fikir vermesi açısından çalışmalarda kullanılan S-C-L-90 ölçeğindeki ruhsal belirti ve durumlar aşağıda belirtilmiştir.

2.1.3.1 S-C-L-90 Ölçeğindeki Ruhsal Belirti ve Durumlar

2.1.3.1.1 Somatizasyon: Bireyin bedensel eksiklik ya da hastalığı andıran yakınmaların olmasıdır. Bu yakınmalar çok dramatik görülsede fiziksel bir nedenin olmamasıdır. Kişinin yakınmaları en fazla sinir, kalp ve damar, mide ve bağırsak sistemindedir. Baş ağrısı, sırt ağrısı, eklem ağrısı, ishal, mide bulantısı, cinsel ilgi kaybı, erekte olmada güçlük yaşama v.b gibi belirtiler şeklinde görülebilir. Genellikle ölme isteği, ölüm düşüncesi, hasta olma, intihar düşüncesi ve girişimi görülebilir. Bu bozukluk çoğunlukla yetişkinlik döneminin ilk yıllarında başlar ve yıllarca devam eder. Kadınlarda cinsellik ve mensturasyonla ilgili yakınmalar da görülebilir (Konan, 1997). Eğer somatik yakınma, tıbbi tedavi yapılması sonucunu doğuruyorsa ya da toplumsal, mesleki alanlarda ya da işlevselliğin önemli diğer alanlarında belirgin bir bozulmaya neden oluyorsa klinik açıdan önemli olduğu düşünülür (Koç ve diğer., 2002).

2.1.3.1.2 Obsesif - Kompulsif Bozukluk: Tekrarlayan obsesyonel düşünceler ve kompulsif hareketlerin bulunması bu bozukluğun temel özelliğidir. Saplantılı kişiliğin temel sorunu birbirine karşıt dürtülerin benliği sıkıştırması ve benliğin de bunlar üzerinde denetim sağlama çabasında olmasıdır. Birey süreki olarak huzursuzluk yaşar. Kişi, saplantılarının aklına

gelmemesi ya da zorlantılı hareketleri yapmamak için kendini zorlar; fakat zorlandıkça istenmeyen düşünceler yeniden gelir. İstenmeyen hareketler tekrar tekrar yapılır. Kompulsif hareketler tekrar tekrar yapılan kalıplaşmış davranışlardır. Bu hareketleri yapmak kişiye zevk vermez ve bunlar bir amaca yönelik de değildir. Ayrıca kişi tarafından anlamsız ve etkisiz bulunur, bunlara karşı direnme çabası gösterir. Görülme sıklığı, kadın ve erkeklerde eşit orandadır (Konan, 1997). Bu bozukluk genç yetişkinlik döneminde başlar ve değişik koşullar altında kendini gösterir (Koç ve diğer, 2002).

2.1.3.1.3 Kişiler Arası Duyarlılık: Kişinin kendini yetersiz hissetmesi, aşağılık kompleksi, kendisini başkalarıyla kıyaslaması ile ilgili duygular üzerinde seyir izlemesidir. Diğer bireylerin duygularına ve davranışlarına yönelik aşırı odaklanmanın ve duyarlılık gösterme olarak tanımlanmıştır. İnsanlar arası etkileşimlerde kendini değersiz, işe yaramaz görme, huzursuzluk, yerinde duramama gibi belirtilerdir (Konan, 1997).

2.1.3.1.4 Depresyon: Depresyon kendini kişinin duygusal yönü, zihinsel işlevler, davranışsal problemler ve bedensel yakınmalar olarak gösteren bir durumdur. Belirgin özelliği ise kişinin ruh halinin bitkin olması ve hayata dair zevk almada azalmanın olmasıdır. Kişinin ruh halinin bitkin olması, ona mutsuz olma, karamsar olma ve ümitsiz olmasını sağlar. Kişi önceden yaptığı işlerden bile keyif almaz. Sürekli olarak kendini hüzünlü ve yalnız hisseder. Çevresine ve kendisine olan ilgisi azalır. Sürekli olarak suçlu olma duygusuna sahip olur. Motivasyon noksanlığı ve enerjisizlik de söz konusudur. Umutsuzluk, intihar düşüncesi, bilişsel ve bedenle ilgili belirtiler de bu bölüme dâhildir. Kişi çökkün duygu durum, ilgisizlik, haz alamama ve enerji azlığından yakınıyor; enerji azlığı çabuk yorulmaya ve etkinliklerin azalmasına yol açar. En sık görülen belirtiler olarak karşımıza çıkar (Konan, 1997).

Davranış bozuklukları arasında en yaygın olarak görülen depresyon, her yaşta her bireyde görülmesi mümkün olan bir hastalıktır. Genetik veya biyokimyasal nedenler, çevre koşulları ve psiko-sosyal zorlanmalar depresyonun başlamasına neden olabilir (Koç, 2002).

2.1.3.1.5 Anksiyete: Herhangi bir olay karşısında kişide meydana gelen endişe, kaygı, şiddetli korku ve dehşet hissi gibi duygularla tanımlanan ve bu duygulardan ötürü genel işleyişte kötüleşmelere yol açan çeşitli uyumsuzluk rahatsızlıklarıdır (Koç, 2002). Anksiyeteli kişi, yakınlık kurduğu kişilere karşı hassastır. Olaylar karşısında kendisinin başarısız olacağı hissine kapılır ve benliğini çöküntüye uğratar. Karşılaştığı olay karşısında dikkatini veremediği için yanlış yapmaktan korkar ve karar verirken çok zorlanır. Belirtileri genellikle; boyun ve omuz bölgelerinde kas gerilimi, sık sık idrar yapma, uyku güçlüğü çekme ve kötü rüyalar görme olarak meydana gelir. Kişi istem dışı terler, avucunun içi bazı zaman ıslak ve soğuktur. Bir neden gözükme de vücudun kan basıncı ve nabız hızlı artabilir, kalp çarpıntıları olabilir. Kişi işleri yolunda gitse de kaygılıdır (Konan,1997).

2.1.3.1.6 Öfke ve Düşmanlık: Öfke, olumsuz duygu durumunun özellikleri olan düşünce, duygu ve hareketler üzerine odaklaşır. Bu boyutta seçilen maddeler, agresyon, sinirlilik (irritability), şiddetli öfke (rage) ve küskünlük (resentment) gibi durumları da içerir (Koç, 2002). Kızgınlığa bağlı olumsuz düşünce ve davranışları kapsar. Kızma, huzursuz olma, karşı koyma, saldırganlık gibi belirtiler görülebilir (Konan, 1997).

2.1.3.1.7 Fobik Anksiyete: Belirli bir nesne karşısındaki bunaltı belirtilerinin dışında başka bir bozukluğun bulunmamasıdır. Kişi karşılaştığı durum ya da nesne karşısında korkulmayacağını bilir. Kişi korkusunu anlamsız bile, korktuğu nesne ya da durumdan kaçınmak için çalışır. Birçok fobilerin yetişkin yaşamda oluşmasına karşın, karanlık, gök gürültüsü ve bazı hayvanlardan korku, genellikle çocukluktan başlayarak süregelen tepkilerdir (Koç, 2002).

2.1.3.1.8 Paranoid Düşünce: Başkalarının davranışlarına karşı sürekli olarak güvensiz olma ve şüphe duyma olarak görülür (Öztürk, 1997).

Kişi diğerlerinden kötü muamele göreceği ya da başkaları tarafından kullanılacağı beklentisi içerisinde. Bu yüzden de kendisini dışarıya kapatır ve sürekli kendisine oynanacak oyunların ya da başkası tarafından yapılacak istismarın olası ipuçlarını arar. Bazı kişiler başkalarına güvenme konusunda çok gönülsüzdürler ve kendileri hatalı bile olsa diğerlerini suçlama ve onlara

karşı kin tutma eğilimindedirler (Koç, 2002). Paranoid kişilik bozukluğunda halisünasyonlar, hezeyanlar, ve formal düşünce bozukluğu yoktur. Paranoid şizofreniden daha kolay ayırt edilebilir. Eleştirilmek istemedikleri halde başkalarını eleştirme eğilimleri vardır. Herhangi bir suçlama yöneltildiğinde kabul etmezler, kolayca karşısındakini suçlayabilirler. Erkeklerde kadınlara göre görülme sıklığı fazladır (Öztürk, 1997).

2.1.3.1.9 Psikotizm: Hezeyanlar, halüsinasyonlar, dezorganize konuşma (sık sık konu dışı sapmalar gösterme), ileri derecede deorganize ya da katatonik davranış belirtilerinden en az birinin birden başlaması bu bozukluğun başlıca belirtileridir (Koç , 2002).

2.1.3.2 Ruh Sağlığının Önemi

İnsanın mutluluğu, beden sağlığına olduğu kadar ruh sağlığına da bağlıdır. Eğer bireyin ruh sağlığı yerinde ise kişi genel olarak çevresi ile anlaşmaya çalışır ve sağlıklı ilişkiler kurar. Yani bireyin ruh sağlığı çevresi ile olan ilişkileri ile çok yakından ilgilidir. Medeniyetin getirdikleri ile insanlar her ne kadar sosyal çevreye az ya da çok uyum sorunu çekseler de çevreye uymak ve uyumunu düzene koymak zorundadır. Bütün bu nedenlerden dolayı güç ve karmaşık hayat şartlarına uyabilmemiz ancak ruh sağlığı bilgisine sahip olmak ile gerçekleşir. İngilizler eğitimlerini kızmamak ve kızdırmamak prensipleri üzerine kurmuşlardır. Ancak nedendir bilinmez insanlar kızmaktan ve kızdırmaktan ayrı bir haz duyarlar. Aklımızı yerinde kullanabilmek ve bizden beklenen normal hareketleri sergileyebilmek için kızmamaya özen göstermeliyiz aksi halde çevremize uyumumuz zorlaşır, her şeyi dert edinir ve sosyal bir varlık iken yalnız kalmayı tercih etmek zorunda kalırız (Zorlu, 1992). İstatistikler ruh sağlığı bozulan bireylerin bedensel rahatsızlığı olan bireylerden daha az olmadığını ortaya koymuştur. Üstelik sağlığı bozulan bireyler hastanelerde daha çok kalmakta ve tedavileri daha uzun sürmektedir. Bu nedenle ruh sağlığı bozukluğu daha çok toplumsal yıkıma neden olmaktadır. Amerika'da yapılan bir araştırma her yirmi kişiden birinin geçmişte ruh sağlığının bozulmuş olduğunu, hasta olacağını ya da ileride hasta olabileceğini ortaya koymuştur. Ancak insanlar bedenlerinin sağlığına gösterdikleri özeni ruh sağlıklarına göstermemektedirler bu nedenle

günümüz hastalıklarından korunmak yaşamsal bir sorun olmuştur (Koç, 2002).

2.1.3.3 Performans, Stres, Ruh Sağlığı ve Öğretmenlik Mesleği

Orta derecede yada ılımlı düzeydeki stres insan vücudunu canlandırarak tepki gösterme yeteneğini artırır. Bu kişiler görevlerini daha iyi, daha yoğun ve daha çabuk yaparlar. Fakat fazla stres kişi üzerinde elde edilemeyecek istek ve kısıtlamalar koyacağından iş başarımında düşme olur. İş stresi konusundaki araştırmalar, daha çok stresin olumsuz etkileri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Stresin fazlası fiziksel ve duygusal bozukluklara ve etkinliğin azalmasına neden olabilir. Özellikle stresin uzun bir süre devam etmesi ile sorunlar ortaya çıkabilir (Başaran, 1997). Bunun yanında stresin düşük düzeyde de olması performans açısından olumsuzdur. Gelişmiş ülkelerde ve toplumlarda hemen hemen herkes stresle iç içe yaşamaktadır. Çünkü insanlar yaşamının büyük bir bölümünü iş ortamında geçirmektedir. Doğal olarak insanlar yaptığı işin tatminini ve toplum içinde saygın olmasını istemektedir. Bu nedenle iş yaşamı içindeki stres ile iş dışındaki stresi birbirinden ayırmak zordur. Yüksek düzeyli iş stresi bireyi olumsuz etkilemektedir (Çimen, 2003). Stresin çalışma hayatı içinde bedeli oldukça ağırdır. Amerika'da strese bağlı koroner kalp hastalıklarının yıllık maliyeti 30 milyar doları bulmakla birlikte İngiltere'de ise stresin etkilerine bağlı olarak her sene en azından 40 milyon iş günü kaybedilmektedir (Çardak, 2002).

2.1.3.4 Ruhsal Sağlıkla İlgili Kuramcı Açıklamaları

Ruh sağlığı ile ilgili bazı kuramcıların görüşlerine kısaca göz attığımızda;

Sigmund Freud'a göre, "deterministik" insan doğası görüşü temeldir. Psikanalitik kuramcısı Freud'a göre insan davranışı; "yaşamın ilk altı yılında oluşan mantık dışı güçlere, bilinçdışı güdülere, biyolojik ve içgüdüsel dürtülere" bağlıdır. Freud yaklaşımının merkezi içgüdülerdir. Freud seksüel enerjiye libido terimi kullanarak gönderme yaptıysa da daha sonra, biraz daha ileri giderek onu bütün yaşam içgüdüleri enerjisi kapsamına aldı. Bu içgüdülerin amacı; insan ırkının, hayatta kalmasını sağlar. Sahip olunan

güdüler insanları büyüme, gelişme ve yaratıcılığa yöneltir. Libido seksüel enerji olmasının, ötesinde kişinin motivasyonlarının kaynağını öğretir. Bu görüşe göre, tüm zevk veren eylemler yaşam içgüdüleri kavramı altında olarak; yaşam amaçlarının çoğuna zevke ulaşmak ve acıdan, dertten kaçınmaktır.

Freud'un psikoseksüel gelişimi dönemlerinin ilk altı yılı önem taşımaktadır. Güven gelişiminin önemini oral dönemde geliştiğine dikkat çekmiştir. Bu dönemde anne ile bebek arasındaki ilişki önemlidir. Eğer bu dönem sorunlu geçirilirse bireyin daha sonraki yıllarda içki içme, tırnak yeme, aşırı yemek yeme, sigara kullanma, uyuşturucu kullanma, alaycı bir kişiliğe sahip olma, saldırgan ve kavgacı bir kimliğin ortaya çıkacağına dikkat çekmiştir. Anal dönemin en önemli özelliğinin "tuvalet eğitimi" olduğunu savunmuştur. Tuvalet eğitimi verilirken sergilenen tutumların, bireylerin ileriki dönemlerdeki tutumlarını etkileyeceğini savunmuştur. Yürütülen katı ve baskıcı tutumların ilerideki dönemlerde aşırı temizlik tutkusu, titizlik, pasaklılık, aşırı bonkör, geleceği düşünmeyen, vurdum duymaz kişilik örüntülerine sahip olacağını ortaya çıkarmıştır. Fallik döneme göre iki önemli karmaşanın ortaya çıktığını savunur. Bu karmaşalar erkeklerde Oidepus kompleksi ve kızlarda elektra karmaşası olarak bilinir. Oidepus kompleksi erkek çocuğun anneye enestçe, aşırı ilgi ve düşkünlüğünü ifade eder. Babalarının bu düşüncelerini öğrenip penislerini kesmesinden korkmasına iğdiş edilme korkusu gelişir. Elektra karmaşası ise kız çocuğunun babaya karşı enestçe bir istek duymasıdır. Eğer bu iki karmaşa sorunlu geçirilmesi durumunda kişilerde meydana gelebilecek olumsuzluklar, cinsel uyumsuzluk, değersiz olma duygusu, cinsel sapkınlıklar, aşırı kıskançlık ve ahlaki çöküntülerin olmasıdır. Ruh sağlığı açısından Freud ilk altı yılın ne kadar önemli olduğunu belirtmiştir.

İnsanın doğuştan saldırgan olduğuna inanan Freud'a göre; insanın "cinsellik ve saldırganlık" içgüdülerinin etkisinde davrandığına dikkat çeker. Toplum tarafından hoş karşılanmayan bu duygular bilinçdışına itildiğini savunur. Bilinçdışına itilmiş olan bu isteklerin farkında olunmaz. Ancak itilen bu istekler kişinin davranışlarını etkilemeye devam eder. Bu istekler kaybolup gitmezler. Olumlu veya olumsuz olarak kendilerini ifade ederler. Saldırganlık,

“ölüm içgüdü” olarak ikincil dışa yönelmiş biçimidir. Bu dürtü, insanların sergilemiş olduğu davranışlar vasıtasıyla görülebilen, istekle kendi kendilerine ya da öteki insanları incitme veya öldürme arzusuna sahip olduğunu ileri sürdü. İnsanların bu tür davranışlar sergilemesindeki neden onun görüşündeki seksüel ve saldırganlık dürtüleridir (Yeşilyaprak, 2007)

Psikoanalitik yaklaşımın anksiyete görüşü temeldir. Anksiyete kişinin bir şeyler yapmasını sağlayan gerilim durumudur. İd, ego ve süperego arasındaki mevcut psişik enerji kontrolü durumunda gelişen olası tehlikelere karşı uyarma fonksiyonu vardır. Anksiyetenin üç türü vardır. Bunlar; Gerçeklik, nevrotik ve ahlaktır. Dış dünyadan tehlike korkusu gerçeklik anksiyetesidir. Kişinin içsel korkuları yoluyla güç dengesi olarak hissedilenler nevrotik ve moral anksiyetelerdir. Dışardan gelen tehlike egoya zarar verecek dereceye artıncaya kadar uygun ölçümler yapılmadıkça egoya işaret verilmez. Ego direkt olarak anksiyeteyi kontrol edemediğinde ego savunma davranışları denilen gerçek dışı olan yöntemleri kullanır. Nevrotik anksiyete, yapılan yanlışlar tarafından içgüdüler tarafından cezalandırılma korkusudur. Moral anksiyete, kişinin kendi vicdani korkusudur. Herhangi bir kişinin vicdan gelişimi iyiye, anne - baba değerlerine ters düşecek şeyler yaptıklarında suçluluk hissederek. Bu denge mekanizmasında sapmalar olursa, sevmeye ve çalışma yeteneğine sahip olma özelliklerinin ruh sağlığının oluşumunda önemine dikkat çekmiştir (Kılıçcı, 2006).

Alfred Adler'e göre “insan kişiliği, toplumun etkileri ve insanın toplum içinde yükselme çabaları ile oluştuğudur”. Ruh sağlığında toplumsal ilginin üzerinde durmuştur. Üstünlük arama kuramına göre, insanın güdülenmesinin temel kaynağı, üstünlük kurmak için çabalamasıdır. Kişide fiziksel bir kusur varsa, kişinin bunu nasıl baktığı ve yaşamını nasıl etkilediğidir. İnsanın yaşamında kendini yetersiz hissetme duygusu vardır, bu normaldir. Fakat kişinin davranışlarını güdüleyen bir güçtür. İnsanların davranışları güç, üstünlük ve başatlık içgüdüleri ile şekillenmektedir. Bu içgüdülerinin dış uyaranlar tarafından engellenmesi, bireyde yetersizlik ve aşağılık duygusuna kapılmasına neden olmaktadır. Kişi aşağılık duygusunu dengeleyebilmek için üstünlük çabası arayışına girer ve toplum tarafından onaylanan bu yaşam biçimi ruh sağlığı için önemli göstergelerindedir. Kişi yakın ilişkilerinde ve

çevresindeki insanlara karşı yakınlık ve sevgi gösteren, toplumsal ilgiye sahip olan, kendi isteklerini ve diğer insanların amaçlarını, çıkarlarını görebilen, kendisiyle ilgili gerçeklerle yüzleşmekten korkmayan kişiler psikolojik olarak sağlıklı bireylerdir.

Carl Jung' a göre, Freud'un vurguladığı bilinçdışına ek olarak, insanlığın sosyal tarihçesine ait bilgileri kapsayan kollektif bilinçdışı kavramını geliştirmiştir. Bu kavram insanlığın tarih boyunca geçirdiği yaşantılara ait bilgilerin deposudur. Freud'un vurguladığı bilinçdışının tersine bu, cinsel ve saldırganlık içgüdülerinden çok olumlu ve yaratıcı gizilgüçleri kapsamaktadır. Jung, her insanın karışık olarak, hem erkek hem de dişi özelliklerine sahip olduğunu ve insanların dinsel ve ruhsal gereksinimlerinin en az libidinal gereksinimleri kadar temel olduğunu ileri sürmüştür. Jung, çeşitli kişilik tipleride sınıflamıştır. Bunlar arasında belkide en önemlisi dışadönüklük (dış çevreye- dış dünyaya yönelik) ya da içedönüklüktür (içe-kişisel dünyaya yönelik). Sonuç olarak Jung, geleceğe ait gayelerden, kararlar verme ve hedefler edinme gibi gelecekle ilgili öğeler ruhsal olarak sağlıklı olmanın önemi üzerinde durmuştur (Dağ,2007).

Karen Horney' e göre, kendini güvende hissetme veya anksiyeteden korunma amacı ile üç stratejiyi; insanlara dönük (sevgi), insanlara karşı olma (saldırganlık), insanlardan uzaklaşma (bağımsızlık) gibi ihtiyaçlar olduğunu ve bu ihtiyaçların nörotik olduğu üzerinde durmuştur. Bu sağlıklı bir durumdur. Honey, bütün insanların anksiyeteye baş etmek için üç stratejiyi zaman zaman kullandığını belirtir. Ruh sağlığının ve kişilik bütünlüğünü sağlamak için esneklik ve ideal benlik imgesi, ruh sağlığı için vazgeçilmezdir (Bakırcıoğlu, 2007).

Harry Stack Sullivan, Kişilerarası İlişkiler Kuramı'nı oluşturmuştur. İnsanların aralarındaki ilişkilere dikkat çekerek, davranış problemlerinin temsilcisi insan ilişkileri olduğunu vurgulamıştır (Yanbastı, 1990). Sullivan' a göre, kişinin kendisi ve başkaları için zihinsel imgeler oluşturur. Eğer kişi kendisi ve çevresiyle ilgili yeterli ve doğru diğer insanlar hakkında doğru ve yeterli düşünceler geliştirmesi ruhsal olarak sağlıklı olmaya işaret; çevresiyle iyi ilişkilerini engelleyici olması nedeni ve gerçeklerden kopması yoğun

anksiyete yaşamasına, gerçeklerle yüzleşememesine neden olmaktadır. Kişinin devamlı anksiyete yaratan durumdan uzak durması veya iç dünyasında bu durumu algılamasını engelleyici savunmalar geliştirmesi de sağlıksızlık göstergesidir (Rappoport, 1972; Lindzey, 1973; Akt. Kılıççı, 2006).

Eric Erikson, benliğin işlevlerinin önemini vurgulayarak, benliğin en önemli işlevlerinden biri olan, bireyin kimlik duygusunu geliştirmesi ve korumasıdır. Ergenlik çağı ve sonrasında da sistemine almış ve geliştirmiştir. Bir çok ruh hastalıkları ve cinsel sapmalarda, bu devrelerdeki sapmaların büyük rolü olduğunu ileri sürmüştür. Erikson, bireyi dışarıdan gelen bilgeleri düzenleyebilen, herhangi bir uyarıcıdan gelen mesajı algısında değerlendirebilen, bilince ulaşan ve çağrışım yapan anıları seçebilen, çevreye uygun ve uyum sağlayıcı davranışları yönetebilen ve geleceğe yönelik planlar yapabilen yaratıcı ve üretken bir yapıya sahip benliği sağlıklı bir kişilik olarak nitelmiştir. Eğer kişi sağlıklı bir benliğe sahipse hayallerini gerçekleştirebilmekte, istediği gibi yaşayabilmektedir. Bu açıdan benliğin kendini iyi hissetmesini sağlamaktadır. Erikson'a göre, kişi sahip olduğu kimliği geçirmiş olduğu sağlıklı ruhsal gelişim döneminde güven duygusu, bağımsızlık isteği, girişimciliği, çalışkanlığı, kimlik edinme duygusu, yakınlaşma duygusu, üretkenliği ve benlik bütünlüğünün oluşumunu gerçekleştirerek elde etmiştir (Morris, 2002). Erikson kişiliğin olgunlaşma ile çoğalan toplumun beklentilerinin, bireyin çözmesi gereken sekiz bunalımla karşı karşıya bıraktığını ve her bir bunalımın hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarıyla birlikte bir boyut oluşturduğunu kabul etmektedir. Ericson'a göre bunalımları çözmek hiçbir zaman geç değildir. Ciddiye alınmayan bunalımların, bireyin geçirmesi gereken bir diğer evrede rahatsız edeceğini ve bu bunalımı çözmek için bir önceki evreye dönmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Erikson her bir evrenin bir önceki evre üzerine inşa edildiğini vurgulamıştır (Morris, 2002).

Eric Erikson'a göre; sekiz gelişim dönemi güvene karşı - güvensizlik, özerkliğe karşı - kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı - suçluluk duygusu, başarıya karşı - aşağılık duygusu, benlik kimliğine karşı - rol karmaşası, yakınlık kurmaya karşı - soyutlanma (yalnızlık), üretkenliğe karşı - durgunluk,

benlik bütünlüğüne karşı - umutsuzluk, insan yaşamını oluşturmaktadır. Dönemler içinde, sağlıklı nitelikler sayı ve derece olarak sağlıksız olanlardan fazla olması ruh sağlığına bir işarettir (Geçtan, 2006).

Carl R. Rogers'a göre, sağlıklı insanı psikolojik olarak, potansiyelini tam kullanan insan olarak tanımlamaktadır. Potansiyelini tam kullanan insan, kendisini tam anlamıyla gerçekleştirmiş değil, kendisini tam anlamıyla gerçekleştirmekte olan kişidir (Cenkseven, 2004). Potansiyelini tam kullanan kişi, kendi duygularına güvenmeyi öğrenir. Kişinin duyguları herhangi birşeyin doğru olduğunu söylüyorsa, çoğunlukla onu yapar. Kişinin sahip olduğu benliğini kabul edebilmesi; kişinin benliğine gerek içten gerekse dıştan gelen uyarıcılar olsun (yaşantı) açık olması; kendisi ile yaşantısının uyumsuzluğu olan durumları fark etmesine; bireyin bütün yaşantılarını benliği ile tutarlı hale getirmesi sağlıklı benlik nitelikleridir (Kılıçcı, 2006). Kişinin kendini gerçekleştirme arzusu psikolojik sağlık halinin en önemli göstegesidir (Schultz ve Schultz, 1987).

Abraham H. Maslow' a göre, güdülenmenin temelinde ihtiyaçların yer aldığını savunmuştur. Maslow'a göre, İhtiyaçların hiyerarşik bir düzende yer alır. Bu ihtiyaçlar; en alt ihtiyaçtan en üst ihtiyaca doğru ardışık bir düzen içerisinde yer alırlar. Bunlar; Fizyolojik olanlar (uyku,su, cinsellik, yiyecek, oksijen vb.), güvenlikle olanlar (emniyet içinde ve kendini güvende hissetme, tehlikeden uzak olduğu hissi), Ait olma ve sevgiyle olanlar (yakınlarıyla ilişki kurma, kabul edilme ve bir yere ait olma), takdir edilmeye olanlar (başarıya ulaşma, yeterli olma, başkalarınınca benimsenme,tanınma) ve kendini gerçekleştirmedir (potansiyelin ortaya çıkması).

Maslow'a göre, bir üst sıradaki ihtiyacın ortaya çıkabilmesi, içinkendinden bir öncekinin en azından biraz doyurulması gerekir. Bir üst ihtiyaç bir alt sıradaki ihtiyaç için feda edilebilir. Ancak bir üst sıradaki ihtiyaç için bir alt sıradaki temel ihtiyaç feda edilemez. Kendini gerçekleştirmiş bir kişi ruh sağlığı açısından tam bir psikolojik sağlığa sahip demektir. Maslow'a göre kendini gerçekleştirmiş biri; kendini olduğu gibi kabul etme, gerçekçi bir algıya sahip olma,toplumdaki kişilere karşı önyargılı olmama, çevresiyle samimi ilişkileri olan, hayatı seven ve bundan doyum

sağlayan biri olma, çevresinden bağımsız bir yapıya sahip olma, yaratıcılığı güçlü olma, yapmacık davranışlara bürünmeyen, yalnız kalabilen, çevresindeki kişilerle vakit geçirmekten hoşlanan, çevresine karşı düşmencil bir mizah anlayışına sahip olmayan kişiler kendini gerçekleştirmiş sağlıklı kişilerdir. Bu niteliklere sahip olma derecesi ile ruh sağlığına sahip oluş derecesi paraleldir (Kılıçcı, 2006).

Ruhsal sağlığın tanımlandığı yaklaşımlarda, ruh sağlığını betimleyici ölçütler, bir çok çeşitlilik göstermektedir. Çünkü, tüm bu bilgilerin vardığı ortak sonuç; toplumsal yaşamın gereklerine göre, bireyin kendine ve çevresine doyurucu bir uyum sağlamadı, yetenekleri el verdiğince, hem kendi içinde iyi olması, hem de dış çevreye yeterli düzeyde faydalı olması, hastalıklara karşı savunma gücünü artırması ve hastalıklardan kendini korumasıdır (Bayram, 1999).

2. 2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar

Şahin, (2005)“KKTC’de görev yapan öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yakın Doğu Üniversitesi Örneği)” adlı akademik çalışmasında; Yakın Doğu Üniversitesin’de tam zamanlı çalışan 276 öğretim elemanın 130’una ulaşmış ve öğretim elemanlarının görev sürelerine ve ders yüklerine göre tükenmişlik düzeylerini, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarında gruplar arası anlamlı bir fark bulmuştur.

Ardıç ve Polat (2008), “Tükenmişlik sendromu, akademisyenler üzerinde bir uygulama” adlı çalışmasında, Gaziosmanpaşa Üniversitesinde bulunan rektörlük kadrosunun 371 kişisinden, 200 kişisine anket uygulamışlardır. Çalışmalarının amacı akademik personelin tükenmişlik düzeylerini saptamak, tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve bu noktadan hareketle tükenme sorununun kaynağını belirleyerek soruna çözüm önerileri geliştirmektir.

Çalışmada akademik personelin duygusal açıdan tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları açısından orta düzeyde ilişki, kişisel başarı alt boyutu açısından ise yüksek bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın bulgularına

göre; akademisyenlerin kişisel gelişimine imkan tanımak, aralıklı olarak eğitim, seminer ve kariyer günleri düzenlemek, yapılan etkinliklere akademik personelin katılımını sağlamak işin monotonluğunu ve çalışma koşullarını iyileştirmek, iş geliştirme ve iş zenginleştirmeden yararlanmak tükenmişlik sendromu için faydalı olacağını geliştirilen öneriler olarak vermişlerdir.

Yüksel (2009), “Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdenlemesi” adlı doktora tez çalışmasında, Antalya İl merkezindeki resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve resmi ve özel özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 450 öğretmene ulaşmıştır. Çalışmada iki alternatif model ve bir temel modelden yararlanılmıştır. Birinci alternatif yapısal modelde; özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki öz-yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve araştırmacının değişkenleri arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle bu modelin her iki grup için de kabul koşullarını karşılamadığı belirlenmiştir. İkinci alternatif yapısal modelde; her iki öğretmen grubu için de çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiş fakat , özel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma yolları arasında, genel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde ise mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma yolları arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle bu modelin her iki grup için de kabul koşullarını karşılamadığı belirlenmiştir. Üçüncü temel modelde; mesleki yetkinlik, mesleki tükenmişlik, ve mesleki sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve her iki öğretmen grubunda da mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinliği anlamlı ve olumlu yönde, mesleki tükenmişliği ise anlamlı ve olumsuz yönde etkilediği; mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliği anlamlı ve olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Yalçın, (2011) “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Empatik Eğilim ve Bazı Değişkenler ile Olan İlişkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; 259 öğretmenin, Gaziantep il ve ilçesi içerisinde resmi özel eğitim okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel

özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumlarda çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin, empatik eğilimleri ve bazı değişkenler ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; empatik eğilim ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerinin temel etkisi ve empatik eğilimin sırasıyla cinsiyet, medeni durum, görev süresi değişkenleri ile olan etkileşimi tükenmişlik üzerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ertürk ve Keçecioglu, (2012) "Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama" adlı akademik çalışmada; ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaç edinmiş ve araştırmasını ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 224 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Arştırmanın bağımsız değişkenlerine göre; öğretmenlerin çalıştıkları okul türü (ilköğretim-ortaöğretim ve merkez okul ile köy okulları), branşları (sınıf öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği dışındaki branşlar olmak üzere) öğretmenlerin istihdam durumları bazındaki değerlendirmeler bakılmış. Yaş, cinsiyet, medeni durum, varsa çocuk sayısı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, toplam öğretmenlik deneyimi, ek ücret dahil olmak üzere aylık gelire göre gerçekleştirilen iş doyumunu analizlerinde herhangi bir farklılaşma elde edilmemiştir. Maslach tükenmişlik ölçeğinin alt aöçekleri ile sosyo-demografik değişkenler arası analizlerine bakılmış; yaş, cinsiyet, branş, medeni durum, varsa çocuk sayısı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, toplam öğretmenlik deneyimi, ek ücret dahil olmak üzere aylık gelire göre gerçekleştirilen mesleki tükenmişlik analizlerinde istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır. İş doyumunu ile mesleki tükenmişlik ilişkisi incelendiğinde, Maslach tükenmişlik envanterinin duygusal tükenmişlik boyutunun, İş Betimleme Ölçeğinin bütününe tüm alt ölçekleri ile ters yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Şahin ve Şahin, (2012) "Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi" adlı akademik çalışmada; Tekirdağ'da özel eğitim okulu veya merkezinde çalışan 109 kişiye ulaşılmış ve sonucu olarak çalışma ortamından memnuniyet, takdir ve iş yükü algısının "Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma"nın belirleyicileri arasında olduğu; yaş

ve çalışma süresinin ise “Kişisel Başarıda Düşme”nin belirleyicileri arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yer alan bireylerin cinsiyetinin veya medeni durumunun tükenmişlik düzeylerini etkilemediği bulunmuştur.

Aydemir, (2013)“Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan özel eğitim okullarında görev yapan toplam 292 öğretmene uygulanmış, Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin yaşına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Duyarsızlaşma alt boyutunda yaş ile duyarsızlaşma arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerinin yetersizliklerinin türüne göre anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

2.2.2 Öz-Yeterlik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Özerkan, (2007) “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkisi” yüksek lisans tez çalışmasında; Edirne İli Merkez İlçedeki İlköğretim I. Kademe okullarında görev yapan 62 sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim gören 1515, beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretmen öz-yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre

incelemeyi amaçladıkları araştırmalarını, Eğitim Fakóltesi ve Teknik Eğitim Fakóltesi mezun durumundaki 250 öğretmen adayı ile yapmışlardır. Öğretmen adaylarına, “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği”, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakólte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmüştür.

Aksoy (2008), rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirmiştir. Aynı zamanda rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Eskişehir, Denizli ve Diyarbakır illerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerden 277'si araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerli güvenilir olduğunu, geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin araştırmalarda kullanmak için yeterli olduğu belirtilmiştir. Rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere göre incelendiğinde; okul psikolojik danışmanlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılaşmadığı görölmüştür. Bununla birlikte, rehber öğretmenlerin özel eğitim deneyimlerinin olması özel eğitim konusunda öz yeterliklerini artırıcı bir özellik olarak belirlenmiştir. Psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili programlardan mezun, özel eğitim konusunda uzman desteğine sahip, meslekte ve özel eğitim konusunda deneyimli okul psikolojik danışmanlarının bu özellikleri taşımayan meslektaşlarına göre, özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri konusunda daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görölmüştür.

Karahan, (2008) “Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında; özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemesi

amacıyla İstanbul ilinde 13'ü özel özel eğitim okulu, 34'ü resmi özel eğitim okulu olmak üzere toplam 47 özel eğitim okulunda çalışan psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlar olmak üzere toplam 263 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada "Maslach Tükenmişlik Ölçeği", "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aksoy ve Diken (2009) gelişimi risk altında olan bebeklerin annelerinin, ebeveynlik öz yeterlikleriyle çocuklarının erken çocuklukta gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ele alınmış ve çocukların gelişimlerini destekleyebilmek için ebeveynlerin gereksinimlerinin neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre annelerin sahip olduğu ebeveyn öz yeterlik algısının düzeyi, çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri ile öz yeterlik arasında ilişki olduğu; annelerin öz yeterlikleriyle çocuğun problem davranışları, annelik depresyonu ve stresi gibi değişkenler arasında da ilişkilergösterdiği saptanmıştır. Çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri ile öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlik öz yeterlik düzeylerinin sosyoekonomik durum, sosyal destekler, bekar anne olma ve annelik yaşı gibi değişkenlerden etkilendiği görülmüştür.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının belirlenmesini amaçlamışlar ve Malatya ili merkez ilçedeki tüm liselerde görev yapan toplam 292 öğretmeni araştırmalarına kattılar. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını, okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Gençtürk ve Memiş (2010), “İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi” adlı çalışmada Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan 373 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ise , meslekteki kıdem in öğretmenlerin iş doyumlarında önemli bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle, 11 yıl ve daha fazla tecrübesi olan öğretmenler, genel ve içsel iş doyumlarında 1-5 yıl tecrübesi olan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklıdır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin demografik özellikleri ile öz-yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiş kıdem ve branş ile anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonunda öğretmenlerin genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, öz-yeterlik algılarında demografik özelliklerin etkisinin olmadığı, ve düşük de olsa öz-yeterlik algısı ile iş doyumunu arasında bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Telef (2011) “Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi” adlı çalışmasında İzmir ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 349 sınıf ve branş öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinde demografik değişkenlere göre bazı farklılıklar saptanmıştır.

Karahan ve Balat (2011), özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla, İstanbul ilinde yer alan özel ve resmi özel özel eğitim okullarından 263 öğretmeni çalışmalarına almışlardır. Sonuç olarak , özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığı, öz-yeterlik algılarının ise belirtilen değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişliğin alt ölçekleri olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yüksel, Diken, Aksoy, ve Karaaslan (2012) "Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları" adlı çalışmada iki aşama sınanmıştır. Birinci aşamada Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilmiş olan Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması , ikinci aşamada ise rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yedi farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına devam eden toplam 1298 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği rehber öğretmen adaylarıyla da kullanılabilir bir araç olduğunun, erkek rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin kadın adaylardan daha yüksek olduğu ve alınan eğitimlerin miktarı arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı bulunmuştur.

Satıcı (2013) "Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin değişkenler açısından incelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında; Anadolu Üniversitesi örgün programlarında öğrenim gören 1679 katılımcıya ulaşmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan akademik başarılarına, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailelerinin ekonomik durumlarına, ailedeki birey sayılarına, kardeş sayılarına ve lisedeki akademik başarı algılarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan katılımcıların, orta olarak algılayan katılımcılara göre anlamlı biçimde daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik iç kontrol odağı düzeyleri yükseldikçe bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yükseldiği bulunmuş, diğer taraftan, akademik dış kontrol odağı düzeyinin yükselmesinde ise bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

2.2.3 Ruh Sağlığı İle İlgili Araştırmalar

Koç ve Polat (2006) çalışmalarında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi dört yıllık lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin ruh sağlığını incelemişlerdir. Araştırma 518 öğrenci üzerinde yapıldı. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmış; Cinsiyet değişkeni üniversite öğrencilerinin ruh sağlıkları ile karşılaştırıldığında cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin somatizasyon, obsesif-kompulsif, kişiler arası duyarlılık ve aksiyete bozukluğu semptomlarına sahip olma durumları arasındaki fark anlamlı fark bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bunun nedenini; fark çıkan semptomlara bakıldığında cinsiyetler arası fiziksel farklılıklar, duygusal farklılıklar ve toplumun bakış açısının cinsiyetlere yüklediği anlamın farklı olmasından ileri gelebilir olduğunu düşünmüşlerdir. Öğretim şekilleri açısından ruh sağlığını oluşturan faktörlerden depresyon ve anksiyete bozukluğuna sahip olma düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Barınma şekli açısından bakıldığında devlet yurdu ve özel yurttaki kalan öğrencilerin ruh sağlığı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedenini ise öğrencilerin o ortamlarda mahremiyet yaşantılarının düşük olması ve kuralların çok katı olmasına bağlamışlardır.

Kurtulan (2007) "özel eğitim öğretmen mesleki eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri" yüksek lisans tezinde İstanbul ilinden seçilen sekiz özel eğitim okulundaki 132 öğretmene ulaşmış ve okullarındaki öğretmenlerin, mesleki etik değerler incelemiştir. Genç öğretmenlerin mesleki yaşantılarına daha eleştirel baktıklarını, ancak olumsuzlukların düzeltilmesinde az çaba harcadıklarını; mesleki anlamda kendilerini tam olarak tanımlayamadıklarını, mesleklerini yeterince benimsemedikleri için, felsefi ve etik kaygılarının çok fazla olmadığını saptanmıştır. Mesleki bilgi, beceri yetersizliği ile beraber tükenmişlik, baş edilemeyen öfke ve çaresizlik duyguları, bazı öğretmenlerin öğrencilerine şiddeti yaşatmalarına neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim alanındaki yasal düzenlemeler konusunda kısmen bilgili olduğunu belirttiğinden bu durum, araştırmacıyı kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye yönelik çabalarının yetersiz olduğunu

düşündürmüştür. Kişinin kendini geliştirmesini, mesleki bir değer olarak benimsemesi gerekmektedir.

Koç (2007) şiddete maruz kalan ilköğretim çocuklarının ilgi ve yeteneklerine uygun bir spor alanına yönlendirilmeleri ve bu alanda spor yapmalarını sağlayarak sporun şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmanın sağaltımında ne kadar etkin olup olmadığını cevap aramıştır. Araştırmasına 32 deney ve 32 kontrol grubunu oluşturan 64 çocuk oluşturmuş ve yaptığı analizler sonucunda şiddete maruz kalan çocuğun ruh sağlığı düzeyi ve uyum düzeyi düşük bulmuştur. Ayrıca şiddete maruz kalıp ruh sağlığı bozulan çocuğun ruh sağlığını düzeltmede spor etkililiğini, uyum düzeyini yükseltmede spor işlevselliğini ve şiddet sonrası yaşanan travmayla baş etmede spor etkili olduğunu bulmuştur.

Bozkurt ve Çam (2008) "Çalışan ergenlerde öfke bileşenleri ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmada; 249 öğrenci ile çalışılmış ve çalışmada "Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği" (SÖÖTÖ), "Çok Boyutlu Öfke Ölçeği" (ÇBÖÖ), "Kısa Semptom Envanteri" (KSE) kullanılmış ve ruh sağlığı algısı kötü olanlarda, iyi olanlara göre sürekli öfke, ÇBÖÖ belirtiler, öfkesine yönelik düşünce, Kişilerarası öfke (içedönük, pasif agresif, intikam), saldırgan davranışlar, ruhsal belirtiler (depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon) daha bulunmuştur. Bu da öfke ile ruhsal belirtiler arasında pozitif ve anlamlı güçlü bir ilişkinin olduğu sonucunu çıkarmıştır. Yaş arttıkça, öfke ile ilgili düşünceler (öfkesine yönelik düşünce, diğerlerine yönelik öfke düşünceleri, kendine yönelik öfke düşünceleri, dünyaya yönelik öfke düşünceleri), Kişilerarası öfke tepkileri (içedönük, pasif-agresif, intikam), Öfke davranışları (saldırganlık, sakin) alt ölçeklerinin puanı artmaktadır. Benzer olarak yetiştirme yurdunda kalan ergenlerle yapılan bir çalışmada da yaş arttıkça öfke düzeyi artmıştır.

Özenli, Yoldaşcan, Topal ve Özçürümez (2009) "Türkiye'de bir eğitim fakültesinde somatizasyon bozukluğu yaygınlığı ve ilişkili risk etkenlerinin araştırılması" konulu çalışmaya 804 öğrenci katıldı. Çalışmanın bulgularına göre; katılan öğrencilerin 62'sine (%7.7) somatizasyon bozukluğu tanısı konmuştur. Kadın cinsiyet, kronik hastalık öyküsü, annenin düşük öğrenim durumu ve aile içerisinde sözlü taciz ile somatizasyon bozukluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Sandıkçı (2010) "Stresin tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisi" uzmanlık tezinin,örneklemine kamu ve özel okullarda görev yapan 498 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise; stresin duygusal tükenmişlik duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinin üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Baş (2010)"Öğretmen adaylarının saldırganlık ve umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından belirlenmesi" adlı uzmanlık tez çalışmasında öğretmen adaylarının saldırganlık ve umutsuzluk düzeyleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre saldırganlıkta; öfke, fiziksel saldırganlık, düşmanlık, dolaylı saldırganlık ve genel saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunurken, umutsuzlukta gelecekle ilgili duygu ve beklentiler, motivasyon kaybı ve genel umutsuzluk düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca annenin hayatta olup olmama durumuna göre sadece fiziksel saldırganlık boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşılmış, umutsuzlukta ise genel umutsuzluk düzeyi ile gelecekle ilgili duygu ve beklentiler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş, babanın hayatta olup olmama durumuna göre hiçbirisinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bektaş, Yazıcı ve Altun (2013) "Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kişisel sağlık davranışları ile depresif belirtileri arasındaki ilişkiler" adlı çalışmada; Trabzonda ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan 443 (239 erkek, 194 kadın) öğretmene ulaşılmış öğretmenlerin dışadönüklük ile depresyon puanları arasındaki negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve içedönük bireylerde depresyon görülme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları arasında uygun çalışma performansına sahip olmayan öğretmende depresyon riskinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca stresle etkili şekilde başa çıkamayan öğretmenlerde depresif belirti görülme riski yüksek olduğu bulunmuştur.

Ünalın (2014), Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı ve sağlık kaygısı düzeylerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile ilişkilerini amaç ettiği yüksek lisans tezinde 400 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda psikolojik sorun düzeyinden çok kişilerin kendi sağlıklarıyla ilgili algılarının çeşitli sağlık davranışlarında daha anlamlı bir etkisi olduğunu, olası psikolojik sorunlar ve sağlık kaygısı, kişinin sağlıkla ilgili kendine yönelik algısı neticesinde anlamlı etkilerini yitirmekte olduğunu saptamıştır. Buna göre

psikolojik sorunların sağlık davranışlarına yönelik olumsuz etkileri olmasına karşın, kişinin kendi sağlığına yönelik algısı devreye girdiğinde bu olumsuz etkiler anlamlılıklarını yitirğini saptamıştır. Bireyler, sağlık davranışını olumlu yönde değiştirme sürecinin başında ve devamında kendilerini daha sağlıklı olarak görme eğilimlerinin az olması nedeniyle değişim sürecini tamamlayamadıklarını, bu durumun kişinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının artmasını engelleyen bir durum ortaya çıkardığını saptamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik, öz yeterlik ve duygu durumlarını belirlenmek amacıyla var olan durum betimlenmesi iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ya da derecesinin belirlenmesi istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne'ne bağlı 7 tane Özel Eğitim Okulu ve Özel Eğitim Kaynak odası olan 21 okuldan oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini Özel Eğitim Kurumlarında çalışan 46 özel eğitim öğretmeni ve İlkokullarda kaynak odada hizmeti veren 24 özel eğitim öğretmeni (Toplam 70 kişi) oluşturmuştur.

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durumu, eğitim düzeyi, meslekte çalışma süresi, mezun olunan alan, çalışmakta olunan alan, günlük çalışma saati ve günlük öğrenci sayısına göre dağılımları Tablo 2'de incelenmiştir.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Değişken		N	%
Yaş	25-29 yaş aralığı	18	26.5
	30-33 yaş aralığı	16	23.5
	34 ve üzeri	34	50
Cinsiyet	Kadın	35	51.5
	Erkek	33	48.5
Medeni Durum	Evli	48	70.6
	Bekar	20	29.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	50	73.5
	Yüksek Lisans	18	26.5
Meslekte Çalışma Süresi	1-5 yıl arası	6	8.8
	6-10 yıl arası	27	39.7
	11-15 yıl arası	16	23.5
	16 ve üzeri	19	27.9
Mezun Olunan Alan	Özel Eğitim Öğretmenliği	15	22.1
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	12	17.6
	Görme Engelliler Öğretmenliği	4	5.9
	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	20	29.4
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	6	8.8
	Sınıf Öğretmenliği	8	11.8
	Eğitim Bilimleri	1	1.5
	Eğitim Programları	2	2.9
Çalışılmakta Olunan Alan	Zihinsel Engelli	19	27.9
	Görme Engelli	3	4.4
	Otistik	2	2.9
	Hepsi	10	14.7
	Zihinsel+İşitme Engelli	3	4.4
	Zihinsel+Otistik Engelli	26	38.2
	Zihinsel+İşitme+Otistik Engelli	5	7.4
Günlük Çalışma Saati	1-4 arası çalışma saati	48	70.6
	5 ve üzeri çalışma saati	20	29.4
Günlük Öğrenci Sayısı	1-3 arası öğrenci sayısı	11	16.2
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	83.8
TOPLAM		68	100

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin;

- Öğretmenlerin oluşturduğu örneklemin yaşları 25-29 yaş grubunda olanlar 18 (%26,5), 30-33 yaş grubunda olanlar 16 (%23.5) ve 34 üzeri

yaş grubunda olanlar 34 (%50,0) olmak üzere toplam 68 kişiden oluşmaktadır.

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin; 35 (%51.5)'inin kadın ve 33 (%48.5)'inin erkek olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin medeni durum dağılımına göre;48 (%70.6)'sını evli grubu, 20 (%29.4)'ünü bekar grubu oluşturmaktadır.
- Eğitim düzeyi dağılımına göre; lisans mezunu 50 (%73.5) kişi, yüksek lisans mezunu 18 (%26.5) kişidir.
- Meslekte çalışma süresi dağılımına göre; 1-5 yıl arası 6 (%8.8), 6-10 yıl arası 27 (%39.7), 11-15 yıl arası 16 (%23.5) ve 16 ve üzeri 19 (%27.9) kişi örnekleme oluşturmaktadır.
- Mezun olunan alan dağılımına göre öğretmenlerin; Özel Eğitim Öğretmenliği 15 (%22.1), İşitme Engelliler Öğretmenliği 12 (%17.6), Görme Engelliler Öğretmenliği 4 (%5.9), Zihinsel Engelliler Öğretmenliği 20 (%29.4), Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği 6 (%8.8), Sınıf Öğretmenliği 8 (%11.8), Eğitim Bilimleri 1(%1.5) ve Eğitim Programları 2 (%2.9) kişi olduğu belirtilmiştir.
- Öğretmenlerin çalışma alanları; Zihinsel Engelli 19 (%27.9), Görme Engelli 3 (%4.4), Otistik 2 (%2.9), Zihinsel Engelli-Görme Engelli-İşitme Engelli- Otistik Bozukluk 10 (%14.7), Zihinsel ve İşitme Engelli ile birlikte çalışan 3 (%4.4), Zihinsel Engelli ve Otistik Bozukluk ile birlikte çalışan 26 (%38.2) ve Zihinsel Engelli, İşitme Engelli ve Otistik Bozukluk ile birlikte çalışan 5 (%7.4) kişi çalışmaya dahil edilmiştir.
- Günlük çalışma saati dağılımına göre; 1-4 arası çalışan öğretmenlerin 48 (%70.6), 5 ve üzeri saat çalışanların 20 (%29.4) kişi olduğu görülmektedir.
- Günlük öğrenci sayısı dağılımına göre; 1-3 arası öğrenci ile çalışan 11 (%16.2) öğretmen varken, 4 ve üzeri öğrenci ile çalışan 57 (%83.8) öğretmen çalışmaya katılmıştır.

**Tablo 3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı,
İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı Özel Eğitim Okulları**

Sıra No.	İlçe	Okulun-Adı	Öğretmen Sayı
1	Lefkoşa	Lefkoşa Özel Eğitim İş Eğitim Merkezi	13
2	Lefkoşa	Lefkoşa Özel Eğitim Merkezi	7
3	Lefkoşa	Rauf Raif Denктаş Görme Engelliler Özel Eğitim Merkezi	2
4	Girne	Girne Özel Eğitim Merkezi	4
5	Gazimağusa	Gazimağusa Özel Eğitim Merkezi	15
6	Güzelyurt	Yeşilyurt Özel Eğitim Merkezi	5
TOPLAM			46

**Tablo 4. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı,
İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı Kaynak odası bulunan İlkokullar**

SıraNo.	İlçe	Okulun-Adı	Öğretmen Sayı
1.	Lefkoşa	Atatürk İlkokulu	1
2.	Lefkoşa	Şht. Tuncer İlkokulu	1
3.	Lefkoşa	Necati Taşkın İlkokulu	1
4.	Lefkoşa	Şht. Ertuğrul İlkokulu	1
5.	Lefkoşa	Doğan Ahmet İlkokulu	1
6.	Lefkoşa	Vakıf Anaokulu	1
7.	Lefkoşa	Yeniüzyıl İlkokulu	1
8.	Lefkoşa	Gönyeli İlkokulu	2
9.	Lefkoşa	Alayköy İlkokulu	1
10.	Lefkoşa	Değirmenlik İlkokulu	1
11.	Güzelyurt	Özgürlük İlkokulu	1
12.	Güzelyurt	Kurtuluş İlkokulu	1
13.	Gazimağusa	Şht. Mustafa Kurtuluş İlkokulu	1
14.	Gazimağusa	Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	1
15.	İskele	Şht. İker Karter İlkokulu	1
16.	İskele	İskele Maarif Anaokulu	1
17.	İskele	Ziyamet İlkokulu	3
18.	Girne	Lapta İlkokulu	1
19.	Girne	Lapta Anaokulu	1
20.	Girne	Çatalköy İlkokulu	1
21.	Girne	23 Nisan İlkokulu	1
TOPLAM			24

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler 4 ölçek kullanılarak toplanmıştır.

- 1- Kişisel Bilgi Formu(KBF)
- 2- Öz-Yeterlik Ölçeği
- 3- Maslach Tükenmişlik Ölçeği,
- 4- SCL-90 anketi

3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu(KBF): Öğretmenlerin ilgili demografik özellikleri için öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu(lisans, yüksek lisans), meslekte çalışma süresi, mezun olduğu alan (özel eğitim öğretmenliği, psikoloji, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi öğretmenliği, diğer), çalışmakta olduğu alan (zihinsel engelli, görme engelli, işitme engelli, otistik, diğer), günlük çalışma saati, günlük öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

3.3.1.2 Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği: Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen "Teachers Sense of Efficacy Scale" (TSES Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)'nin formu kullanılmıştır. Bu ölçek, Bandura'nın öğretmen yeterliği ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Ohio State Üniversitesi'nde düzenlenen bir seminer süresince, aynı üniversiteden iki araştırmacı ve sekiz öğrencinin katılımıyla yeni bir yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma grubu, öncelikle Bandura'nın ölçeğini temel alarak öğretmen yeterlikleri ile ilgili liste hazırlamışlardır. Bu liste içerisinde ve orijinal 30 maddelik ölçekten öğretmenlerin günlük iş yaşamlarında sık kullanmadıklarını düşündükleri bazı maddeleri çıkararak yenilerini eklemiştir. Bu yeni maddeler üzerinde tartışıldıktan sonra tekrar gözden geçirilmiş, oluşturulan yeni ölçeğin faktör yapısı, geçerlik, güvenilirlik, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygunlukları üç farklı çalışmada test edilmiştir. Ölçeğin kısa ve uzun olmak üzere iki farklı formu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalar sonucunda, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin toplam puanının ve alt boyutlara ait puanların güvenilirliklerini oldukça yüksek saptamışlardır. Bunlar; toplam öz-yeterlik puanı için 0.94, öğrenci katılımında yeterlik için 0.87, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0.91, sınıf yönetiminde yeterlik için 0.90'dır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin (TSES) Türkçeye

uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa ve arkadaşları (2005), ölçeği “Turkish Version of the Teachers Sense of Efficacy Scale” (TTSES) şeklinde adlandırmıştır. Araştırmacılar, 628 Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenilirlik değerlerini; toplam öz-yeterlik puanı için 0.93, öğrenci katılımında yeterlik için 0.82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0.86, sınıf yönetiminde yeterlik için 0.84 bulmuştur.

Ölçeğin son hali, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Uzun formunda, her bir boyut 8soru içermekte ve toplam 24 soru bulunmaktadır. Alt boyutlar; öğrenci katılımında yeterlik (ÖK), öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde yeterliktir (SY).

Alt boyutları içeren maddeler şöyledir:

- **Öğrenci katılımında yeterlik (ÖK) :** 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- **Öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS):** 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- **Sınıf yönetiminde yeterlik (SY) :** 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Maddeler dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmış ve “1=Yetersiz ; 3=Çok az yeterli; 5=Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli” şeklinde derecelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 9’a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliğinin de o kadaryüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir altboyutu içeren soruların ortalamalarının 9’a yakınlığına bakılır. Buna göre, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 4.2’deki puan aralıkları kullanılmaktadır:

Tablo 5. Öğretmen Öz-Yeterlik Anketinin Puan Aralıkları

1.00-2,59	2.60-4.19	4.20-5.79	5.80-7.39	7.40-9.00
Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli

Kaynak: Halil Tekin (2007); “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”. Yargı Yayınları, Ankara

3.3.1.3 Maslach Tükenmişlik Ölçeği:Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) Maslach ve Jackson

(1981), tarafından geliştirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek (MBI) tükenmişliğin üç alt boyutunu değerlendirmektedir. Bu maddelerden 3 tanesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülmediği için çıkarılmıştır. Toplam 19 madde yer almaktadır. MBI tükenmişliği üç alt boyut içermektedir. Birinci alt boyut 8 maddeden oluşan "Emotional Exhaustion" "EE"ifade edilen duygusal tükenme alt ölçeğidir. İkinci ölçek 3 madden oluşan "Depersonalization" "DP"olarak ifade edilen duyarsızlaşma alt ölçeğidir. Üçüncü ölçek 8 maddeden oluşan "Personal Accomplishment" "PA" olarak ifade edilen kişisel başarı alt ölçeğidir. Alt boyutları içeren maddeler şöyledir:

Duygusal Tükenme: 2,5,8,12,14,17,21

Duyarsızlaşma: 3,6,9,11,15,19

Kişisel Başarı: 1,4,7,10,13,16,20

Ergin (1992) tarafından cevap seçenekleri 5 basamaklı olarak düzenlemiştir.

Maddelerin yapısı şu şekildedir:

(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Hiçbir	Çok	Bazen	Çoğu	Her
zaman	nadir		zaman	zaman

MTE'de puanlama sonucu alt ölçek puanları elde edilmektedir. Alt ölçek puanları DT ve D için yukarıdaki gibi puanlanırken KB için tersine puanlanabilmektedir (hiçbir zaman: 4, her zaman: 0). Çünkü DT ve D boyutları olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu alandan alınan yüksek puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. KB boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır, dolayısıyla bu alandan alınan düşük puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. Bu ölçeğin güvenilirliği iki yöntemle hesaplanmıştır. Birincisi, her alt boyut için iç tutarlığın hesaplanmasıdır. (n = 552). İkincini de, test / tekrar – test güvenilirliğidir (n= 99). Aşağıda parantez içinde gösterilen değerler, ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayılarıdır.

İç Tutarlık Test/ Tekrar-test

Duygusal Tükenme:	.83 (.90)	.83(.82)
Duyarsızlaşma:	.65 (.79)	.72(.60)
Kişisel Başarı:	.72 (.71)	.67(.80)

Tablo 6. Maslach Tükenmişlik Envanteri Cronbach Alfa Değerleri

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Maslach ve Jackson	.93	.79	.71
Cronbach Alfa	.82	.60	.80
Test/Tekrar-Test			
Ergin	.83	.65	.72
Cronbach Alfa	.83	.72	.67
Test/Tekrar-Test			
Çam	.89	.71	.72
Cronbach Alfa	.84	.78	.72
İki Yarı Tekniği			
Sucuoğlu ve Kuloğlu	.82	.60	.73
Aksaz	.77	.42	.75
Cronbach Alfa			
İki Yarı Tekniği			

Tablo 7. Araştırma İçin Belirlenen Tükenmişlik Puan Değerleri

	Yüksek	Orta	Düşük
Duygusal tükenme	30 ve üzeri	19-29	8-18
Duyarsızlaşma	23 ve üzeri	15-22	6-14
Kişisel başarı	30 ve üzeri	19-29	8-18

Bu araştırmada ölçekten elde edilebilecek maksimum puan dikkate alınarak tükenmişlik düşük, orta ve yüksek şekilde üç gruba ayrılmıştır. Alt boyutlardan alınabilecek maksimum puanlardan minimum puan çıkarılmış, bulunan puanın üçe bölünmesi ile kesim noktaları bu araştırma için bulunmaya çalışılmıştır. Buna göre;

Duygusal tükenme alt boyutunda 30 ve üzeri puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 19-29 arasında değişiyor ise orta, 8-18 arasında ise düşükdüzeyde kabul edilmiştir.

Duyarsızlaşma, alt boyutunda 23 ve üzeri puanlar tükenmişlik olarak kabuledilmekte, elde edilen puanlar 15-22 arasında değişiyor ise orta, 6-14 arasında ise düşükdüzeyde kabul edilmiştir.

Kişisel başarı alt boyutunda ise 30 ve üzeri puanlar yüksek tükenmişlik olarak kabuledilmekte, elde edilen puanlar 19-29 arasında değişiyor ise orta, 8-18 arasında ise düşükdüzeyde kabul edilmiştir.

Puanlama: Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan Duygusal Tükenmişlik,duyarsızlaşma, Kişisel Başarı alt ölçeklerini oluşturan soru maddelerine verilen 0- 4 arasında değişen rakamlarla verilen cevaplar, her alt ölçek için ayrı ayrı puanları hesaplanmıştır. Duygusal tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puan, 4, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 19 maddelerden alınan düşük puan tükenmişliği göstermektedir.Alt ölçekler puanlanırken maddeler: hiçbir zaman=4, çok nadir=3, bazen=2, çoğu zaman=1 ve her zaman=0şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları ve toplam puan elde edilmiştir. 4, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 19 maddeler ise ters çevrilerek puanlanmıştır. Sebebi ise; bireylerin ölçekten alacakları puanları tahmin etmemeleri içindir.

3.3.1.4 S-C-L-90-R Ölçeği: Derogatis, I.R.K. Richels, A.F. ve Rock (1976) tarafından hazırlanan veülkemizde bu alanda geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş olan belirti tarama listesidir. Listedeki 90 maddenin her biri ruhsal veya bedensel bir belirtiyi içermektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerden “hiç, çok az, orta derecede, fazla, çok fazla” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Puanlama: Puanlama her madde için bu seçeneklerin 0-4 arası puanlaması biçiminde yapılmıştır. Bu puanların toplanması ile alt ölçek puanları ve genel belirti düzeyi puanları hesaplanmaktadır.

Somatizasyon: Bu ölçek bedenin herhangi bir parçasında tekrarlanan ve sık sık değişen işlevsel bozukluklardır. İlgili sorular: 1, 4, 12, 27, 40, 42, 48, 49, 52, 53, 56, 58.

Obsesif Kompulsif Bozukluk: Bu ölçek aynı adla anılan standart klinik sendroma ait semptomları yansıtmaktadır. İlgili sorular: 3, 9, 10, 28, 38, 45, 46, 51, 55, 65.

Kişiler Arası Duyarlık: Bu ölçek, yetersizlik duyguları, özellikle başkalarıyla kendini kıyaslamasıyla ilgili duyguları üzerinde odaklaşır. İlgili sorular: 6, 21, 34, 36, 37, 41, 61, 69, 73.

Depresyon: Klinik depresyon belirtilerini yansıtmaya yöneliktir. İlgili sorular: 5, 14, 15, 20, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 54, 71, 79.

Anksiyete: Klinikte Anksiyete belirtisi olarak kabul edilenleri içerir. İlgili sorular: 2, 17, 23, 33, 39, 57, 72, 78, 80, 86.

Öfke ve Düşmanlık: Kızgınlığa bağlı olumsuz düşünce ve davranışları kapsar. İlgili sorular: 11, 24, 63, 67, 74, 81.

Fobik Anksiyete: Fobik Anksiyete belirli bir kişi, yer, obje veya duruma karşı sürekli korku tepkisi olarak tanımlanır. İlgili sorular: 13, 25, 47, 50, 70, 75, 82.

Paranoid Düşünce: Düşünce bozukluğuna bağlı paranoid davranışları ortayakoyar. İlgili sorular: 8, 18, 41, 68, 76, 83.

Psikotizm: Kişilerarası ilişkilerden giderek uzaklaşmadan başlayarak, dramatik psikoz belirtilerine doğru kademeli bir gelişme söz konusudur. İlgili sorular: 7,16, 35, 62, 77, 84, 87, 88, 90, (9)

Ek Maddeler: Yukarda söz edilen alt ölçeklerde yer almayan bu semptomlar bütünün bir parçasıdır ve kendi başlarına değerlendirilmezler. SCL-90-R'nin global değerlerinin hesaplanmasında kullanılırlar. İlgili sorular: 19, 44, 59, 60, 64, 66, 89.

Yorumlanması: SCL-90-R'in yukarda açıklanan esas boyutlarının değerlendirilmesi, her birey için o ölçekten alınan toplam puanın, o grupta yer alan soru sayısına bölünmesiyle yapılır. Böylece SCL-90- R'dan dokuz alt ölçek puanı elde edilir. Alt ölçeklerin yanı sıra, genel Belirti Düzeyi (Global Symptom Index GSI) bozukluğun şiddetini veya hali hazır düzeyini belirlemeye yöneliktir. Yakınmaların yoğunluğunu ölçer. Boş bırakılan seçenekler hariç tüm maddelere yapılan puanlamaların ortalaması olup en önemli göstergedir (Konan, 1997).

3. 4 Verilerin Analizi

Araştırmada veriler bağımsız değişkenlerin niteliği dikkate alınarak analizedilmiştir. Araştırmada öz-yeterlik, tükenmişlik ve ruh sağlığı bağımlı değişken iken; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, günlük öğrenci sayısı ve günlük çalışma süresi bağımsız değişken olarak

alınmıştır. Verilerin analizinde; T testi, Tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklerden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. Mann-Whitney U testi bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve sürekli olmasını gerektirir. Bağımsız örneklem için t testi, yansız olarak seçilen bir grubun bir konudaki performansının ya da tutumunun geçerli ve güvenilir testlerle ölçülmesi ve bu puanların cinsiyet (kız-erkek), ait olduğu grup (deney-kontrol) vs. göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Büyüköztürk'e(2007) göre; Kruskal Wallis tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analiz, "puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta normal dağılım ve varyansların eşitliği" varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyansanalizine alternatif bir tekniktir. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda araştırmacı, SPSS 17.0 kullanarak, grupların ikili kombinasyonları üzerinden MannWhitney U testi uygulayarak farkın kaynağını inceleyebilir. Frekans, iki testin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için "iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t-testi)", "varyans analizi (tek yönlü anova)", bağımlı değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişki için pearson momentler çarpım katsayı korelasyon testleri uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Çözülmesi

Ölçeklerin analizinde SPSS İstatistik Programı (SPSS 17.0) kullanılmış, Verilerin çözülmesinde; yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi (t) testi ve varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis kullanılmıştır

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

4.1 ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI

Araştırmanın birinci alt probleminde, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin öğretmenlik davranışları açısından kendilerini ne derece yeterli gördükleri yani öz yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları,

- 1) Öğrenci katılımında yeterlik,
- 2) Öğretimsel stratejilerde yeterlik ve
- 3) Sınıf Yönetiminde yeterlik

olmak üzere 3 alt yeterlilik alanı açısından incelenmiş ve kendilerini ne derece yeterli algıladıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1.1 “Öğrenci katılımında yeterlik ” Açısından Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi içerisinde ilk olarak, Öğretmenlerin, öğrenci katılımında yeterlik açısından kendilerini ne derece yeterli algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 8’de Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci katılımında yeterlik açısından kendilerini yeterli görme düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmektedir.

Tablo 8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenci Katılımı Açısından Özyeterlik Algıları

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1. Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	68	7.23	1.19
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	6.57	1.84
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.66	1.04
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.80	.96
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.50	1.05
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	68	7.45	1.37
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.54	1.09
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	68	7.30	1.31
Genel Yeterlik	68	7.38	.78

Yukarıdaki tabloda özel eğitimöğretmenlerinin öğrenci katılımı açısından öz yeterlilik algılarına ait bulgulara yer verilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci katılımı açısından öz yeterlilik algılarına ilişkin aritmetik ortalamaları, ($\bar{X}=6.57$) ile ($\bar{X}=7.80$) arasında değişmektedir. Genel öz yeterlilik algı ortalamaları ise ($\bar{X}=7.38$) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci katılımı açısından yeterliğinden hem beş maddede (m4,m6,m9,m10,m11) hem de genel öz yeterlilik açısından “çok yeterli” kategorisinde yer aldıkları, yani kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Yalnızca “Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilmede ($\bar{X}=7.23$)” ve “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilmede ($\bar{X}=6.57$)”, “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilmede ($\bar{X}=7.45$)”, “Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlayabilmede ($\bar{X}=7.54$)”, “Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilmede ($\bar{X}=7.30$)” yeterliliklerinde öğretmenlerin kendilerini “oldukça yeterli” düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik Açısından Özyeterlik Algıları

Maddeler	N	\bar{X}	SS
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	68	7.85	1.23
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	68	8,07	1,02
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	68	7,91	1.00
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.64	1.35
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	68	7.63	.99
20. Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	68	7.57	.93
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	68	7.63	.99
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.32	1.12
Genel Yeterlik	68	7.70	.74

Tablo 9'da özel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerde yeterlik açısından özyeterlik algılarına ait bulgulara yer verilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerde yeterlik açısından özyeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=7.32$) ile ($\bar{X}=8,07$) arasında değiştiği, genel öz yeterlik algı ortalamalarının ($\bar{X}=7.70$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik açısından özyeterlik algıları açısından 6 madde de yeterliliği (m7,m10,m11,m17,m18,m20) hem de genel öz yeterlilik açısından "çok yeterli" kategorisinde yer aldıkları, yani kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Yalnızca çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlamada ($\bar{X}=7.32$) yeterliliklerinde öğretmenlerin kendilerini "oldukça yeterli" düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yeterlik Açısından Özyeterlik Algıları

Maddeler	N	X	SS
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.75	.96
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	68	7.97	.97
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	68	7.82	1.10
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	68	7.76	1.08
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	68	7.79	.98
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	68	7.61	1.02
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	68	7.30	1.16
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	68	7.63	1.11
Genel Yeterlik	68	7.71	.72

Yukarıdaki tabloda özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik açısından öz yeterlik algılarına ait bulgulara yer verilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik açısından öz yeterlik Algılarına ilişkin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 7.30$) ile ($\bar{X} =7.97$) arasında değiştiği, genel öz yeterlilik algı ortalamalarının ($\bar{X} = 7.71$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik açısından öz

yeterlik açısından 7 madde de (m3,m5,m8,m13,m15,m16 ve m21) hem de genel öz yeterlik algılarında “çok yeterli” kategorisinde yer aldıkları, yani kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

“Yalnızca birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engelleme bilmede” $\bar{X}=7.30$ öğretmenlerin kendilerini “oldukça yeterli” düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özel Eğitim öğretmenlerinin “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”ne verdikleri cevaplara göre genel özyeterlik ve yeterlik alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin genel özyeterlik ($\bar{X}=7.27$), öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X}=7.38$) boyutlarında kendilerini oldukça yeterli algıladıkları, öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}=7.70$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X}=7.71$) boyutlarında ise çok yeterli algıladıkları saptanmıştır.

Tablo 11. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Özyeterlik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımında Yeterlik	68	7.38	.78
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik		7.70	.74
Sınıf Yönetiminde Yeterlik		7.71	.72
Genel Özyeterlik		7.27	.86

4.1.1.2 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın alt problemlerinden “özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, günlük çalışma saati, günlük öğrenci sayısına göre öz-yeterlik algıları ve alt boyutları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?”

4.1.1.2.1 Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

Genel öz-yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik) çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Boyut	Yaş	N		SS
Öğrenci Katılımında Yeterlik	25-29 yaş	18	7.47	0.74
	30-33 yaş	16	7.45	0.81
	34 ve üzeri	34	7.31	0.8
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	25-29 yaş	18	7.53	0.8
	30-33 yaş	16	7.8	0.75
	34 ve üzeri	34	7.75	0.7
Sınıf Yönetiminde yeterlik	25-29 yaş	18	7.71	0.64
	30-33 yaş	16	7.82	0.79
	34 ve üzeri	34	7.65	0.73
Genel Özyeterlik Puanı	25-29 yaş	18	7.11	0.93
	30-33 yaş	16	7.4	0.86
	34 ve üzeri	34	7.3	0.85
Toplam		68	7.27	0.86

Tablo 12'de yer alan öğretmenlerin yaşlarına göre öz-yeterlik puanları incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ($\bar{X}=7.27$) oldukça yeterli olarak belirlenmiştir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenci katılımında yeterliğe yönelik algı puanlarının sıralaması; 25-29 yaş arası ($\bar{X}=7.47$, $SS=.74$), 30-33 yaş arası ($\bar{X}=7.45$, $SS=.81$) ve 34 yaş ve üzeri ($\bar{X}=7.31$, $SS=.80$) şeklindedir. 25-29 yaş arası ve 30-33 yaş arası olan öğretmenlerin kendilerini bu boyutta çok yeterli olarak algıladıkları, 34 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise oldukça yeterli oldukları belirlenmiştir.

Öğretimsel stratejide yeterlik boyutunda ise, öğretmenlerin öz yeterlik algı ortalamaları 30-33 yaş arası ($\bar{X}=7.82$, $SS=.75$), 34 yaş üzeri ($\bar{X}=7.75$,

SS=.70) ve 25-29 yaş arası ($\bar{X}=7.53$, SS=.80) şeklindedir. Bu boyutta her yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları çok yeterli olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutunda ortalama puanları, 30-33 yaş arası ($\bar{X}=7.82$, SS=.79), 25-29 yaş arası ($\bar{X}=7.71$, SS=.64) ve 34 yaş ve üzeri ($\bar{X}=7.65$, SS=.73) şeklindedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini çok yeterli olarak algılamaktadırlar.

Genel öz yeterlik puanı boyutunda öğretmenlerin ortalama puanları, 30-33 yaş arası ($\bar{X}=7.40$, SS=.86), 34 yaş ve üzeri ($\bar{X}=7.30$, SS=.85) ve 25-29 yaş arası ($\bar{X}=7.11$, SS=.93) şeklindedir. Öğretmenlerin genel olarak öz yeterlikleri tüm yaş aralarına göre oldukça yeterli düzeydedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre özyeterlik algı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Gruplararası	.414	2	.207	.33	.72	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	40,774	65	.627			
	Toplam	41,188	67				
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	Gruplararası	,799	2	.400	.72	.49	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	36,004	65	.554			
	Toplam	36,804	67				
Sınıf Yönetiminde yeterlik	Gruplararası	,314	2	.157	.29	.74	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	34,460	65	.530			
	Toplam	34,774	67				
Genel Puan	Gruplararası	,797	2	.398	.51	.59	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	49,895	65	.768			
	Toplam	50,691	67				

Tablo 13'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenci katılımında yeterlik algıları ($F_{(2,65)}=.33$, $p>0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlik algıları ($F_{(2,65)}=.72$, $p>0.05$), sınıf yönetiminde yeterlik algıları ($F_{(2,65)}=.29$, $p>0.05$) ve genel olarak yeterlik algıları ($F_{(2,65)}=.51$, $p>0.05$) arasında anlamlı herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Elde edilen bu bulgular, tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olumlu yönde olduğu ve öğretmenlerin yaşlarının öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Milner ve Woolfolk-Hoy (2002) ve Karahan. (2008), yaptıkları çalışmalarda öz-yeterlik algılarının eğitimcilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamışlardır.

4.1.1.2.2 Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

Genel öz-yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik) bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarına Ait T-Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P	Açıklama	η
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Kadın	35	7.64	0.71	66	2.979	.00	Anlamlı Fark P < 0.05	0.402
	Erkek	33	7.11	0.76					
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	Kadın	35	7.89	0.59	66	2.2	.03	Anlamlı Fark P < 0.05	0.301
	Erkek	33	7.51	0.83					
Sınıf Yönetiminde yeterlik	Kadın	35	7.9	0.63	66	2.381	.02	Anlamlı Fark P < 0.05	0.078
	Erkek	33	7.5	0.75					
Genel Öz-Yeterlik	Kadın	35	7.35	0.92	66	0.756	.45	Fark Anlamsız P > 0.05	0.113
	Erkek	33	7.19	0.81					

Tablo 14’de yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik puanları incelendiğinde, hem bayan hem de erkek öğretmenler genel öz-yeterliklerinde (Kadın: \bar{X} =7.35–Erkek: \bar{X} =7.19) kendilerini oldukça yeterli algılamaktadırlar.

Öğrenci katılımında yeterlik boyutunda (Kadın: \bar{X} =7.64–Erkek: \bar{X} =7.11) kadın öğretmenler öz yeterliklerini çok yeterli, erkek öğretmenler ise oldukça yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretimsel stratejiler yeterlik ortalamaları (Kadın: \bar{X} =7.89-Erkek: \bar{X} =7.51) ve sınıf yönetimin yeterlik ortalamaları incelendiğinde (Kadın: \bar{X} =7.90- Erkek: \bar{X} =7.50) kendilerini çok yeterli düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bağımsız gruplar için yapılan t-testi analizi sonucuna göre, öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ($t(66)= .75; p>.05$) ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, öğrenci katılımında yeterlik ($t(66)= 2.97; p>.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($t(66)= 2.20; p<.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($t(66)= 2.38; p<.05$) alt boyutları puanlarında cinsiyet göre kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır ($p <.05$).

Cinsiyet bağımsız değişkeninin, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η) değerlerine göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin öz-yeterlik ve alt boyutları üzerinde bir etkiye ($\eta=.113$) sahip olduğu ifade edilebilir. Woolfolk-Woolfolk Hoy ve Minner (2002), yaptıkları çalışmada bir kısmı öz-yeterlik algı düzeyinin cinsiyetten etkilendiğini gösterse de çalışmaların büyük bir kısmı, Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç (2004), Akbaş ve Çelikalı (2006)'de çalışmalarında cinsiyetin öz-yeterlik algı düzeyini etkilemediğini saptamışlardır.

4.1.1.2.3 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öz-yeterlik Algıları

Genel öz-yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik) çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi Analizi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15'de yer alan öğretmenlerin medeni durumlarına göre öz-yeterlik puanları incelendiğinde, evli öğretmenlerin genel öz-yeterlikleri (\bar{X} =7.27) ve bekar öğretmenlerin öz yeterlikleri (\bar{X} =7.30) oldukça yeterli olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi analizinde medeni durumun öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediği belirlenmiştir ($p>.05$). Karahan (2008), yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öz-Yeterlik Algılarının Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

BOYUT	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Açıklama
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Evli	48	7.32	.71	66	1.07	.34	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	7.54	.93				
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	Evli	48	7.70	.68	66	-.45	.96	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	7.71	.88				
Sınıf Yönetiminde yeterlik	Evli	48	7.67	.71	66	-.66	.51	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	7.80	.75				
Genel Puan	Evli	48	7.27	.79	66	-.11	.91	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	7.30	1.05				

4.1.1.2.4 Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz-yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-whitney u analizi uygulanmıştır. Tablo 16'de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz yeterlik algılarıyla ilgili bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 16. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Lisans	50	31.05	1552,5	277,50	.01	P>0.05 Fark anlamlı
	Y.Lisans	18	44.08	793,50			
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	Lisans	50	33.87	1693.5	418,50	.66	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	36.25	652.5			
Sınıf Yönetiminde yeterlik	Lisans	50	32.95	1647.5	372,50	.27	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	38.81	698.5			
Genel Puan	Lisans	50	32.35	1617.5	342,50	.12	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	40.47	728.5			

Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları Man-Whitney U analizi yapılarak belirlenmiştir. Eğitim durumu lisans (sıra ortalaması= 31.05) olan öğretmenler ile eğitim durumu yüksek lisans (sıra ortalaması= 44.08) olan öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlik boyutunda öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($u=277,50$, $p<0.05$).

Öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve genel yeterlik konusundaki öz yeterlik algıları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Karahan (2008), yaptığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları aldıkları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

4.1.1.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öz-Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tecrübeleriyle öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-yeterlik algıları tablo 17'deyir almaktadır.

Tablo 17'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik algıları incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve genel öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin meslekteki deneyimleri öz yeterlik algılarını etkilememektedir ($p>.05$)

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öz yeterlik Algı Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları(Kruskal Wallis H Testi sonuçları)

BOYUT	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1-5 yıl arası	6	37,00	3	0.52	0.91
	6-10 yıl arası	27	35,65			
	11-15 yıl arası	16	34,72			
	16 ve üzeri	19	31,89			
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	1-5 yıl arası	6	20,00	3	5.466	0.14
	6-10 yıl arası	27	33,24			
	11-15 yıl arası	16	41,62			
	16 ve üzeri	19	34,87			
Sınıf Yönetiminde yeterlik	1-5 yıl arası	6	29,08	3	1.075	0.78
	6-10 yıl arası	27	35,72			
	11-15 yıl arası	16	31,88			
	16 ve üzeri	19	36,68			
Genel Puan	1-5 yıl arası	6	24,25	3	2.349	0.5
	6-10 yıl arası	27	35,56			
	11-15 yıl arası	16	32,88			
	16 ve üzeri	19	37,61			

4.1.1.2.6 Öğretmenlerin Günlük Çalışma Saati İle Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin günlük çalışma saatine göre öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin çalışma saatleri normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 18'de öğretmenlerin günlük çalışma saatleri ve öz yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Günlük Çalışma Saati İle Öz Yeterlik Algılarının Puanlarının Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Analiz Sonuçları)

Boyut	Günlük Çalışma Saati	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1-4 arası çalışma saati	48	30,81	1479,0	303,00	.01	P<0.05 Fark anlamlı
	5 ve üzeri çalışma saati	20	43,35	867,00			
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	1-4 arası çalışma saati	48	32,42	1556,0	380,00	.17	P>0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	39,50	790,00			
Sınıf Yönetiminde yeterlik	1-4 arası çalışma saati	48	33,71	1618,0	442,00	.60	P>0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	36,40	728,00			
Genel Puan	1-4 arası çalışma saati	48	32,22	1546,50	370,50	.13	P>0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	39,98	799,50			

Tablo 18'de görüldüğü günlük 1-4 saat çalışan öğretmenler (Sıra ortalaması= 30,81) ile günlük 5 ve üzeri saat çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları (Sıra ortalaması=43,35) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (u=303,000, p<0.05).

Öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve genel yeterlikleri konusundaki algıları günlük çalışma saatleri ile anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Karahan (2008), yaptığı araştırmada da eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının, günlük çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

4.1.1.2.7 Öğretmenlerin Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı İle Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısı ile öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney

U analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı öğrenci sayısı normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan test kullanılmıştır. Tablo 19'da öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısı ve öz yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmektedir.

Tablo 19.Öğretmenlerin Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı İle Öz Yeterlik Algılarının KarşılaştırılmasıMann-Whitney U Analizi Sonuçları

BOYUT	Öğrenci Sayısına Göre	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1-3 arası öğrenci sayısı	11	29,68	326,50	260,50	.37	P<0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	35,43	2019,50			
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	1-3 arası öğrenci sayısı	11	35,09	386,00	307,00.	.91	P>0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	34,39	1960,00			
Sınıf Yönetiminde yeterlik	1-3 arası öğrenci sayısı	11	23,59	259,50	193,50	.04	P>0.05 Fark anlamlı
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	36,61	2086,50			
Genel Puan	1-3 arası öğrenci sayısı	11	25,68	282,50	216,50	.10	P>0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	36,20	2063,50			

Tablo 19'da Günlük 1 ile 3 öğrenciyle çalışan öğretmenler (Sıra ortalaması= 23.59) ile 4 ve üzeri öğrenci ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutunda (Sıra ortalaması=36,61)öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($u=193,500$, $p<0.05$). Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci sayısı arttıkça artar yorumu yapılabilir ($p>0.05$).

Görüldüğü gibi öğrenci katılımında yeterlik boyutunda, öğretimsel stratejiler ve genel öz yeterlik puanları boyutunda öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısı ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Aynı şekilde Karahan (2008), yaptığı çalışmanın sonuçlarında da öğretmenlerin öz-yeterlik algıları günlük öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılığın saptanmıştır.

4.2 ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ

Araştırmanın ikinci alt probleminde, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri,

- 1) Duygusal Tükenme,
- 2) Duyarsızlaşma
- 3) Kişisel Başarı

olmak üzere 3 alt yeterlilik alanı açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri tablo 20'de verilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan, duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (D) ve Kişisel Başarı (KB) Puanları açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerin maslach tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Genel Tükenmişlik Düzeyleri

BOYUT	N	\bar{X}	SS
Duygusal Tükenme	68	34.89	7.11
Duyarsızlaşma		21.41	3.38
Kişisel Başarı		28.45	6.07
Genel Tükenmişlik		84.76	12.60

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, duygusal tükenme ($\bar{X}=34.89$) düzeylerinin yüksek, duyarsızlaşma düzeylerinin ($\bar{X}=21.41$) yüksek ve kişisel başarı ($\bar{X}=28.45$) düzeyindeki tükenmişliklerinin de yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Genel tükenmişlikleri incelendikleri zaman özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik toplam puanları boyutunda ortalama puanları diğerlerine göre yüksektir. Saptanan aritmetik ortalama puanlarından öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden aldıkları yüksek puan yüksek düzeyde tükenmişliklerini gösterirken, kişisel başarı alt ölçeğinden aldıkları düşük puan ise yine yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

4.2.1 Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

4.2.1.1 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS
Duygusal Tükenme	25-29 yaş	18	35.16	7.57
	30-33 yaş	16	33.06	8.59
	34 ve üzeri	34	35.61	6.11
Duyarsızlaşma	25-29 yaş	18	20.44	3.56
	30-33 yaş	16	20.62	4.28
	34 ve üzeri	34	22.29	2.59
Kişisel Başarı	25-29 yaş	18	29.11	6.70
	30-33 yaş	16	27.93	8.03
	34 ve üzeri	34	28.35	4.70
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	25-29 yaş	18	84.72	16.30
	30-33 yaş	16	81.62	13.86
	34 ve üzeri	34	86.26	9.55
		68	84.76	12.60

Aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir

Tablo 21'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme algı puanlarının sıralaması; 34 yaş ve üzeri ($\bar{X}=35.61$, $SS=6.11$), 25-29 yaş arası ($\bar{X}=35.16$, $SS=7.57$), ve 30-33 yaş arası ($\bar{X}=33.06$, $SS=8.59$) ve şeklindedir. Özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme durumları incelendiğinde her yaş aralığındaki öğretmenin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı yorumu yapılabilir. Duyarsızlaşma boyutunda ise, 34 yaş üzeri ($\bar{X}=22.29$, $SS=2.59$), 30-33 yaş arası ($\bar{X}=20.62$, $SS=4.28$) ve 25-29 yaş arası ($\bar{X}=20.44$, $SS=3.56$) şeklindedir. Özel eğitim öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda da yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kişisel Başarı boyutunda ise, 30-33 yaş arası ($\bar{X}=27.93$, $SS=8.03$), 25-29 yaş arası ($\bar{X}=29.11$, $SS=6.70$) ve 34 yaş ve üzeri ($\bar{X}=28.35$, $SS=4.70$) şeklindedir. Kişisel başarı boyutu puanları incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Genel tükenmişlik puanı boyutunda ise, 34 yaş ve üzeri ($\bar{X}=86.26$, $SS=9.55$) 25-29 yaş arası ($\bar{X}=84.72$, $SS=16.30$) ve 30-33 yaş arası ($\bar{X}=81.62$, $SS=13.86$) şeklindedir. Oruç (2007), yaptığı çalışmada en yüksek aritmetik ortalamanın duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı için 20-29 yaş grubuna ait iken, en düşük aritmetik ortalamanın duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve son olarak da kişisel başarı için "40 yaş ve üzeri" yaş gruplarına ait olduğunu saptamıştır. Bir çok çalışma yaşın tükenmişliği etkileyen bir değişken olduğunu göstermiştir (Platsidou ve Agaliotis, 2008; Başaran, 1999).

Öğretmenlerin yaşlarına göre özyeterlik algı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Duygusal Tükenme	Gruplararası	72.812	2	36.40	.713	.494	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	3319,467	65	51.06			
	Toplam	3392,279	67				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	53,217	2	26.60	2.41	.097	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	715,253	65	11.00			
	Toplam	768,471	67				
Kişisel Başarı	Gruplararası	12,388	2	.6.19	.163	.850	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	2462,480	65	37.88			
	Toplam	2474,868	67				
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	Gruplararası	274,257	2	117.12	.731	.485	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplarıçi	10415,979	65	160.24			
	Toplam	10650,235	67				

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme alt boyutu ($F_{(2;65)}=.713$, $p>0.05$), duyarsızlaşma alt boyutu ($F_{(2;65)}=.2.41$, $p>0.05$), kişisel başarı alt boyutu ($F_{(2;65)}=.163$, $p>0.05$) ve genel olarak tükenmişlik puanlarında ($F_{(2;65)}=.731$, $p>0.05$) arasında anlamlı

herhangi bir farklılık görülmemektedir. Yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediği ortaya çıkmıştır.

4.2.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Değerleri

BOYUT	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	Açıklama																																		
Duygusal Tükenme	Kadın	35	35.02	7.54	0.15	66	0.87	P>0.05 Fark anlamsız																																		
	Erkek	33	34.75	6.74					Duyarsızlaşma	Kadın	35	21.22	3.23	-0.45	66	0.65	P>0.05 Fark anlamsız	Erkek	33	21.6	3.57	Kişisel Başarı	Kadın	35	29.28	5.34	1.16	66	0.25	P>0.05 Fark anlamsız	Erkek	33	27.57	6.74	Genel Tükenmişlik	Kadın	35	85.54	13.1	0.52	66	0.60
Duyarsızlaşma	Kadın	35	21.22	3.23	-0.45	66	0.65	P>0.05 Fark anlamsız																																		
	Erkek	33	21.6	3.57					Kişisel Başarı	Kadın	35	29.28	5.34	1.16	66	0.25	P>0.05 Fark anlamsız	Erkek	33	27.57	6.74	Genel Tükenmişlik	Kadın	35	85.54	13.1	0.52	66	0.60	P>0.05 Fark anlamsız	Erkek	33	83.93	12.2								
Kişisel Başarı	Kadın	35	29.28	5.34	1.16	66	0.25	P>0.05 Fark anlamsız																																		
	Erkek	33	27.57	6.74					Genel Tükenmişlik	Kadın	35	85.54	13.1	0.52	66	0.60	P>0.05 Fark anlamsız	Erkek	33	83.93	12.2																					
Genel Tükenmişlik	Kadın	35	85.54	13.1	0.52	66	0.60	P>0.05 Fark anlamsız																																		
	Erkek	33	83.93	12.2																																						

Tablo 23'de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşp, farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; duygusal tükenme [t (66) = .087, p>.05], duyarsızlaşma [t (66) = .65, p>.05] ve kişisel başarı [t (66) = .25, p>.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Şahin, ve Şahin (2012) yılında yaptıkları çalışmada duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığını tespit edilmiştir. Bundan da anlaşılacağı gibi cinsiyetin tükenmişlik üzerinde etkisi yoktur sonucuna varılabilir. Fakat Oruç (2007), yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının yaklaşık olarak aynı olduğu, ancak kadın

öğretmenleri kişisel başarı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu saptamıştır.

4.2.3.1 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları Mann-Whitney U Analizi

BOYUT	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Duygusal Tükenme	Evli	48	25.71	1714.00	422.000	.43	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	31.60	632.00			
Duyarsızlaşma	Evli	48	37.06	1779.00	357,000	.09	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	28.35	567.00			
Kişisel Başarı	Evli	48	33.61	1613.50	437,500	.56	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	36.62	732.50			
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	Evli	48	25.78	1717.50	418,500	.40	P>0.05 Fark anlamsız
	Bekar	20	31.42	628.50			

Genel tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarında (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Analizi sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24'de görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Bekar öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri, evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Duyarsızlaşma düzeyinde ise evli ve bekar öğretmenlerin tükenme düzeyleri yüksek, kişisel başarı düzeyinde ise orta derecede olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.1.4 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 25'de verilmiştir. Veriler Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 25. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi

Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Duygusal Tükenme	Lisans	50	34.52	1726.0	449	.98	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	34.44	620.0			
Duyarsızlaşma	Lisans	50	36.19	1809.5	365.5	.23	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	29.81	536.5			
Kişisel Başarı	Lisans	50	34.08	1704.0	429.0	.77	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	35.67	642.0			
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	Lisans	50	34.40	1720.0	445.0	.94	P>0.05 Fark anlamsız
	Y.Lisans	18	34.78	626.0			

Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik düzeyleri yüksek, kişisel başarı puanları ise orta düzeyde tükenmişliği göstermektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında hiç bir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır. Oruç (2007) yaptığı çalışmada duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının tümünde bekar öğretmenlerin daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır. Çoğu araştırmalar da ise bulunmuştur ki medeni durum tükenmişlik üzerinde etkili bir değişkendir ve bekar öğretmenlerde, evli öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde fark dahayüksektir (Ergin, 1992; Torun, 1995; Özer, 1998).

4.2.1.5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 26'de verilmiştir. Veriler Kruskal Wallis H testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerinin Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

BOYUT	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
Duygusal Tükenme	1-5 yıl arası	6	32.25	3	.594	.89
	6-10 yıl arası	27	34,04			
	11-15 yıl arası	16	32.44			
	16 ve üzeri	19	37.29			
Duyarsızlaşma	1-5 yıl arası	6	17.83	3	8.171	.04
	6-10 yıl arası	27	30.87			
	11-15 yıl arası	16	40.00			
	16 ve üzeri	19	40.29			
Kişisel Başarı	1-5 yıl arası	6	26.00	3	6.136	.10
	6-10 yıl arası	27	34.30			
	11-15 yıl arası	16	28.16			
	16 ve üzeri	19	42.82			
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	1-5 yıl arası	6	26.00	3	2.788	.42
	6-10 yıl arası	27	34.19			
	11-15 yıl arası	16	31.88			
	16 ve üzeri	19	39.84			

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tecrübeleriyle tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-yeterlik algıları tablo 26'da yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda duygusal tükenme ve kişisel başarı puanları incelendiğinde bu boyutların mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Şahin ve Şahin (2012) yaptıkları çalışmada

mesleki kıdeme göre kişisel başarının anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur.

Duyarsızlaşma alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2=8.171$, $p<.05$). 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri "orta", 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Oruç. (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları için, 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlere ait olduğunu saptamıştır. Duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı duygusu için en düşük aritmetik ortalama ise 11 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlere aittir olduğunu saptamıştır.

4.2.1.6 Günlük Çalışma Saati Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük çalışma saatine göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 27'de verilmiştir. Veriler Mann-Whitney U istatistik tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Günlük Çalışma Saati İle Tükenmişlik Düzeyleri Puanlarının Bulguları Mann-Whitney U Analizi

BOYUT	Günlük Çalışma Saati	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Duygusal Tükenme	1-4 arası çalışma saati	48	34.11	1637.50	461.50	.80	P<0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	35.42	708.50			
Duyarsızlaşma	1-4 arası çalışma saati	48	35.29	1694.00	442.00	.60	P>0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	32.60	652.00			
Kişisel Başarı	1-4 arası çalışma saati	48	34.56	1659.00	477.00	.96	P>0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	34.35	687.00			
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	1-4 arası çalışma saati	48	34.44	1653.00	477.00	.96	P>0.05 Fark anlamsız
	5 ve üzeri çalışma saati	20	34.65	693.00			

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ile günlük çalışma saatleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri yüksek düzeyde iken, kişisel başarı boyutunda ise orta düzeyde tükenmiş olarak belirlenmiştir.

4.2.1.7 Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısına göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan değerleri Tablo 28’de verilmiştir. Veriler Mann-Whitney U istatistik tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Günlük Çalıştığı Öğrenci Sayısı İle Tükenmişlik Düzeyinin Karşılaştırılması Mann-Whitney U Analizi

BOYUT	Öğrenci Sayısına Göre	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
Duygusal Tükenme	1-3 arası öğrenci sayısı	11	29,32	322.50	256.50	.341	P>0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	35,50	2023.50			
Duyarsızlaşma	1-3 arası öğrenci sayısı	11	40.64	447.00	246,00	.257	P>0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	33.32	1899.00			
Kişisel Başarı	1-3 arası öğrenci sayısı	11	30.50	335.50	269,50	.463	P>0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	35.27	2010.50			
Genel Tükenmişlik Puanı Toplam	1-3 arası öğrenci sayısı	11	27.36	323.00	257,00	.346	P>0.05 Fark anlamsız
	4 ve üzeri öğrenci sayısı	57	35.49	2023.00			

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ile günlük çalıştığı öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yüksek düzeyde kişisel başarıda ise 1-3 arası öğrenci ile çalışan öğretmenlerde yüksek düzeyde tükenmişlik, 4 ve üzeri çalışan öğretmenlerde ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

4.2.1.8 Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri, Öz Yeterlik Algıları ve Duygusal Durumlarına İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik algıları ve duygusal durumlarına ilişkin korelasyonanalizi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin duygu durumları ile öz yeterlik algıları arasında algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.596$, $r^2=.303$, $p<0.01$). Buna göre iki değişken birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, günlük çalışma süresi, günlük öğrenci sayısı) ve duygusal durumları arasındaki ilişkinin bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre;

Araştırmanın birinci alt probleminde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda genel öz yeterlik puanı boyutunda öğretmenlerin ortalama puanları, 25-29 yaş arası, 30-33 yaş arası ve 34 yaş ve üzerinde öğretmenlerin genel olarak öz yeterlikleri tüm yaş aralarına göre oldukça yeterli bulunmuştur.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için yapılan t-testi analizi sonucuna göre, öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik alt boyutları puanlarında cinsiyet göre bayan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öz-yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney u analizi uygulanmıştır. Sonuçunda öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetimde yeterlik ve genel yeterlik konusundaki öz yeterlik algıları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tecrübeleriyle öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H istatistik tekniğinden yararlanılmış, sonucunda ise öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetimde yeterlik

ve genel öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin meslekteki deneyimleri öz yeterlik algılarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin günlük çalışma saatine göre öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U analizi uygulanmış, sonucunda günlük 1-4 saat çalışan öğretmenler ile günlük 5 ve üzeri saat çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Fakat öğretmenlerin öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve genel yeterlikleri konusundaki algıları günlük çalışma saatleri ile anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısı ile öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U analizi uygulanmış, günlük 1 ile 3 öğrenciyle çalışan öğretmenler ile 4 ve üzeri öğrenci ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterlik boyutunda öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci sayısı arttıkça artar yorumu yapılabilir. Öğrenci katılımında yeterlik boyutunda, öğretimsel stratejiler ve genel öz yeterlik puanları boyutunda öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısı ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme alt boyutu, duyarsızlaşma alt boyutu, kişisel başarı alt boyutu ve genel olarak tükenmişlik puanları arasında anlamlı herhangi bir farklılık görülmemektedir. Yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etki etmediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları incelendiğinde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bundan da anlaşılacağı gibi cinsiyetin tükenmişlik üzerinde etkisi yoktur sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U analiz sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bekar öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri, evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Duyarsızlaşma düzeyinde ise evli ve bekar öğretmenlerin tükenme düzeyleri yüksek, kişisel başarı düzeyinde ise orta derecede olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişlik düzeyleri yüksek, kişisel başarı puanları ise orta düzeyde tükenmiş olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında hiç bir boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılan analiz sonucunda duygusal tükenme ve kişisel başarı puanları incelendiğinde bu boyutların mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri "orta", 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin günlük çalışma saatine göre tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ile günlük çalışma saatleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri yüksek düzeyde iken, kişisel başarı boyutunda ise orta düzeyde tükenmiş olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin günlük çalıştığı öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeylerinde alt boyutları ile günlük çalıştığı öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yüksek düzeyde kişisel başarıda ise 1-3 arası öğrenci ile çalışan öğretmenlerde yüksek düzeyde tükenmişlik, 4 ve üzeri çalışan öğretmenlerde ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik algıları ve duygusal durumlarına ilişkin korelasyon analizi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analiz tekniğine göre öğretmenlerin duygu durumları ile öz yeterlik algıları arasında algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre iki değişken birbirlerini orta düzeyde etkilemekte ve birbirlerinden orta düzeyde etkilenmektedirler.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanılarak geliştirilen öneriler öğretmenlere ve bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında belirtilmiştir.

5.2.1 Öğretmenlere Öneriler

Öz-yeterlik ve tükenmişliğin karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğu bu araştırmanın temel bulgusunu oluşturmaktadır. Buna göre öz-yeterlik arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Tükenmişlik arttıkça öz-yeterlik azalmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarında öz-yeterlik düzeyinin artırılması doğrultusunda çalışmalar yapılarak tükenmişlik düzeyinin azalması sağlanabilir. Uygulanacak eğitimlerde yeterliğin artırılması amacıyla, öğretmenlere olası kasılacakları problemler anlatılarak başa çıkma yolları tartışılabilir. Bununla birlikte tükenmişliği önleyici önlemler almak ya da azaltıcı etkenleri düzenlemek öz yeterliği arttırabilmektedir. Bu da karşılığında daha etkili öğretmenlere, daha kaliteli ve başarılı okullara ve daha da önemlisi sağlıklı ve başarılı bireylere sahip olmamızı sağlar.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere ruh sağlığına yönelik hizmet içi eğitimler arttırılabilir ve özel destek hizmeti sunulabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

Daha geniş örnekleme grupları seçilerek benzer araştırmalar yapılmalı ve sonuçlar sınanmalıdır. Öğretmen öz yeterliğini inceleyen araştırmalarda yalnızca öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ilişkin algıları değil, öğretmenin yeterliklerine ilişkin öğrenci uzman görüşleri de değerlendirmeye alınmalıdır.

Bu araştırma devlete bağlı özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleşmiştir. Ancak özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim aldıkları diğer kurumlar ve buradaki öğretmenlerle de benzer bir çalışma veya karşılaştırma düşünülebilir.

Çalışmanın kaynak grubunu özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Aynı araştırma genel lise ve dengi okullarda ki, öğretmenleride yapılmalıdır.

Tükenmişlik ve öz-yeterlik algısının araştırılmasında okullardaki eşitsizlik algısı ve sözleşmelerin etkisinin de incelenmesi yararlı olabilir.

Benzer çalışma daha geniş bir örnekleme ile yapıldığından sonuçlar daha etkili bir şekilde ortaya konabilir.

Öğretmenlerin tükenmişliğinin öğrencileri, velileri ve yöneticileri nasıl etkilediği incelenebilir.

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin engelli bireylere yönelik tutumları, benlik saygıları, beklentileri, denetim odakları ve kişilik özellikleri ile tükenmişliklerinin ilişkisi incelenebilir.

Özel özel eğitim kurumlarında veya rehabilitasyon merkezinde çalışanların tükenmişlikleri ve öz yeterlik algılarına bakılıp aralarındaki ilişki incelenebilir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin tükenmişlikleri farklı istatistiksel yöntem kurularak yapılabilir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere tükenmişlikle başa çıkma yollarına ilişkin eğitimler verilerek, eğitim öncesi ve eğitim sonrası tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark incelenebilir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve ruh sağlığı arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu Ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. Cilt 32, 21-46.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlilik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 24-33.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B., (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu Ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlilik İnançları İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2 (3).
- Aksoy, V. (2008). *Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlilik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlilik Algıları Ve Gelişimi Risk Altında Olan Çocukların Gelişimleri: Araştırmalara Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*. 10 (1) 59-68
- Aktaş, İ. (2003). *Teacher Efficacy of Pre-Service Teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey*. Unpublished doctor's thesis, Nebraska: The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları İle Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlilik Algıları Bilisüstü Özdüzenleme Stratejileri Ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki*

- Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Ardıç, K. ve Polat, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu, Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10 / 2 (2008). 69-96
- Aydemir, H. (2013). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin, Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Aydın, H. B. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*.(1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara:Pegem Akademi.
- Bakırcıoğlu, R. (2007). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*, (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1989); Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), s.1175–1184.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personel and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies* (1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baş, L. (2010). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Zonguldak.

- Başkan, A.G.(2001). Öğretmenlik Mesleği Ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20,16-25
- Başaran, İ. E. (1997). *Örgütsel Davranış*. Ankara Üniversitesi Yayınları.(1.Baskı) Ankara.
- Bayram, D. (1999). *Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti ile Sosyal Destek İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bektaş, Ç. S., Yazıcı H. ve Altun F. (2013). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Kişisel Sağlık Davranışları ile Depresif Belirtileri Arasındaki İlişkiler. Atatürk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*;17(1): 127-141
- Bilge, F., Sayan, A., ve Kabakçı, Ö. F. (2009). Aile Mahkemesi Uzmanlarının Meslek Doyumları, Yaşam Doyumları Ve İlişkilere Yönelik İnançlarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,4 (32),20-3.
- Bostancı, N. (2000). *Psikiyatri Ve Psikiyatri Dışı Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Ruh Sağlığı Bozuk Olan Bireylere İlişkin Görüşlerinin Arastırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkurt, S. ve Çam, O. (2008). Çalışan Ergenlerde Öfke Bileşenleri ile Ruhsal Belirtiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi* (2010); 47:105:10
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007).*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemAYayıncılık.
- Cenkseven, F. (2004). *Examining the Predictors of Subjective and Psychological Well-Being of University Students*. Unpublished dissertation, Çukurova university, Adana.
- Çağlar, D. (1982). Öğretmen Adaylarının Seçimi İle İlgili Dünü, Bugünü, Yarını. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 130, 14-21.

- Çam, O. (1991). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Güvenirliğinin Araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, El Kitabı.
- Çardak, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu İle Stresle Başa Çıkma Yolları*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çapri, B. Ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin, Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının, Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 15, ss. 33-53*
- Çetin, F., Basım, H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25, 61-70.*
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler Okullarında Görev Yapan Yöneticilerde Ve Öğretmenlerde Tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi. 3(1), 35-47.*
- Çokluk, Ö. (2003). *Örgütlerde Tükenmişlik*. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, (Edi. Cevat Elma ve Kamile Demir) (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derogatis, I.R.K. Richels, A.F. Rock (1976), The SCL-90 and MMPI: A Stemp in Validation of a new self Report, *British Journal of Psyhiatry, Cilt: 128, s.280-289.*
- Dworkin, A.G. (2001). Perspectives On Teacher Burnout And School Reform. *International Education Journal, 2 (2), 69-78*
- Dworkin, A.G., Saha, L.J. and Hill, A.N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal, 4 (2).*

- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış, Cilt 12, Sayı 1*, ss. 39-52
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: *Türk Psikologlar Derneği Yayını*, 143-154
- Edelwick, J. and Brodsky, A. (2003). The Socially Induced Burnout Model. *Psychology Research, Volume 25*, 13-30
- Freudenberger, H., J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-168.
- Fives, H., ve Alexander, P. A. (2004). Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI.*
- Fromm, E. (1947. *Man for Himself*. (Çev. N. Arat, 1996) (5. Basım), İstanbul: Say Dağıtım Ltd. Şti.
- Fordham, F. (1966). *An Introduction to Jung's Psychology*. (Çev. A. Yalçiner, 2001), (5. Baskı), İstanbul: Say Yayınları.
- Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve Sonrası*. (12. Basım), İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtürk, A. ve Memiş A. (2010), "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi". *İlköğretim Online, 9(3)*, 1037-1054.
<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 4(4)*.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, And Effect On Student Achievement. *American Education Research Journal, 37*, 479–507.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, And Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar İle Bazı Mesleki Ve Kişisel Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 17-33.
- Haydar, T. (1997). *Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Hazır, B. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi Sayı 161* <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*.Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri Ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, Cilt.68, sayı:1,29-32.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-yeterlilik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans

Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29*, ss. 1-14

Karakelle, S., ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 147(33)*, 106-120.

Kaya, A. (2010). *Isparta İlinde Engellilere Yönelik Hizmet Veren Kamu Ve Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Meslek Gruplarında Tükenmişlik Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 191-212.

Kezban Kuran (2004). *Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi*. Sınıf Yönetimi (Ed. M. Şişman ve S. Turan), Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda Ruh Sağlığı*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koç, M. (2002). *Ergenlik Döneminde Dua Ve İbadet Psikolojisinin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Koç, M. (2007). Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede, Sporun İşlevselliği. *Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 18*.

Koç, M. ve Polat, Ü. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ruh Sağlığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 2*. ISSN:1303-5134.

- Koçak, R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(19), 65-83.
- Konan, M. (1997). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Ruhsal Durumlarıyla Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi, Van.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel Eğitim Öğretmen Mesleki Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Değerler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Macit, Y. (1996). *Ruh Sağlığı Açısından Kur'an-ı Kerim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-133.
- Maslach, C., Leiter M. P.(1997). The Truth About Burnout, *San Francisco: Jose-Bass Publishers* (11-12), (13), (15), (17,18).
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter M.P. (2001). *Job Burnout*. Annual Review of Psychology 2001. (397), (410).
- Milner, R. ve Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: a case study. *American Education Research Association*, 26, 1-10.
- Morris, Charles G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (Çev. Belgin Ayvaşık, Melike Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınlar, No:43
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A.S. (2004). *Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. 04.05.2014 tarihinde, <http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20041/BAUFBE2004-1-7.pdf> adresinden alınmıştır.

- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (İlke), 16.
- Özbay, Y. ve Serdar E. (2008). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi,
- Özcan, T. (2008). *Pendik Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özenli, Y., Yoldaşcan, E., Topal, K. ve Özçürümez, G. (2009). Türkiye'de Bir Eğitim Fakültesinde Somatizasyon Bozukluğu Yaygınlığı Ve İlişkili Risk Etkenlerinin Araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10:131-136
- Özmen, H. (2001). *Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özler, D. E. (2010). *Örgütsel Davranışta Güncel Konular*. İstanbul: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Özer, R. (1998). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (2002). *Overview Of Social Cognitive Theory And Of Self-Efficacy*. 04/04/2014 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). *Self-Beliefs And School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, And School Achievement*. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Selfperception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Platsidou, M., Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction And Instructional Assignment-Related Sources Of Stress In Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education (1034-912X)*, 55(1),61-76.
- Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). Contextual Effects On The Selfperceived Efficacy Of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Sandıkçı, E. (2010). *Stresin Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisi: Diyarbakır'da Öğretmenler Üzerine Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Satıcı, A. S. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sabuncuoğlu, Z. (1996). *Örgütsel Psikoloji*. (2. Baskı). Bursa:Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sılığ, A. (2003). *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Şıklar, E., ve Tunalı, D. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*.(1. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (1987). *A History of Modern Psychology*. (Çev. Y.Aslay, 2007), Orjinal 8. baskısından çeviri, (1. Basım), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, Dale H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling Goal Setting and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, s. 159–172.
- Schwab.Rh., and Iwanicki.E.F.,(1982). Who Are Our Burned Out Teachers?, *Educational Researhes Quartely*, 7(2), s.5-17.
- Snyder C R and Lopez S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press US
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, ss. 275-294
- Şahin, S. (2005). KKTC'de Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (YDÜ örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1.
- Şahin, S. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Torun, A.(1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tuğrul, B ve Çelik, E. 2002. Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2 Sayı:12.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-11.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları* . Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkaya, S. (2001). Denetim Odakları Farklı İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 15(2),29-40.
- Tümkaya, S. (2006). Faculty Burnout in Relation to Work Environment and Humor as a Coping Strategy. *Educational Sciences:Theory &Practice*, Vol.6,Issue.3, 911-921.
- Türe, M. E. (2008). *Özel Eğitim Sektöründe Çalışan Eğitimcilerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ünal, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Ruh Sağlığı, Sağlık Kaygısı ve Sağlık Davranışları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S., Karlıdag, R., ve Yologlu, R. (2001). Hekimlerde Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri İle İlişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 4(2)113–118.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, 1-16.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir-Ege Üniversitesi, İzmir.
- Weiskopf, P.E.(1980). Burnout Among Teachers Of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 47.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching*. Paper presented at The annual meeting of the american educational research association.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (20. Baskı), İstanbul:Özgür Yayınları.
- Yüksel, B. (2009). *Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdenlemesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi , Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Yüksel, K., Diken, İ., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin

Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, ss. 137-148

Yalçın, M. (2011). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Empatik Eğilim ve Bazı Değişkenler ile Olan İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnanc Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* http://www.tebd.gazi.edu.tr.yedinci_sayi.html

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, M., Köseğlü, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi (Eylül 2004)

Yılmaz, M ve P. Köseoğlu (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27):260-267

Zimmerman, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

Zorlu, M. S. (1992). *İslam'da Ruh Sağlığı ve Tövbe*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

MEB, www.orgm.meb.gov.tr. Erişim: 20.05.2014

EKLER

**EK.1 KKTC MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, İLKÖĞRETİM DAİRESİ İZİN
YAZISI**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2014/İB-588

Lefkoşa, 21 Mart 2014

Sayın Cahit NURL,
Yakın Doğu Üniversitesi,
Lefkoşa.

"Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği ve SCL-90-R" konulu çalışma Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve Müdürlüğümüze bağlı kaynak sınıflı olan okullarda ve özel eğitim merkezlerinde uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Ancak çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Ali NİZAM
Müdür

EK 2. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Açıklama: Bu anket özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çeşitli nitelikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır ve bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir.

Sizden istenen aşağıdaki niteliklere ilişkin kendi durumunuza en yakın olan seçeneğibelirleyerek seçeneğin önündeki parantezin içerisine çarpı (X) işareti koymanız veya size uygun olmayan yerlerdeki boşlukları doldurmanızdır. Anketi samimi bir şekilde doldurduğunuz ve araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes DEMİROK
Y.D.Ü Yüksek Lisans Tez Öğrencisi
Cahit NURİ

Yaş:	Mezun olduğunuz alan:
Cinsiyeti:	a) Özel Eğitim Öğretmenliği
a) Kadın	b) İşitme Engelliler Öğretmenliği
b) Erkek	c) Görme Engelliler Öğretmenliği
Medeni durum:	d) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
a) Evli	e) Çocuk Gelişimi
b) Bekar	f) Zihinsel Engelliler Öğretmenliği
	g) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği
	h) Diğer.....
Eğitim düzeyi:	Şu an çalışmakta olduğunuz alan:
a) Lisans	a) Zihinsel engelli
b) Yüksek lisans	b) Görme engelli
	c) İşitme engelli
	d) Otistik
	e) Diğer.....
Meslekte çalışma süreniz:	Günlük çalışma saati:
	Günlük öğrenci sayısı:

EK 3.MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler; Bu bölümde yaptığınız işe dair kişisel ve duygusal görüşlerinizi kutucuklara (X) koyarak işaretleyiniz.		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	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına 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 biliyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19	Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bana bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

EK 4. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmenler; Bu bölümde yaptığınız işe dair görüşlerinizi kutucuklara (X) koyarak işaretleyiniz.		Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

EK 5. SCL 90 – R Testi

SCL 90 – R Testi

Aşağıda zaman zaman herkeste olabilecek yakınma ve sorunların bir listesi vardır. Lütfen her birini dikkatlice okuyunuz. Sonra bu durumun bugün de dâhil olmak üzere son bir ay içinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini göz önüne alarak aşağıda belirtilen tanımlamalardan uygun olanının numarasını karşısındaki boşluğa yazınız. Düşüncenizi değiştirirseniz ilk yazdığınız numarayı tamamen siliniz. Lütfen başlangıç örneğini dikkatle okuyunuz ve anlamadığınız bir cümle ile karşılaştığınızda uygulayan kişiye danışınız.

Değerli Öğretmenler;		Hiç	Çok Az	Orta Derecede	Oldukça Fazla	Aşırı Derecede
Aşağıda zaman zaman herkeste olabilecek yakınmaların ve sorunların bir listesi vardır. Lütfen her birini dikkatle okuyunuz. Sonra bu durumun bu günde dahil olmak üzere son üç ay içerisinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini kutucuklara (x) işareti koyarak işaretleyiniz?						
1	Baş ağrısı					
2	Sinirlilik ya da içinin titremesi					
3	Zihinden atamadığınız yineleyici (tekrarlayıcı) hoşça gitmeyen düşünceler					
4	Baygınlık ve baş dönmeleri					
5	Cinsel arzuya ilginin kaybı					
6	Başkaları tarafından eleştirilme duygusu					
7	Herhangi bir kimsenin düşüncelerinizi kontrol edebileceği fikri					
8	Sorunlarınızdan pek çoğu için başkalarının suçlanması gerektiği fikri					
9	Olayları anımsamada (hatırlamada) güçlülük					
10	Dikkatsizlik veya sakarlıkla ilgili endişeler					
11	Kolayca gücenme, rahatsız olma hissi					
12	Göğüs veya kalp bölgesinde ağrılar					
13	Caddelerde veya açık alanlarda korku hissi					
14	Enerjinizde azalma veya yavaşlama hali					
15	Yaşamınızın sona ermesi düşünceleri					
16	Başka kişilerin duymadıkları sesleri duyma					
17	Titreme					
18	Çoğu kişiye güvenilmemesi gerektiği düşüncesi					
19	İştah azalması					

Değerli Öğretmenler;		Hiç	Çok Az	Orta Derecede	Fazla	Derecede
Son üç ay içerisinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini kutucuklara (x) işareti koyarak işaretleyiniz?						
20	Kolayca ağlama					
21	Karşı cinsten kişilerle ilgili utangaçlık ve rahatsızlık hissi					
22	Tuzağa düşürülmüş veya tuzağa yakalanmış hissi					
23	Bir neden olmaksızın aniden korkuya kapılma					
24	Kontrol edilmeyen öfke patlamaları					
25	Eviden dışarı yalnız çıkma korkusu					
26	Olanlar için kendini suçlama					
27	Belin alt kısmında ağrılar					
28	İşlerin yapılmasında erteleme düşüncesi					
29	Yalnız hissi					
30	Karamsarlık hissi					
31	Her şey için çok fazla endişe duyma					
32	Her şeye karşı ilgisizlik hali					
33	Korku hissi					
34	Duygularınızın kolayca incitilebilmesi hali					
35	Diğer insanların sizin düşündüklerinizi bilmesi hissi					
36	Başkalarının sizi anlamadığı veya hissedemeyeceği duygusu					
37	Başkalarının sizi sevmediği ya da dostça olmayan davranışlar gösterdiği hissi					
38	İşlerin doğru yapıldığından emin olabilmek için çok yavaş yapmak					
39	Kalbin çok hızlı çarpması					
40	Bulantı veya midede rahatsızlık hissi					
41	Kendini başkalarından aşağı görme					
42	Adele (kas) ağrıları					

Değerli Öğretmenler;		Hiç	Çok Az	Orta Derecede	Fazla	Derecede
Son üç ay içerisinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini kutucuklara (x) işareti koyarak işaretleyiniz?						
43	Başkalarının sizi gözlediği veya hakkınızda konuştuğu hissi					
44	Uykuya dalmada güçlük					
45	Yaptığınız işleri bir ya da birkaç kez kontrol etme					
46	Karar vermede güçlük					
47	Otobüz, tren, metro gibi araçlarla yolculuk etme korkusu					
48	Nefes almada güçlük					
49	Soğuk ve sıcak basması					
50	Sizi korkutan belirli uğraş, yer veya nesnelere kaçınma durumu					
51	Hiç bir şey düşünmeme hali					
52	Bedeninizin bazı kısımlarında uyuşma, karıncalanma olması					
53	Boğazınıza bir yumru tıkanmış hissi					
54	Gelecek konusunda ümitsizlik					
55	Düşüncelerinizi bir konuya yoğunlaştırmada güçlülük					
56	Bedeninizin çeşitli kısımlarında zayıflık hissi					
57	Gerginlik veya coşku hissi					
58	Kol ve bacaklarda ağırlık hissi					
59	Ölüm ya da ölme düşünceleri					
60	Aşırı yemek yeme					
61	İnsanlar size baktığı veya hakkınızda konuştuğu zaman rahatsızlık duyma					
62	Size ait olmayan düşüncelere sahip olma					
63	Bir başkasına vurmak, zarar vermek, yaralamak dürtülerinin olması					
64	Sabahın erken saatlerinde uyanma					
65	Yıkanma, sayma, dokunma gibi bazı hareketleri yenileme hali					

Değerli Öğretmenler;		Hiç	Çok Az	Orta Derecede	Fazla	Derecede
Son üç ay içerisinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini kutucuklara (x) işareti koyarak işaretleyiniz?						
66	Uykuda huzursuzluk, rahat uyuyamama					
67	Bazı şeyleri kırıp dökme isteği					
68	Başkalarının katılmadığı fikir ve düşüncelere sahip olma					
69	Başkalarının yanında kendini çok sıkılgan hissetme					
70	Çarşı, sinema gibi kalabalık yerlerde rahatsızlık hissi					
71	Her şeyin bir yük gibi görünmesi					
72	Dehşet ve panik nöbetleri					
73	Toplum içinde yer içerken huzursuzluk hissi					
74	Sık sık tartışmaya girme					
75	Yalnız bıraktığınızda sinirlilik hali					
76	Başkalarının sizi başarılarınız için yeterince takdir etmediği duygusu					
77	Başkalarıyla birlikte olunan durumlarda bile yalnızlık hissetme					
78	Yerinizde durmayacak ölçüde rahatsızlık duyma					
79	Değersizlik duygusu					
80	Size kötü bir şey olacaktıydı duygusu					
81	Bağırma ya da eşyaları fırlatma					
82	Topluluk içinde bayılacağınız korkusu					
83	Eğer izin verirsiniz insanların sizi sömüreceği duygusu					
84	Cinsellik konusunda sizi çok rahatsız eden düşüncelerinizin olması					
85	Günahlarınızdan dolayı cezalandırmanız gerektiği düşüncesi					
86	Korkutucu türden düşünce ve hayaller					
87	Bedeninizde ciddi bir rahatsızlık olduğu düşüncesi					
88	Başka bir kişiye karşı asla yakınlık duymama					
89	Suçluluk duygusu					
90	Aklınızda bir bozukluğun olduğu düşüncesi					