

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

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ İLE İŞ AİLE YAŞAM DENGESİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cemile DEDEBAL

Lefkoşa

Ocak, 2019

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

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ İLE İŞ AİLE YAŞAM DENGESİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cemile DEDEBAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nüket GÜNDÜZ

**Lefkoşa
Ocak, 2019**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Cemile DEDEBAL'ın “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle İş Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki” başlıklı tez Ocak 2019 tarihinde jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİROK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Nüket GÜNDÜZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2019

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Cemile DEDEBAL

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişkiye yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra ikinci bölümde kuramsal çerçeve verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın gerçekleşmesinde kullanılan yöntem belirtilmiş, dördüncü bölümde ise bulgular, beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nüket GÜNDÜZ'e, bölüm başkanım Doç. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİROK'a ve bunun yanında, araştırma süresince hep yanımda olup beni destekleyen tüm akademisyen arkadaşlarıma ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bu günlere gelmemi sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zor günlerimde hep yanımda olup, onlarla ilgilenemediğim zamanlar için beni hep hoş gören ve başarımda çok büyük rolleri olan en büyük destekçilerim canımdan bir parça olan çocuklarıma sevgilerimi sunuyorum. Her zaman maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen aileme de teşekkürü borç bilirim.

Saygılarımla,
Cemile DEDEBAL

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE İŞ AİLE YAŞAM DENGESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

DEDEBAL, Cemile

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nüket GÜNDÜZ

Ocak 2019, 74 Sayfa

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler diğer eğitim kurumlarına göre daha farklı koşullardadırlar. Bu farklılıklar öğretmenler üzerinde daha fazla baskı oluşturabilmektedir. Tükenmişlik olgusu insanların çalıştıkları alanlarda örgütsel ve bireysel olarak problemlere neden olabilmektedir. Dolayısıyla tükenmişliği etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş ve aile dengesi kurmaları da oldukça önemlidir. Kurulan denge neticesinde bireyler sağlıklı bir şekilde hayatlarını devam ettirmektedirler. Çalışmanın amacı özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri işe iş aile yaşam dengesi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ili Başakşehir ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlere tükenmişlik ölçeği ve iş-aile yaşam dengesi ölçeği uygulanarak SPSS programında analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin İş-Aile yaşam Dengesinde bulunan işin aileye olumsuz etkisi, ailenin işe olumsuz etkisi ve aile-iş uyumu alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde bulunan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında negatif yönlü korelasyonlar olduğu görülmüştür. Buna göre iş-aile yaşam dengesi puanları arttıkça, tükenmişlik puanları azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, tükenmişlik, iş-aile yaşam dengesi

ABSTRACT**DETERMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WORKING LEVELS
OF WORKING TEACHERS IN THE SPECIAL EDUCATION AND
REHABILITATION CENTER AND THE FAMILY LIFE BALANCE****DEDEBAL, Cemile****Department of Special Education Near East University
Institute of Educational Sciences****Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Nüket GÜNDÜZ****January 2019, 74 page**

Teachers working in private education institutions are in different conditions than other educational institutions. These differences create more pressure on teachers. The phenomenon of burnout can cause problems in organizational and individual fields in the areas where people work. Therefore, there are many factors affecting burnout. It is also important that teachers working in private education institutions establish work and family balance. As a result of the established balance, individuals continue their lives in a healthy way. The aim of this study is to determine the relationship between the job family life balance and the burnout levels of teachers working in private education institutions. In the Republic of Turkey Istanbul Province Başakşehir district constitute the National Education teachers working in special education and rehabilitation centers under the Ministry in 2017-2018 academic year. Burnout scale and work-family life balance scale were applied to teachers and analyzed in SPSS program.

There were negative correlations between the negative effects of the work-family life balance on the work-family life balance of the teachers, the family-work harmony sub-dimensions and the emotional burnout, depersonalization and personal accomplishment scores in the Maslach Burnout Inventory. Accordingly, as job-family life balance scores increase, burnout scores decrease.

Keywords: Special education, burnout, work-family life balance

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLoların LİSTESİ	ix
 BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.3. Alt Amaçlar	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
 BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.2. Türk Eğitim Sistemi ve Özel Eğitimin Yeri	10
2.3. Özel Eğitimin Amacı.....	13
2.4. Tükenmişlik.....	13
2.5. Tükenmişliğin Boyutları	15
2.6. Tükenmişliğin Belirtileri	15
İş Yerindeki İlişkilerin Yozlaşması.....	16
2.7. İş Aile Yaşam Dengesi	16
2.8. Aile Yaşamı İle İş Yaşamı Arasındaki İlişki	17
2.8.1. Dağılma kuramı.....	17
2.8.2. Telafi kuramı	17
2.8.3. Bölünme kuramı.....	18
2.8.4. Araçsal kuramı	18
2.8.5. Çatışma kuramı	18

2.8.6. Genişleme kuramı	18
2.9. İlgili Araştırmalar	19
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	20
2.9.3. İş-Aile Yaşam Dengesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	22
2.9.4. KKTC'de Yapılan İlgili Araştırmalar	23
BÖLÜM III	25
YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Evren	25
3.3. Veri Toplama Araçları	26
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	26
3.3.2. Maslach Tükenmiş Ölçeği.....	26
3.3.3. İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği	27
3.4. Verileri Toplanması	28
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	28
BÖLÜM IV	30
BULGULAR.....	30
4.1. Öğretmenlerin Tanıtıcı Özellikleri	30
4.2. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengeleri	32
4.3. Öğretmenlerin Tükenmişlikleri	41
4.4. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki	50
BÖLÜM V	52
SONUÇ VE ÖNERİLER	52
5.1. Sonuçlar	52
5.1.1. İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....	52
5.1.2. Öğretmenlerin Tükenmişlikleri İlişkin Sonuçlar	54
5.1.3. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	55
5.2. Öneriler	55
5.2.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	55

KAYNAKÇA	57
Ek 1- Etik Kurul İzni.....	66
Ek- 2 Öğretmen Sayıları.....	67
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu	68
Ek- 4 İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği	70
Ek- 5 Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	71
Ek-6 İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği İzni	72
Ek- 7 Maslach Tükenmişlik Ölçeği İzni	73

TABLOLARIN LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinin dağılımı.....	30
Tablo 2. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puanlar	32
Tablo 3. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanlar	33
Tablo 4. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	34
Tablo 5. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	35
Tablo 6. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	36
Tablo 7. Öğretmenlerin çocuk durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	37
Tablo 8. Öğretmenlerin görev sürelerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	38
Tablo 9. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	39
Tablo 10. Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puanlar	41
Tablo 11. Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları	43
Tablo 12. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	43
Tablo 13. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	45
Tablo 14. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	46
Tablo 15. Öğretmenlerin çocuk durumuna göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	47
Tablo 16. Öğretmenlerin görev süresine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması	48

Tablo 17. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması.....	49
Tablo 18. Öğretmenlerin İş Aile yaşam Dengesi Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki korelasyonlar	50

KISATLMALAR VE SİMGELERİ

KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
t	: t testinin test istatistiği değeri
F	: Varyans Analizi test istatistiği değeri
r	: Korelasyon katsayısı
n	: Katılımcı sayısı
p	: Test istatistiği değerinin anlamlılığı
sd	: Standart sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt amaçları, amacı, önemi, varsayımları, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, insanların doğumundan beri süregelen, medeniyet seviyesine aldirmaksızın bütün toplumlarda süregelen ve bütün bireyleri içine alan bir kavramdır. Türkiye’de kabul edilen ve sıklıkla yer alan eğitim açıklaması Ertürk’ün ‘İnsanın davranışında kendi yaşantıları yolu ile kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir’ (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2015).

İnsan, yapısı ve karakteri gereği, eğitim yolu ile toplum için gerekli olan aydınlanma ve gelişime bağlantılı olarak davranış ve düşüncelerini de şekillendirir. Okullar ve eğitim sistemleri, birbirleriyle ilişkileri nedeni ile eğitim kurumları, öğrenciler, öğretmenler, veliler, eğitim yöneticileri ve siyasetçiler ile doğrudan etkileşim içerisinde olmaktadır. Eğitimin en geniş paydaş kesimleri içerisinde en önemlilerinden biri de, eğitimin çeşitli alan ve kademelerinde görev yapan öğretmenlerdir. Eğitim modellerinin odak gayesi ülkelerin kaliteli-nitelikli insan gücünü geliştirmek, vatandaşlarına o ülkenin yurttaşlık ülküsünü kazandırmaktır. Bu amaçları sağlayabilmek adına eğitim modelleri, geliştirmek istediği birey profilini, benimsediği eğitim yaklaşımını ve geliştireceği insan gücü hedeflerini belirleyerek eğitim faaliyetlerini düzenler (Karagözoğlu, 2003). Toplumun yapı taşlarından olan eğitim, aynı zamanda toplumun başta gelen sorunudur. Bu ana problemin temel ögesini öğretmenler oluşturmaktadır (Battal, 2003).

Çocuklara bireysel karar verme becerileri, genel kültür ve yetenekleri, ahlaki ve toplumsal sorumluluğu geliştirmeleri ve topluma yararlı bir üye olmalarını sağlayacak bir eğitimin verilmesi, uluslararası ve ulusal yasalar ile zorunlu kılınmıştır. İnsan Hakları Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye taraf olup imza atan devletler temel insan hakkı olarak tanımlanan ilgili maddelerce eğitimden sorumlu tutulmuşlardır. Eğitim hakkı, Türkiye’de 1982 Anayasasının ‘Eğitim ve öğrenim hakkı

ve ödevi' başlıklı 42. Maddesi ile düzenlenmekte, 'Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz' ifadesiyle 'eğitim hakkını' anayasal güvence altına almaktadır. Ayrıca, 'eğitim hakkı' ve 'eğitimde fırsat eşitliği' Milli Eğitim Temel Kanunu'nunda temel bir ilke olarak kabul görmüştür (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2015). Bu kapsama göre özel gereksinimi olan bireyler için de eğitim hakkının gelişmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması adına, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemimiz içinde özel eğitim önem kazanmaktadır.

Özel eğitim; normal eğitim/öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen ve fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerdeki özellikler nedeniyle normal gelişimden farklılık gösteren bireyler için; özel yetiştirilmiş personel tarafından ekip anlayışıyla verilen, özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekanlarda her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimidir (Baykoç, 2010). Özel gereksinimli çocuğu, 'normal olarak kabul edilen çocuğun fiziksel, duygusal ya da öğrenme açısından farklılık gösteren, bu farklılık nedeniyle değişik gereksinimleri bulunan ve bu gereksinimlerinin karşılanması için özelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamına alınması gereken çocuk' olarak tanımlamaktadırlar (Culatta ve Tompkins, 1999, Akt. Özgür, 2011).

Bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık göstermeleri nedeniyle engelli çocukların özellikleri ve gizil güçleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmelerine olanak sağlayan özel eğitim programlarının geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle eğitimlerinde özel uyarmalara, özel araç-gereçlere ve öğretim yöntemlerine yer verilmesi gerekmektedir (Özgür, 2011).

Özel gereksinimi olan, bu özelliğinden dolayı farklı eğitim gereksinimi ancak bireysel olarak planlanmış öğretim programlarıyla karşılanabilen çocukları kapsamaktadır. Bu çocukların eğitimi ya ayrı eğitim ortamlarında ya da birlikte eğitim ortamlarında karşılanmaktadır. Türkiye'de de 2009 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Engelli Hakları sözleşmesi gereği, sözleşmeye imza atan tüm taraf ülkeler, engelli bireyler için bütünleştirilmiş eğitimi esas almakta ve ayrı eğitim kurumlarını sadece ağır derecede yetersizliği olan ya da çok engelliler için açılabilmesini olası kılmaktadır. Bunlar yerine getirilirken oluşturulacak BEP komitelerinde sınıf

öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve ilgili birçok disiplinlerde çalışan uzmanların ailelerle birlikte ortaklaşa kararlar almaları birinci sorumluluklarıdır (Ataman, 2012). Özel eğitimden yararlanacak bireylerin okul yerleştirmeleri ve programlarını yapılması için öncelikle eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden başlanılmaktadır.

Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için düzenlenen rapor engelli bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları uygulanmaktadır. Özel eğitim anaokulu, ilkokulu, ortaokulu, meslek lisesi, mesleki eğitim merkezi (okulu) ve iş uygulama merkezini (okulu), dil ve konuşma güçlüğü, zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal ve davranış problemlerine sahip engelli bireylerin engellilik hâlini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak ve topluma uyumlarını sağlamak, temel öz bakım becerilerini, bağımsız yaşam ve mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların tümünü kapsamaktadır (MEB2018). Özel eğitimden yararlanacak bireylerin okul yerleştirmeleri ve programlarının yapılması için öncelikle eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden başlanılmaktadır. Eğitsel değerlendirme sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde verilen eğitim hizmetleri; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; engelli bireylerin Bakanlıkça belirlenmiş destek eğitim programları ile özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmasını sağlamaktır. Amaç; toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmeleridir. Dil ve konuşma güçlüğü ile zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal ve davranış problemleri olan engelli bireylerin engellilik hâlinin ortadan kaldırılmasını ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması ve topluma uyumlarının sağlanması, temel öz bakım becerilerinin

ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini, sağlamak için destek eğitimi çalışmaları yapılmaktadır (MEB 2018). Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin yetiştirilmesinde özel olarak bu alanda yetiştirilmiş personelin eğitim kademelerinde bulundurulması önemlidir.

Türkiye’de böylesine geniş yelpazeye sahip bir alanda görev yapan öğretmenler bir çok sorunla yüzleşmektedir. Çalışma şartları olumsuz etkilenen öğretmenler yıpratıcı bir süreç geçirmektedir. Özel eğitim söz konusu olduğunda bu alanda görev yapan öğretmenlerin en az öğrencilerin aileleri kadar sabır ve özveri göstermeleri gerekir. Öte yandan, engelli çocukların normal akranlarına göre bakım ve eğitiminin daha zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. Nitekim en stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, özel eğitim söz konusu olduğunda bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hâle gelmektedir. Sabır ve umutlu olmayı gerektiren bir mesleği edinmiş olan özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerinin gelişimlerinin bazen çok yavaş olabileceğini ve bazen bir tek kelime öğretmek için ayların geçebileceğini göz önünde bulundurmalıdırlar. Dolayısıyla bu durumda özel eğitim öğretmenleri, beklentilerini hiçbir zaman düşürmemeli ve umutlarını asla yitirmemelidirler. Özel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde aldıkları rol ve görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için bu alanda donanımlı olmaları gerekmektedir (Kaya, 2013).

Özel eğitim öğretmenleri dışında bulunan tüm personelinde bu bilinçte ve sabırlı ve umutlu davranışları sergilemesi önemlidir. Özel eğitim süreklilik arzeden bir eğitimidir ve özel eğitim gereksinimi olan çocukların kesintisiz ve yoğun bir sürece tabi tutulmaları gerekmektedir. Gerekli bilgi ve deneyim olmadan farklı özelliklerdeki çocuklarla çalışmanın öğretmenler için çok yıpratıcı ve yorucu olduğu açıktır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). İlgili alanda başka alandan görev alan öğretmenler gelişimlerini, uygulamalarını, niteliklerini tanıyamadıkları öğrencilerle başbaşa bırakılmakta, beklentilerin düşük ya da yüksek olmasından kaynaklanan ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Deneyimsizlik yaşayan ve yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin yıpranması ve yorulması kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Öğretmenlerin yaşayacakları tükenmişlik sonucunda oluşan sorunlar sadece kendilerini ilgilendirmekle kalmayıp, öğrencilerine, okula, velilerine ve kendi yakın çevrelerine de yansımaktadır (Girgin ve

Baysal, 2005). Yaşanan bu durumların, öğretmenlerin tükenmişlik hissini olumsuz yönde beslediği, iş hayatını ve yaşam kalitesini zedelediği söylenebilir.

İş hayatında çalışanları olumsuz etkileyen olgulardan biri tükenmişliktir. Öğretmenlerin yıpranma paylarının olduğu bir gerçekken tükenmişlik seviyelerinin tespit edilmesi ve gerekleri önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Genel eğitim veren okul ve sınıflarda çalışan öğretmenlere kıyasla özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin daha ciddi boyutlarda olduğu söylenebilir. Esteve (1990), öğretmenlerde gözlenen tükenmişliğe neden olan faktörleri, birincil ve ikincil faktörler çerçevesinde incelenmektedir. Birincil faktörler, sınıftaki öğretmeni doğrudan etkileyen olumsuz duygulanımlar ve bunların sonucunda gerginliğe yol açan faktörlerdir. Okul ortamında gerekli araç-gereçlere ulaşamama, çalışma arkadaşlarıyla iyi iletişim kuramama, öğretmenden beklentilerin artması, öğretmene şiddetin artması birincil faktörler içinde gösterilmektedir. İkincil faktörler ise öğretimin yapıldığı ortamı etkileyen çevresel faktörlerdir. Bunlar dolaylı faktörler olarak tanımlanmaktadır (Akt. Işıktaş, 2016). Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediği, dolaylı yoldan iş verimini nitelik ve nicelik açısından düşürdüğü söylenebilir.

Bireylerin hayatlarının önemli bir kısmını oluşturan iş yaşamı, bireylerin bir takım rolleri ve sorumlulukları nedeniyle özel yaşamla kesişmekte ve bu kesişmenin neticesinde hem iş hem de özel yaşamı olumsuz etkileyen koşullar belirlemektedir (Ödemiş, 2018). Öğretmenler sahip oldukları farklı roller nedeniyle çevresiyle iletişim içinde olduğu öğrenci ve öğrenci velileri, okulda diğer çalışanlar ve yöneticilerle sağlıklı bir uzlaşım içerisinde olmalıdır. Tükenmişlik tüm bu ilişkilerin sağlıklı yürütülmesinde rol oynar. Bu bakımdan tükenmişlik seviyesi araştırılması gereken bir meslek grubudur. Aynı zamanda iş-aile yaşam döngüsünün de başarılı bir işleve sahip olması gerekir. Tükenmişlik ve iş aile yaşam döngüsü birbirini karşılıklı olarak besleyen durumlar olarak karşımızda yer alır. Birey çalıştığı örgütteki davranışlarını ve duygularını, paralel olarak özel yaşamına da yansıtmaktadır (Apaydın, 2011). Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı bu ve benzeri durumların tespiti için tükenmişlik ve iş-aile yaşam döngülerinin kalitesinin araştırılması gerekliliktir. Bu konuda yapılan araştırmalarla birlikte gereken önlemlerin tespitine ve uygulanmasına fırsat verecektir. Yaşanılan tükenmişlik yaşayan bireyi etkilemekle kalmayıp bireyin çevresindeki

herkese tesir etmektedir. Birçok farklı role sahip öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik ve iş-aile yaşam döngüsünün kalitesiz olması, sosyal açıdan tüm toplumu etkilemektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin tükenmişliklerinin düzeyleri ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir.

1.3. Alt Amaçlar

- a. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin yaş gruplarına göre tükenmişlikleri arasında fark var mıdır?
- b. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlikleri arasında fark var mıdır?
- c. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlikleri arasında fark var mıdır?
- d. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre tükenmişlikleri arasında fark var mıdır?
- e. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin görev sürelerine göre tükenmişlikleri arasında fark var mıdır?
- f. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin okul türlerine göre tükenmişlikleri arasında fark var mıdır?
- g. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin yaş gruplarına göre iş-aile yaşam dengeleri arasında fark var mıdır?
- h. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş-aile yaşam dengeleri arasında fark var mıdır?
- i.Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin medeni durumlarına göre iş-aile yaşam dengeleri arasında fark var mıdır?
- j.Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre iş-aile yaşam dengeleri arasında fark var mıdır?

- k. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin görev sürelerine göre iş-aile yaşam dengeleri arasında fark var mıdır?
- l. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin okul türlerine göre iş-aile yaşam dengeleri arasında fark var mıdır?
- m. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görevli öğretmenlerin tükenmişlikleri ile iş-aile yaşam dengeleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Tükenmişlikte meslek açısından öğretmenlik ele alındığında bu durum kişisel bir durum olmaktan çıkar ve toplumsal bir sorun haline dönüşür. Doğrudan temasın yoğunluğunun yanı sıra, çalışılan çocukların özellikleri, gereksinimlerinin karşılanması ve bu çocukları kontrol etmede güçlüklerinin olması, öğretimin zor olması ile öğretim sürecinden doyum sağlayamamaları da tükenmişlik açısından özel eğitim öğretmenleri için risk faktörleridir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Özel eğitimi gerektiren bireylerin eğitimi alanında görev yapan eğitimcilerin karşılaştıkları problemlere, anında ve kalıcı çözümler bulma zorunluluğu, işinin niteliğindeki stresle birleşince diğer eğitimcilere oranla tükenmişliği yaşamaya daha yatkın olmalarına sebep olmaktadır (Karahan ve Uyanık Balat, 2011). Bu durum öğretmenler mesleklerini devam ettirirken öğrenciler, çalışma arkadaşları, çalıştıkları kurumun işleyişini, velileri ve toplumu da etkilemektedirler.

Öğretmenlik mesleği, İş-Aile Yaşam Dengesinin önemli olduğu mesleklerin başında gelmektedir. Bu durum özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin artmasında bir etken olabilmektedir (Oruç, 2007). Bireyin iş yükünün fazlalığı birey üzerinde baskı ve stres oluşturacağından aile ve kişisel yaşamını da etkileyecektir (Ödemiş, 2018). Son derece özel bir çalışma alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin İş-Aile Yaşam Dengesini koruyabilmesi daha kaliteli hizmet vermesi açısından önem taşımaktadır. İş-Aile yaşam kalitesi ve tükenmişlik arasında dolaylı yoldan bir ilişki vardır. Tükenmişlik duygusuna kapılan bireyler İş-Aile Yaşam Dengesini kurmada sorun yaşayabilir. Bireyin iş dışındaki rolleri ve işin günlük yönetimini dengelemesi olan iş-aile yaşam dengesi, çalışan bireylerin iş yaşamını ve özel yaşamını sorunsuz sürdürebilmeleri açısından büyük öneme sahiptir (Sheppard, 2016). Bu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon

merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleklerindeki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve iş-aile yaşam dengesine olan ilişkilerini demografik özelliklerine göre belirleyebilmek öğretmenlerin iş hayatı ve özel hayatlarında önlemlerin alınması açısından yol gösterici olacağından önem taşımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma

- Araştırma verileri İstanbul ili Başakşehir ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 309 öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri Maslash Tükenmişlik Ölçeği, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Risk, zedelenme ve herhangi bir engeli yüzünden normal gelişen bireyler için sunulan eğitim ortamlarından yararlanmaları güç olan bireylere gerekli bilgi ve beceri kazandırarak yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen iyileştirici eğitimidir (Diken, 2017).

Özel Eğitim Kurumu: Özür gruplarına göre yapılandırılmış ve özür gruplarına göre eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okulları kapsamaktadır (Başaran, 1999).

Özel Eğitim Öğretmeni: Üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı olarak açılan özel eğitim bölümü öğretmenliği alanından mezun veya MEB özel eğitim sertifika programlarına katılarak alanda hizmet verme yetkisi kazanmış olan sınıf öğretmeni, çocuk gelişimi öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olan bireylerdir.

Tükenmişlik: İşle ilgili bireysel niyet, motivasyon ve iş deneyimleri arasındaki olumsuzluktan kaynaklanan kalıcı psikolojik bir yorgunluktur (Ereş, 2017).

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Bir örgütte görev alan çalışanın bitkinlik ve yıpranmışlık hissiyatında olan artıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt, Şanlı, 2006).

Duyarsızlaşma (Depersonalizasyon): Çalışanın hizmet ettiği gruba yönelik hissiz bir şekilde tutumlar sergilemesi olarak açıklanmaktadır (Gökçakan ve Özer, 1999).

Kişisel Başarı (Personal Accomplishment): Bireyin kendisini yetersiz hissetmesi ve öznel başarı yoksunluğu olarak açıklanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt, Şanlı, 2006).

İş aile yaşam dengesi: Bireyin işinin günlük yönetimini ve iş dışındaki faaliyetlerini dengelemesi (Sheppard, 2016).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya ait kavramsal temellere yer verilmiştir. Çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

2.2. Türk Eğitim Sistemi ve Özel Eğitimin Yeri

Eğitim sistemleri ülkelere göre farklı biçimlerde örgütlenmişlerdir. Eğitim gereksinimlerini yerine getirebilmek için devlet tarafından gerçekleştirilen örgütlenme eğitim sisteminin örgütlenmesini ifade etmektedir. Bu nedenle, her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Eğitim sistemi, toplumun kültürel, ekonomik, toplumsal özelliklerine ve değerlerine uygun oluşur ve gelişir (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2015).

Yirmi birinci yüzyıl, bir değişim çağıdır. Teknoloji, toplumsal, ekonomik ve siyasi yapılar sürekli ve hızla değişmektedir. Değişen bu yapılar; birey, ülke ve işleyişinde de ihtiyaç duyulan değişimlerin yaratılması gereklidir. Doğal olarak bütün bunlarda görülen farklılaşmalar, doğrudan eğitimi yenilemeye ve değişime uyum sağlamaya mecbur bırakmaktadır (Karip, 2010).

Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemi yapılandırılırken yabancı uzmanlardan da yararlanılmıştır. 1924-1926 yılları arasında genel olarak milli eğitim sistemi hakkında John Dewey, 1927 yılında mesleki-teknik eğitim ve tarım okulları hakkında O. Buyse, 1935 yılında Alman eğitimci Kuhne de öğretmen yetiştirme, eğitim harcamaları ve kadınların iş eğitimi konularında çalışmalar yaparak öneriler sunmuşlardır (Karip, 2010). Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısı 14.06.1973 tarihinde çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirtilmiştir (Ereş, 2008). Bu yasaya göre Türk Milli Eğitim sistemi, bireylerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde ve bir bütünlük içinde ‘örgün eğitim’ ve ‘yaygın eğitim’ olmak üzere iki ana bölümden oluşur.

Yaygın eğitim, ‘örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve gereksinme duydukları alanda örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim

faaliyetlerinin tümünü kapsar'. Yaygın eğitim; genel ve mesleki teknik yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitim, örgün eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (Karip, 2010).

Özel eğitim: Özel gereksinimleri olan bireylerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmesine ilişkin uygulamalardır. Ana hedef, bireylerin, örgün eğitim ortamında ve toplumsal ortamlarda ihtiyaçlarını karşılayabilecek günlük yaşam becerilerini geliştirmesi, genel örgün eğitim ortamlarına katılabilmesine fırsatlar sağlamaktır. Özel niteliklerle disiplinli, sistematik boyutlar içeren bir süreçtir. Hem örgün hem de yaygın eğitim kademelerinde özel eğitim öğrencileri bulunmaktadır.

Özel eğitim ve genel eğitim birbirinden ayrılmaz birbirinden yararlanan bir çalışma bütünüdür. Özel eğitimin genel eğitime yöntem, araç-gereç, açısından katkısı olmuştur. Söz konusu katkılar şu şekilde sıralanabilir (Özgür, 2011) :

- a. Özel eğitimde bireysellik, unite çalışmaları özel eğitimden genel eğitime yansıyan uygulamalardır. Montessori yöntemi diye bilinen özel araçlarla anaokullarında yapılan eğitim Maria Montessori tarafından zihinsel engelli çocukların eğitimi için geliştirilmiştir.
- b. Türkiye’de ilköğretim düzeyinde uygulanan 1948-1968 programının ilk eve yöntemlerinin bir kısmı Avrupa ve Amerika’da öncelikle işitme engellileri ve görme engellilerin eğitiminde kullanılmıştır.
- c. Genel eğitimde, psikolojide öğrenciyi tanıma, değerlendirme, öğretim gereksinimi için geliştirilmiştir. Binnet-Simon testinin Amerika’da üstün zekalıların eğitim ve araştırma projesi için geliştirilen testlerdir.
- d. Görme engellilerin eğitimlerinde yararlanılmak üzere geliştirilen büyük puntolu kitapla, yeşil tonda ışıltısız duvar boyaları elverişli aydınlatma, hareket ettirilebilen bireysel sıralar gibi birçok araçlar geliştirilmiş, gözün korunması açısından sağladıkları yararlar anlaşıldığında genel eğitimde de geniş uygulama olanağına kavuşmuştur.

- e. Bilindiği gibi telefon işitme engellilerin araç geliştirme çalışmaları sonucunda bulunmuştur. Alexander Graham Bell telefonu sağır nişanlısının ses dünyası ile bağlantısını gerçekleştirebilmek umuduyla geliştirmiştir.
- f. Özel eğitim kapsamında görme engelliler, işitme engelliler, zihinsel engelliler bu özüre düşmelerinin nedenleri üzerinde yapılan araştırmalar günümüzde önleme kampanyalarında kullanılan bilgilerin ana kaynağını oluşturmaktadır.

Zihinsel, iletişimle ilgili, duygusal, sosyal, bedensel özellikleri nedeniyle normal eğitim süreci içerisinde daha özel hizmetlere gereksinim duyan bireyler için; daha özel müfredat oluşturma, özel materyal kullanımı, özel eğitim uzmanlarından yararlanma, mekanlarda özel fiziksel düzenlemeler yapma bu süreç içerisinde ele alınması gereken temel unsurlardır. Fakat bu unsurların, genelde normal eğitim sürecinin zaten içerisinde var olması gerekir. Çocukların biricik olduğu ve eğitimde bunun esas alınarak verilmesi gerekliliği çağdaş eğitimin temelini meydana getirmektedir (Güven, 2015).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de tanımlar başlığı altında ‘özel eğitim’, ‘özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim’ olarak tanımlanmıştır. Bu alanda eğitim gereksinimi olan insanların, bu alanda eğitim almış öğretmenlere ve personele, tasarlanmış eğitim programlarına, yeterliliklerine bağlı eğitim ortamlarında devam ettirilen süreç olarak açıklanmıştır. Özel gereksinimli birey ise aynı Kanun Hükmünde kararname ile ‘özel eğitim gerektiren birey’ başlığı altında ‘çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey’ olarak tanımlanmıştır (Çuhadar, 2013).

Yetersizliği olan bireylere amaçlı olarak yapılan müdahaleler özel eğitimdir. Müdahalelerin başarı olması için, bireylerin her türlü sosyal çevreye aktif katılımının önünde duran herşeyin yok edilmesi, bireylerin korunmasının sağlanmasına fırsatlar sunması gerekmektedir.

2.3. Özel Eğitimin Amacı

1923 yılında alınan ve ‘Cenevre Bildirisi’ adı altında yayınlanan bildiriye ek olarak 1948 yılında Kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 25. ve 26. maddesinin ‘herkesin eğitime hakkı vardır’ şeklindeki hükümleri ile 1959 tarihinde UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 7. Genel Kurulunda Kabul edilen ‘Türk Çocuk Hakları’ bildirgesinin 5. maddesi gereğince özel eğitim hizmetlerinin her üye ülke tarafından verilmesi hükmüne bağlanmıştır (Özgür, 2011). Türkiye Cumhuriyeti adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından onaylanan 1923 Cenevre Bildirgesi, Cumhuriyet döneminde özel eğitim konusunda bir ilerleme olarak görülmüştür.

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin hakları Türkiye Cumhuriyeti Devleti 1961 Anayasası'nda devlet tarafından garanti altına alınmıştır. 1961 Anayasası'nın 48. Maddesinde 'Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir.' hükmü ile 50. Maddesinde 'Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.' hükmü bulunmaktadır (Şahin, 2012). Türkiye'de, engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun çıkarılmıştır (5378 sayılı kanun). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile, özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda da, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esaslar düzenlenmiş ve bu bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programlar belirlenmiştir (573 sayılı KHK).

2.4. Tükenmişlik

Çalışma yaşamında sıklıkla gözlemleyebileceğimiz bir olgu haline gelen tükenmişlik ilk kez 1970’li yıllarda sosyal bir problem olarak algılanmaya başlanmıştır. Tükenmişliğin “mesleki bir tehlike” olarak ilk klinik tanımlarından biri, 1974 yılında, Freudenberger tarafından yapılmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, “başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” şeklinde ifade etmiştir.

‘Tükenmek, durmadan gelişen duygusal bir bozulma sürecidir’ (Güngör, 1999).

İşle ilgili bireysel niyet, motivasyon ve iş deneyimleri arasındaki olumsuzluktan kaynaklanan kalıcı psikolojik bir yorgunluk olan tükenmişlik, psikolojik ve fizyolojik semptomlar içerir. Zamanla ilerleyen bir duygu olan tükenmişlik, profesyonel hedefleri engeller ve iş birliği kaynaklarını tüketir. İş yerindeki yüksek düzeydeki stres ruhsal ve fiziksel olarak görülen, sağlık sorunlarına neden olabilen bir enerji azalmasıdır. Stres tedavi edilmediği takdirde tükenmişlikle sonuçlanabilmektedir. İşlerinde potansiyelini kullanamayan tükenmiş bireylerin çalıştığı kurumlarda örgütlerin verimliliği düşer. ‘Başarısız olmak, yorulmak, enerji gücü ve kaynakları aşırı zorlayarak tükenmek olarak da tanımlanan tükenmişlik başarısızlık hissi ve kişisel kaynaklara ya da çalışanın ruhsal gücüne aşırı yüklenme sonucunda ortaya çıkan yorgunluk ya da baskı halini sembolize eder’. Çalışma isteği yüksek çalışanın, çalışma hevesini kaybetme sürecinin son aşaması tükenmişliktir. Tükenmiş bireyler meslektaşlarına karşı ilgiyi kaybederler ve işlerinden psikolojik olarak sendromunda kronik stresin bilişsel ve duygusal fonksiyonlar üzerinde uzaklaşırlar, çalışma hevesleri yüksekken bu hevesi kaybederler, stresli ve gergindirler. ‘Tükenmişlik negatif etkisi pek çok çalışmada konu edilse de bu sorunun altında yatan mekanizmalar tam anlamıyla bilinmemektedir’. Tükenmişlik üzerine oldukça çok fazla çalışmaları olan Maslach (1986) ise tükenmişlik kavramını, ‘bireyin çalışma yaşamında başarısızlığına neden olan bir duygusal tükenme ve duyarsızlaşma sendromu’ olarak tanımlamaktadır (Ereş, 2017).

İş yerinde strese neden olan faktörlere uzun vadede verilen tepkilerden oluşan psikolojik sendrom mesleki tükenmişliktir. Özellikle çalışan kişi ile işi arasındaki uyumsuzluk ve uyumsuzluk kronik gerginliğe yol açar. Kronik gerginlikte ise, aşırı yorgunluk, kişinin işine ilişkin idealizmini ve tutkusunu yitirmesi durumları söz konusudur. Bu sendrom, çalışanın duygusal tükenişi nedeniyle işine odaklanmaması ve bitkinlik duygusu yaşamasıdır.

2.5. Tükenmişliğin Boyutları

Maslach'ın tükenmişlik duyarsızlaşma bileşenlerinden ilki duygusal tükenmedir. İkinci bileşen ve üçüncü bileşen, azalmış bireysel başarıdır. Kişinin yıpranması, kendini bitkin ve yorgun hissetmesi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ise çalışanın kendine, iş arkadaşlarına, yaptığı işe veya hitap ettiği müşterilere karşı hissizleşmesi ya da negatif bir tutum sergilemesidir. Son boyutta da çalışanın mesleki yeterliklerinin azalması, üretkenliğinde belirgin bir düşüşün ortaya çıkması, düşük bir moral- motivasyon içinde olması ve iş yerinde artan taleplere karşı yeterli olamamasıdır (Ereş, 2017).

2.6. Tükenmişliğin Belirtileri

Negatif Belirtiler: Memnuniyetsizlik, sıkıntı, sıkça protesto eğilimi, adaletsizlik duyguları, depresyon ve öfke patlaması.

Kişiler Arası Sorunlar: İş yerinde ve aile ortamında diğer bireylerle iletişim sürecinde aşırılıklar, asabi tepkiler, çekilme ve verimsizlik.

Sağlık Problemleri: Fiziksel güç kaybı, özellikle soğuk algınlığı, baş ağrısı, uykusuzluk, sırt ağrısı ve yorgunluk eğilimi.

Verimlilik Azalması: İş yerinden sıkılma ve heyecanı kaybetme, konsantre olamama ve görevi yerine getirmede güçlük çekme.

Madde Bağımlılığı: Sigara, alkol kullanmaya başlama, ilaçlara veya uyuşturucuya başvurma, beslenme alışkanlıklarında değişikliklerle birlikte az ya da çok beslenme.

Aşağılık Duygusu: Yeterli çalışmaktan dolayı başarısızlığı içselleştirme, istek ve şevki sinizm haline dönüştürme, aşağılık ve çaresizlik duygularına kapılma.

Ailede Gerginlik: Ailede sorumluluklarını yerine getirmeme, ailece yapılan etkinliklere katılmama veya katılmada zorlanma.

İnsan İlişkileri Oluşturmayı Reddetme: Sosyal ilişkilere olan ilgisini kaybetme, arkadaşlarla daha az vakit geçirme, arkadaş ilişkilerini bitirme, yeni kişilerle tanışmama.

İş Yerindeki İlişkilerin Yozlaşması

Çalışma arkadaşını düşman olarak görme, ona karşı komplo kurma ve onun zarar görmesini isteme (Ereş, 2017).

Özel Eğitim Öğretmenlerinde Tükenmişlik

Özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişliğin ortaya çıkmasında, çalışılacak çocukların özellikleri, öğretmenlerin çocukları kontrol etmesinde güçlüklerin olması, öğretmenlerin çalıştığı alanda konuların öğretilmesinin zor oluşu, öğretmenlerin öğretim sürecinde doyum sağlayamaması vb. tükenmişliğe yol açmaktadır (Oruç, 2007). Özel eğitim gerektiren bireylere öğretme sürecinin kolay olmayışı, öğretmenlerin mesleki tatmini yakalayamaması tükenmişliği beraberinde getirmektedir. Özel eğitim öğretmenlerin, farklılıkları bir değişken olarak dikkate almalıdır. Bu durum özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin artmasında bir etken olabilir. Bu farklılıklar arasında; çocuğun gereksinim türü, davranış problemleri olup olmaması gibi faktörler sıralanabilirken; özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin grup ve sınıf yönetimi tekniklerini kullanıp kullanmama durumu, usta öğreticinin olup olmaması, aynı meslekte çalışanlar ve ebeveynlerin tutumları gibi etmenler de sıralanmaktadır (Oruç, 2007).

Özel gereksinimi olan bireylerle işleri gereği yüz yüze geline mesleklerde tükenmişliğin sık karşılaşılan bir durum olduğu, bu durumun uzun süreli stresli çalışma ortamına maruz kalındığında fiziksel ve duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve üretkenlikte azalma ile karakterize olduğu bildirilmiştir (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001). Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

2.7. İş Aile Yaşam Dengesi

Gelişen teknoloji, bilginin yapısının değişimi ve artışı, özel gereksinimli bireylerin artan eğitim gereksinimi, eğitimde kalitenin önem kazanması, değişen dünyaya uyum sağlama, iş yaşamının değişen planlaması öğretmenler için baskı unsuru olan etkenlerden sadece birkaçıdır. Aile sisteminde meydana gelen değişimlerde özellikle kadınların iş hayatına girmeleri, eğitim kurumlarının yapısında farklılıklar oluşturmuş, çocukların okullarda kalma süreleri uzamıştır. Dolayısıyla

öğretmenlerinde çalışma tempoları ve çalışma süresi artmıştır. Bu gibi etkenlerle işlerin istekleri hayata galip gelmiş, iş aile yaşam dengesinin bozulmasından söz edilmeye başlanmıştır (Guest, 2002).

1930 lu yıllardan beri iş aile yaşam dengesinden söz edilmesine rağmen 1977 yılında Rosabeth Moss Kanter'ın kaleme aldığı "Amerika Birleşik Devletleri'nde İş ve Aile" kitabında yer almasıyla odak noktası olmaya başlamıştır. W.K. Kellogg Şirketi vardiya sisteminde değişikliklere giderek çalışanların verimliliğini artırmıştır (akt. Lockwood, 2003).

İş aile yaşam dengesinde bünyesinde barındırdığı sorunların iki taraf için baskın olması ya da olmamasıdır. Burada denge her taraf için eşit olarak dağılan baskıya değinmektedir. Guest (2002, 261) yapılan işle hayatın birbirinden ayrılmasının imkansız olduğu, denge kavramının fiziksel ve duygusal istikrar olarak yorumlanmasını ifade etmektedir.

2.8. Aile Yaşamı İle İş Yaşamı Arasındaki İlişki

Aile hayatı ve iş hayatı ilişkisini beş model temelinde ele alan Zedeck ve Mosier (1990, 241)'e göre, aileden çok birey üzerine dikkat çekilmektedir. Tüm modellerin temel değindiği nokta, ailenin iş hayatına etkilerinden çok işin aile hayatına etkisidir. Yayılma kuramı, telafi kuramı, bölünme kuramı, araçsal kuramı, çatışma kuramı ve genişleme kuramı olarak beş tanedir.

2.8.1. Dağılma kuramı

Çalışma ile iş arasındaki ilişkinin en popüler görüşüdür. Bu kuram, iş ile aile bağında olumlu ya da olumsuz şartların dağılmasını betimler. Dağılma, işin çok boyutlu yönlerini ve aile ilişkisini dikkate alır. Pozitif Dağılma yayılma, bir alandaki memnuniyet ve başarının beraberinde getirebileceği gerçeğini ifade eder.

2.8.2. Telafi kuramı

İş hayatı dengesi telafi teorisi ile mücadeleye yönelik çabaları açıklar. Bir örnek, işten çok aileye odaklanan memnun olmayan bir işçi veya memnun işçi daha çok çalışmaya odaklanmış ancak aile hayatından ödün vermiştir; birinde mutlu olma tercihleri diğesinde zorlukları kabul eder. (Edwards ve Rothbard, 2000). U kuramı iki temelde inceleyen Edwards ve Rothbard (2000)' a göre, birinci bakış açısına göre

insanların tatminsizlik yaşaması bağıllık duygusunu olumsuz etkilemektedir. Diğer bakış açısına göre ise, ilgili çevrede sahip olduğu ödüllendirmelerin az geldiğini varsaymasında, başka çevrelerde diğer ödüllendirmeleri aramak için eğilim göstermesidir. Ödül den kasıt, insanın istediğı ya da tatmin duygusunu yaşadığı her şeydir.

2.8.3. Bölünme kuramı

Bölünme teorisi hem işin hem de yaşamın farklı yönlerini ayrı ayrı varlıklar olarak ortaya koyar. Bunlar, ne şekilde olursa olsun, birbirlerini etkilemiyor veya etkilemiyor. Teori, iş ve yaşamın birbiriyle karşılıklı olarak ayrılmasını açıklar, öyle ki iki rol birbirlerini etkilemez ve ayrı varlıklardır (Edwards ve Rothband, 2000; Staines, 1980; Zedeck, 1992). Endüstri devriminden bu yana, çalışma alanı ve kişisel yaşam veçheleri zaman, mekan ve fonksiyon bakımından kendiliğinden ayrılmıştır. Piotrkowski (1979) bu süreci, insanların işle ilgili düşünceleri aktif olarak sınırlandırdıklarında gerçekleşen olay olarak dile getirdikleri, yaşam alanındaki hisler, duygular ve davranışlardan oluştuğunu açıklar. İşyerinde de aynı şeyleri yansıtır.

2.8.4. Araçsal kuramı

Bir şeyin araç olarak kullanılmasıyla diğer şeyin işlevini yerine getirmesidir. Örnek verilecek olursa, yaşamdan doyum sağlamak için, iş hayatından çıktıkların elde edilmesi gerekir. Burada iş araç kullanılır (Zedeck ve Mosier, 1990).

2.8.5. Çatışma kuramı

Bir şeyde yaşanan doyumun diğer bir şeyden fedakarlık edilmesiyle elde edileceğini öne sürer. Ancak iki şeyde birbirleriyle bağlantılı olmasına rağmen farklı değerlere sahiptir (Zedeck ve Mosier, 1990). Çatışma oluşturan durum ise, bireyin rollerinin birbirleri ile uyuşamaması sonucu sorumlulukların birey üzerinde baskıya dönüşmesidir (Efeoğlu, 2006).

2.8.6. Genişleme kuramı

Zenginleştirme teorisine göre, iş veya ailenin tek bir rolde edindiğı deneyim artacaktır. Başka bir deyişle, bu model iş-aile ilişkisinin etkilerini olumlu açıklamaya çalışır. Araçsal kaynaklardan (beceriler, yetenekler, değerler) veya duygusal kaynaklardan gelen deneyimler (ruh hali, memnuniyet) diğer alanın kalitesini iyileştirir (Morris ve Madsen, 2005).

Bu modeller incelendiğinde, bireyler için sadece bir model geçerli bir doğruyu yansıtmayabilir. Çatışma ve telafi modeli bir birey için durumu yansıtabilir. İş yaşam dengesi için verilen bu kuramlar iş aile yaşam dengesi üzerine de incelenebileğini belirten Rothbard ve Dumas (2006)’a göre, çatışma modeli insanın sahip olduğu tüm rollere değindiğinden bu rollerin çatışmasını gözler önüne sermektedir. İş alanındaki rol ile aile alanında ki rolleri çatışabilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akçamete ve arkadaşlarının (1998) yılında yaptığı bir araştırmada, yine sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri arasındaki fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla tükenmişlik düzeylerinden duygusal tükenme ile duyarsızlaşma alt boyutlarında daha düşük puan aldıkları görülmüştür.

Baysal (1995), 551 lise ve dengi okul öğretmeniyle yaptığı çalışmada, meslekte tükenmişliğe etki eden değişkenleri araştırmıştır. MTÖ kullanılarak yapılan çalışmada, envanterin her üç alt boyutunda da anlamlı düzeyde fark yaratan değişkenler; mesleğin gereklerini yerine getirmede verimlilik, geleceği ilişkin düşünceler, meslektaş desteği ve aile desteği olarak bulunmuştur.

Dinç,(2018)Araştırma sonucunda; “Öznel İyi Oluş” puanlarının hiçbir demografik değişkene göre farklılaşmadığı, “Duygusal Tükenmişlik” puanlarının yalnızca cinsiyet ve yaşa göre farklılaştığı, “Kişisel Başarı” puanlarının yaş, cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan kurum türü ve mezun olunan bölüme göre farklılaştığı, “Duyarsızlaşma” puanlarının yaş, mezun olunan bölüm ve görev yapılan kurum türüne göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısı ile özel özel eğitimde, öğretmen yaş faktörünün özel gereksinimli bireye faydalı olunabilmesi bakımından önemli bir etken olduğu, yaş ile doğru orantılı olarak tecrübenin arttığı ve bu manada özel özel eğitim sürecine pozitif katkı sağlandığı tespit edilmiştir.

1996 yılında Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz’ın yaptığı çalışmaya özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. İki farklı alanda çalışan öğretmen grubunun karşılaştırılmaları sonucu öğretmenlerin tükenmişlik puan düzeylerinde farklılaşma görülmediği ancak, sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli

hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkiye'nin (1996) Araştırmada 601 özel eğitim öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, çalışılan öğrenci grubu, öğrencilere sağlanan destek düzeyi ve öğretmenlerin görev yapılan okulun kademelerine göre değerlendirilmiştir. Maslach Tükenmişlik Envanteri ile Tükenmişliğe ilişkin veriler toplanmıştır. Özel eğitimde görevli öğretmenlerdeki tükenmişliğin araştırıldığı bu çalışmada ilgilenilen öğrenci grubu açısından, "Duygulanım bozukluğu olan ve işitme engelli çocuklar"la çalışan öğretmenler, üstlendiği yardım modeli açısından, "Kişisel yeterlik kazandırma görevi olanlar", görev yaptıkları öğrenim kademesi açısından da lise öğretmenleri daha yüksek duygusal tükenme saptanmıştır.

Tükenmişliğin alt boyutunda Duyarsızlaşmada ilgilenilen öğrenci grubu ve görev yapılan okulun kademesi açısından duygusal tükenme alt boyutundan elde edilen sonuçların aynısı elde edilmiştir. Öğretmenin üstlendiği yardım modeli ile duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Beck ve Gargiula (1983) 111 orta derecede engelli ile 113 hafif derecede engellilerle çalışan 218 öğretmenin tükenmişlik düzeylerini Maslach Tükenmişlik Envanterinin üç boyutunda incelemiş ve beklentilerin aksine normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin daha az başarı ve rekabet duygusu yaşadıklarını ve çocuklara karşı daha duyarsız tutum içinde olduklarını saptamışlardır.

Gersenick ve Huntze (1981), ulusal olarak, duygusal olarak rahatsız olan öğrencilerle çalışmak için eğitilmiş öğretmenlerin yaklaşık% 20'sinin hiçbir zaman il iş tercihlerinin kendi mesleklerini yapmak olmadığını ve Algozzine'in 1982'de yaptığı çalışmada, 250.000 özel eğitim öğretmenin % 6'sının her yıl tükenmişlik duygusuyla mesleği bıraktığı görülmüştür. Ayrıca, Algozzine, birçok özel eğitim öğretmenin fiziksel ve duygusal olarak tükenmiş, sinirli, olumsuz, alaycı ve sinirli hissettiklerini açığa çıkarmıştır.

Johnson, Gold ve Knepper (1984), Tükenmişlikleri incelenen 20-50 yaş arası 135 özel eğitim öğretmenin; duygusal bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü ve eğitilebilir zihinsel engellilerle çalışanlardan daha çok kendilerini tükenmiş hissettikleri bulunmuştur.

Chicago Öğretmenler Birliği tarafından 1978 yılında öğretmen tükenmişliği üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretimdeki, öğretmenin tükenmişliği artıran unsur olarak, öğrencinin olumsuz davranışları ile baş etmeye çalışma ve kalabalık sınıflarda ders vermenin olduğu görüldü. Sparks ve Hammond tarafından alıntı yapılan ikinci bir çalışma (1981), 1980 yılında New York Öğretmen Birliği tarafından yapıldı ve benzer sonuçlar bildirdi. Özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin tükenmişliği üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen sorumluluğunun artması ile tükenmişlik düzeyinin artması arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Olson ve Matuskey 1982).

McCarthy, Lambert ve Ullrich (2012) öğretmenler hakkında kendi teorilerine sahiptir. Başa çıkma becerilerinin öğrenilmesinin daha fazla öğretmenin korunmasına yardımcı olabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin örgüt içinde yanlış yönlendirilmeleri, tembel olmalı ve mesleklerine olan bağlılıkların düşük düzeyde olmalarından dolayı tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Wilson (2014) bu görüşlerin aksine, pek çok iyi öğretmen mesleğini, öğrencilerle ilgili disiplin sorunları, etki eksikliği, saygısızlık ve zorunlu devlet sınavları gibi nedenlerden dolayı eğitim alanını terk ettiğinden bahsetmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin, tükenmişlik ve diğer faktörlere bağlı yıpranma oranı diğer alanlarda çalışan öğretmenlere göre son derece yüksektir (Morsink, 1982). Smith (1979), beş yıllık bir çalışmayı tamamladıktan sonra özel eğitim öğretmenlerinin beş yıllık çalışma süresinin sonunda tükenmişlik oranlarının % 34-50 olduğunu tespit etmiştir. Stres altında daha fazla ve daha uzun süre çalışabilir, ancak daha az üretken olunabilir. Bu çalışmalar göstermektedir ki öğretmen tükenmişliği, kısmen işle ilgili stres ile sonuçlanır.

Geçtiğimiz on yılın bir diğer araştırma odağı bazı öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz olması ile ilgilidir. Sonuç olarak, pek çok öğretmen adayı kariyerine yetersiz olarak başlamaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini yönetme adına ihtiyaç duydukları stratejileri uygulamada yetersiz olmalarından erken tükenmişliğe yol açtığı gözlemlenmiştir (Goldhaber ve Cowan, 2014). Popüler algı, tükenmişliğin dış kaynaklardan kaynaklandığı gibi kontrol edilemeyen kaynaklardan kaynaklandığı şeklindedir -zaman, kaynaklar ve düşük ödeme -(Martinetz, 2012).

2.9.3. İş-Aile Yaşam Dengesi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İş-aile dengesi, ile birey iş aile üzerindeki sorumluluklarını uyum içinde sağlayabilmek ve yaşam kalitesini yükseltmek olarak belirtilmiştir. Kapız, (2002)'a göre bireylerde iş yaşamın merkezi haline gelmesiyle çalışma saatlerinin uzaması ve hayat standartlarının yükselmesi bununla birlikte ailenin var oluşu iş aile dengesinin olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Johnson, (2001) Birleşik Krallıkta başlayan endüstriyel devrim, Amerika Birleşik Devletleri'ne hızla yayılmıştır. Araştırmacı, 1900 - 1930'lu yılları arasında bilimsel yönetim ilkeleriyle yönetilmekte olan örgütler bireylerin köylerden ve kasabalardan koparak şehirlere göç etmeye başlamasıyla işgücü olarak kadınların örgütlerde yer almasına olanak sağlayarak bu dönemde insanların iş odaklı yaşadıklarını bununla birlikte iş ve ailenin birbirinden ayrıldığını söylemektedir. Johnson, (2001), iş aile ilişkilerinde 1930 - 1960'lı yıllarda endüstriyelleşme ile birlikte aile değerlerine değinildiği, 1960 - 1990'lı yıllarda iş ve ailenin iç içe geçmesi ile yaşam beklentisinin artması nedeniyle ailenin bu değişimden etkilendiğini belirtmiştir. Bunun sonucunda iş aile dengesi üzerine günümüze doğru üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca iş ve ailenin birbiri ile ilişkili alanlar olduğunu ve iş ve ailenin birinde gerçekleşen olayın diğerinde de etkisini göstereceğini sanki kelebek etkisi gibi gerçekleştiğini belirtmektedir.

İlgili araştırmalarda, Milkie ve Peltola, (1999) İş aile yaşam dengesini kurabilmede başarıyı , verilen kararlarda ağır basan taraf için diğerini göz ardı edilmesiyle gerçekleştiğini belirtilmektedir. Kişiler aile ile daha çok vakit geçirmek için işini ikinci plana itebilir örneğini vermiştir. İş aile baskın yükü hafifletebilmekle birlikte bazı fırsatların önüne geçtiği duygusu oluştuğu da belirtilmiştir.

Marks ve MacDermid, (1996) bireylerin hayatındaki çoklu rollere eşit ve dengeli yaklaşımın pozitif bir bağlılık gösterdiğini belirtilmektedir. Buna göre "düşünceli olma" olarak ifade edilen pozitif yaklaşım bireyin üstlendiği bütün rollerde içtenlikle etkili performans gösterme durumu olarak belirtilmiştir. Pozitif rol dengesinin aksi olan negatif rol dengesi, üstlenilen rollere bireyin gerektirdiği gibi yaklaşım ve performans gösterememesi olarak ifade edilmektedir. Negatif rol dengesi bulunan bireylerde duyarsızlık ve ilgisizlik görüldüğü belirtilmiştir. Marks ve MacDermid'in (1994) iş aile dengesi tanımlarına benzeyen pozitif rol dengesi

ifadesinin bir diğ er benzer ifade ise Clark, (2001) iş- aile dengesini “minimum rol çatışmasıyla evde ve işte iyi ve tatmink ar işlevsellik” olarak belirtilmektedir. Clark (2000)  oklu rollerde etkililik, sağlık, işlevsellik ve doyumun yüksek düzeyine de vurgu yapmaktadır. Bireyin iş ve aile rollerinin yaşamının merkezi olduğunu, her iki farklı zamanlarda ve mek nlerde sıklıkla gerçekleştiğini söylemektedir.

Sünter ve diğerleri, (2006) a göre iş doyumunu için, bireylerin işinde verimli, mutlu ve başarılı olabilmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca iş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi özelliklerle birlikte bireyin yaptėı işin içeriği, ücret, yönetim politikası ve çalışma koşulları örgütsel ve çevresel etkenlerin etkilediğini belirtmişdir.

2.9.4. KKTC'de Yapılan İlgili Araştırmalar

Işıktaş (2016), araştırma KKTC MEB İ k ğretim Dairesi Müdürlüğü devlet özel eğitim merkezleri ve kaynak odası bulunan ilkokullarda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve yaşam doyumunu düzeylerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini KKTC MEB İ k ğretim Dairesi Müdürlüğüne bağlı devlet özel eğitim merkezleri ve kaynak odası olan ilkokullarda özel eğitim alanında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma veri toplama aracı olarak, Maslach Tükenmişlik  l ğeği, Yaşam Doyumu  l ğeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerden kişisel bilgi formu aracılığı ile elde edilen; cinsiyet, medeni durum, görev süresi, mezun olunan alan, eğitim düzeyi, belirli özür grubunda çalışıp çalışmama ve işten elde edilen gelir durumu verilerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Nuri, Tezer (2018),  alışma tükenmişlik ve psikolojik esneklik arasındaki ilişki bazı sosyodemografik özelliklerine dayalı özel eğitim öğretmenlerine uygulanmıştır. Kuzey Kıbrıs Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 özel eğitim okulundan 70 özel eğitim  ğretmeni ve 21 okuldaki özel eğitim sınıfları ile çalışılmıştır. Bu  alışma öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi Maslach Tükenmişlik  l ğeği ile belirlenmiştir. Psikolojik esneklik düzeyleri Yetişkin Psikolojik Esneklik  l ğeği kullanılmıştır. Çalışma aile bağları arasındaki ilişkiyi duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile bağdaştırmıştır.

Okray ve Abatay (2015) araştırma "Birinci Basamak Temel Sağlık

Hizmetlerinde ve Yataklı Tedavi Kurumlarında çalışan hemşirelerin tükenmişlik sendromları ve iş doyumlarının karşılaştırılması" başlığı altında incelenmiştir. Araştırmaya KKTC Sağlık Bakanlığına bağlı olarak çalışan Yataklı Tedavi Kurumları ve Birinci Basamak Temel Sağlık Hizmetleri hemşirelerinden gönüllü olanlar katılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan sosyodemografik bilgi formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Minessota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Tükenmişlik literatüründe sosyodemografik değişkenlerin hangilerinin en etkili olduğuyla ilgili çelişkiler olmasına rağmen bu çalışmada sosyodemografik değişkenler tükenmişlik sendromu ve iş doyumunu üzerinde etkili faktörler olduğu belirtilmiştir.

Şahin (2006), Araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Yakın Doğu Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya tam zamanlı görev yapan 276 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya cevap veren 130 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarının görev sürelerine ve ders yüklerine göre tükenmişlik düzeylerine göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın üçüncü bölümü olan yöntem kısmında, araştırma süresince kullanılan metod, evren ve çalışma grubu, araştırmanın bilgi alma yolları ile elde edilen verilerin analiz edilmesi, verilerin toplanması ile verilerin istatistiksel analizine yönelik açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş-aile yaşam dengelerini demografik değişkenler açısından inceleyen çalışma, deseninde betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini objektif olarak ortaya çıkartabilmek için korelasyon yapılmıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkeni özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik puanlarının ve iş-aile yaşam dengesi puanlarının, öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, mezun olunan program, görev türü, çalıştıkları çocukların özür türü vb.) ile farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve bu amaçla veriler toplanmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında değişimin olup olmadığını ve/veya derecesini tespit etmek için ilişkisel tarama modelleri kullanılır (Karasar, 2003).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ili Başakşehir ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma evrenini tamamına ulaşamadığından dolayı basit tesadüfi örneklemeyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 204'ü kadın (%66,02) ve 105'i erkek (%33,98) toplam 309 öğretmen katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlere ait veriler, kişisel bilgiler, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Aile Yaşam Dengesi Ölçeği şeklinde 3 bölümden oluşan bir ölçekle toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bazı özelliklerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla hazırlanan bu formda, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev süresi, aldığı ücreti yeterli bulma durumu gibi sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Maslach Tükenmiş Ölçeği

Öğretmenlerin tükenmişlerinin belirlenmesinde Maslach ve Jackson (1981)'ının geliştirdiği ve Ergin (1992) tarafından Türkçe diline uyarlanan Maslach Tükenmiş Ölçeği kullanılmıştır.

Maslach tükenmişlik ölçeği 22 sorudan oluşmaktadır ve ölçek maddeleri hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman ve her zaman olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere 3 boyutlu bir yapı gösterdiği Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 6, 8, 13, 16 ve 20 numaralı maddeler duygusal tükenmişlik alt boyutunu, 5, 10, 11, 15, 21 ve 22 numaralı maddeler duyarsızlaşma alt boyutunu, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 18 ve 19 numaralı maddeler kişisel başarı alt boyutunu oluşturmaktadır. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutunda yer alan maddeler hiçbir zaman=1, çok nadir=2, bazen=3, çoğu zaman=4 ve her zaman=5 olarak puanlanmaktayken, kişisel başarı alt boyutundan yer alan maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlardan alınacak olan yüksek puan tükenmişliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları duygusal tükenmişlik alt boyutu için 0,83, duyarsızlaşma alt boyutu için 0,71, kişisel başarı alt boyutu için ise 0,72 bulunmuştur (Çokluk, 1999).

Bu çalışmada Cronbach alfa katsayıları duygusal tükenmişlik alt boyutu için 0,79, duyarsızlaşma alt boyutu için 0,71, kişisel başarı alt boyutu için ise 0,72 bulunmuştur.

3.3.3. İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş-aile yaşam dengelerine ilişkin algılarının saptanmasında Bryan E. Robinson tarafından geliştirilen 11 maddeden oluşna İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği kullanılmıştır.

Robinson (1989) tarafından geliştirilen “İşe Bağımlılık Risk Ölçeği (Work Addiction Risk Test =WART)” araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve “İşe Bağımlılık Ölçeği (İBÖ)” olarak belirtilmiştir. Ölçek eğitim yönetiminde iki uzman Prof. Dr. Ali Balcı ve Prof. Dr. Hasan Şimşek ile eğitim yönetiminde doktora yapan İngilizce öğretmeni Yarbay Asım Yalnız birbirlerinden bağımsız olarak “İşe Bağımlılık Ölçeğini” İngilizceden Türkçeye çevirmişlerdir. Birbirinden bağımsız olarak çevrilen ölçek araçları birbirleriyle karşılaştırılmış ve ortak görüş doğrultusunda son hali verilmiştir İBÖ taslağı ile iş- yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi ile ilgili taslak ölçekler, uzman görüşlerinin sonucunda ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Apaydın,2011).

Araştırmada uygulanan İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinin kullanılması için, ölçek aracını geliştiren Bryan Robinson tarafından izin alınmıştır. İzinler için tarafıma yapılan iletişim Ek... verilmiştir.

İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinde yer alan olumlu anlam taşıyan maddelere verilen yanıtlar Tam katılıyorum=5 puan, Büyük ölçüde katılıyorum=4 puan,Biraz katılıyorum=3 puan,Çok az katılıyorum=2 puan ve Hiç katılmıyorum=1 puan verilerek puanlanmaktadır ve olumsuz anlam taşıyan maddeler ise Tam katılıyorum=1 puan, Büyük ölçüde katılıyorum=2 puan,Biraz katılıyorum=3 puan,Çok az katılıyorum=4 puan ve Hiç katılmıyorum=5 puan verilerek puanlanmaktadır. Ölçekte işin aileye olumsuz etkisi, ailenin işe olumsuz etkisi ve aile-iş uyumu olmak üzere 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlara ait Cronbach alfa katsayısı işin aileye olumsuz etkisi alt boyutu için 0,89, ailenin işe olumsuz etkisi alt boyutu için 0,83 ve aile-iş uyumu alt boyutu için 0,59’dur (Apaydın, 2011).

Bu araştırmada Cronbach alfa katsayısı işin aileye olumsuz etkisi alt boyutu için 0,83, ailenin işe olumsuz etkisi alt boyutu için 0,72 ve aile-iş uyumu alt boyutu için 0,42 bulunmuştur.

3.4. Verileri Toplanması

Araştırmanın İstanbul’da Başakşehir ilçesinde bulunan özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerindeki okulları görevli özel eğitim öğretmenleri üzerinde yapılması planlanmıştır. Bu amaçla ilk önce İstanbul’da Başakşehir ilçesinde bulunan özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerindeki okulları tespit edilip, okul yöneticileri ile ön görüşme yapılarak araştırmanın amacı anlatılmıştır. Daha sonra uygulama için resmi izin alınmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” , “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “İş aile yaşam dengesi ölçeği” öğretmenlere dağıtılmıştır. Uygulama öncesi araştırmaya katılanların bilgi toplama araçlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi anlatılmıştır. Kişilerden anketleri cevaplamaya başlamadan önce anketlerin üzerindeki ilgili açıklamaları okumaları istenmiştir. Veri toplama Eylül-Kasım 2018 tarihleri arasında yapılmıştır.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Bu araştırmada kullanılan istatistiksel analizler SPSS 24.0’den programında uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinin dağılımı sıklık(frekans) analiziyle hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Aile Yaşam Dengesi Ölçeğindeki maddelerden aldıkları madde puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş, toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler(ortalama, standart sapma, alt ve üst değer) gösterilmiştir.

Öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanları arasında fark olması durumunun anlamlılığı için kullanılan hipotez testleri için öncelikle normal dağılıma uyum incelenmiştir. Normalliğe bakılırken Kolmogorov-Sminov testi sonuçları, QQ grafiği, basıklık ve çarpıklık değerleri göz önünde bulundurulmuş ve puanların normal dağılıma uyumlu olduğu görülmüştür.

Bağımsız değişken olarak; cinsiyet, medeni durum, çocuk durumu ve çalışılan okula göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanlarına ilişkin yapılan karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Yaş ve görev süresi bağımsız değişkenlerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş

Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanlarına ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanları arasındaki ilişki için Pearson analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın dördüncü bölümü olan bulgular kısmında katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Tanıtıcı Özellikleri

Tablo 1.

Öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinin dağılımı

	Sayı(n)	Yüzde(%)
Yaş grubu		
20-29 yaş	147	47,57
30-39 yaş	105	33,98
40 yaş ve üzeri	57	18,45
Cinsiyet		
Kadın	204	66,02
Erkek	105	33,98
Medeni Durum		
Evli	138	44,66
Bekar	171	55,34
Çocuk sahibi olma durumu		
Var	105	33,98
Yok	204	66,02
Görev süresi		
1-5 yıl arası	180	58,25
6-10 yıl arası	87	28,16
11 yıl ve üzeri	42	13,59
Çalışılan okul türü		
Rehabilitasyon merkezi	102	33,01
Özel eğitim okulu	207	66,99
Öğrencilerin yetersizlik durumu		
İşitme engelli	15	4,85
Zihinsel engelli	294	95,15
Alınan ücreti yeterli bulma durumu		
Yeterli	9	2,91
Yetersiz	300	97,09

Tablo 1.'de öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin %47,57'sinin 20-29 yaş arası, %33,98'inin 30-39 yaş arası ve %18,45'inin 40 yaş ve üzeri yaş grubuna mensup olduğu, %66,02'sinin kadın, %33,98'inin erkek, %44,66'sının evli, %55,34'ünün bekar, %33,98'inin çocuk sahibi, %66,02'sinin ise çocuk sahibi olmadığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %58,25'inin 1-5 yıl arası süre ile, %28,16'sının 6-10 yıl arası süre ile, %13,59'unun 11 yıl ve üzeri süre ile görevine devam etmekte olduğu, %33,01'inin çalışmakta oldukları okul türünün rehabilitasyon merkezi, %66,99'unun çalışmakta oldukları okul türünün özel eğitim okulu olduğu, öğretmenlerin %4,85'inin öğrencilerinin işitme engelli, %95,15'inin öğrencilerinin zihinsel engelli olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %2,91'inin aldıkları ücreti yeterli bulurken, %97,09'unun aldıkları ücretlerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Ölçeğin bu bölümünde verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin %2,91'inin aldıkları ücreti yeterli bulurken, %97,09'unun aldıkları ücretlerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda (Veysel, 1989:84) Türkiye'de genel olarak öğretmenlerin aldıkları maaşların düşük olduğu ve yaptıkları işlerin karşılığı hak ettikleri ücretleri almadıkları ortaya konulmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengeleri

Tablo 2.

Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puanlar

	s	
İş endişelerim yüzünden ailemle tam anlamıyla vakit geçiremiyorum.*	3,46	1,24
İşimin ailemle geçireceğim zamandan çaldığını düşünüyorum.*	3,55	1,21
İşim yüzünden ailemle olan planlarımı iptal etmek zorunda kalıyorum.*	3,46	1,25
Ailevi sorunlar zihnimi aşırı meşgul ettiğinden işime odaklanmakta zorlanıyorum.*	3,92	1,04
Ailevi sorunlarım iş performansımı olumsuz etkiliyor.*	3,87	1,20
Bütün enerjimi işimin tüketmesinden aileme yönelik etkinlikleri yapabilecek gücüm kalmıyor.*	2,81	1,13
Çalışma günü sonunda ailemle ilgilenecek bir ruh halinde olmuyorum.*	3,39	1,07
İşimi iyi yapabilmemin yolunun ailemle olan zamanımı etkili yönetebilmeme bağlı olduğunu düşünüyorum.	2,94	1,08
Ailemle birlikte gerçekleştirdiğim etkinlikler işimi daha iyi yapmamı sağlayacak olan enerjiyi kazanmamı sağlıyor.	3,39	1,18
Ailevi yükümlülüklerim, işime yeterli zaman ayırmamı engelliyor.*	3,77	1,12
Ailemle birlikte olmayı zaman kaybı olarak görüyorum.*	4,10	1,14

**Ters puanlanmıştır.*

Tablo 2’de öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puanlar verilmiştir.

Tablo. 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinde yer alan maddelerden “İş endişelerim yüzünden ailemle tam anlamıyla vakit geçiremiyorum.” maddesinden ortalama $3,46 \pm 1,24$ puan, “İşimin ailemle geçireceğim zamandan çaldığını düşünüyorum.” maddesinden ortalama $3,55 \pm 1,21$ puan, “İşim yüzünden ailemle olan planlarımı iptal etmek zorunda kalıyorum.” maddesinden ortalama $3,46 \pm 1,25$ puan, “Ailevi sorunlar zihnimi aşırı meşgul ettiğinden işime odaklanmakta zorlanıyorum.” maddesinden ortalama $3,92 \pm 1,04$ puan, “Ailevi sorunlarım iş performansımı olumsuz etkiliyor.”

maddesinden ortalama $3,87 \pm 1,20$ puan, “Çalışma günü sonunda ailemle ilgilenecek bir ruh halinde olmuyorum.” maddesinden ortalama $3,39 \pm 1,07$ puan, “İşimi iyi yapabilmemin yolunun ailemle olan zamanımı etkili yönetebilmeme bağlı olduğunu düşünüyorum.” maddesinden ortalama $2,94 \pm 1,08$ puan, “Ailemle birlikte gerçekleştirdiğim etkinlikler işimi daha iyi yapmamı sağlayacak olan enerjiyi kazanmamı sağlıyor.” maddesinden ortalama $3,39 \pm 1,18$ puan, “Ailevi yükümlülüklerim, işime yeterli zaman ayırmamı engelliyor.” maddesinden ortalama $3,77 \pm 1,12$ puan ve “Ailemle birlikte olmayı zaman kaybı olarak görüyorum.” maddesinden ortalama $4,10 \pm 1,14$ puan aldıkları saptanmıştır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanlar

	n	s	Min	Max
İşin Aileye Olumsuz Etkisi	309	3,33	0,68	1,80
Ailenin İşe Olumsuz Etkisi	309	3,85	0,90	1,67
Aile-İş Uyumu	309	3,48	0,77	1,67

Tablo 3’te öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutu olan “İşin Aileye Olumsuz Etkisi” alt boyutundan ortalama $3,33 \pm 0,38$ puan, minimum 1,80, maksimum 4,40 puan, “Ailenin İşe Olumsuz Etkisi” alt boyutundan ortalama $3,85 \pm 0,90$ puan, minimum 1,67, maksimum 5 puan, “Aile-İş Uyumu” alt boyutundan ise ortalama $3,48 \pm 0,77$ puan, minimum 1,67, maksimum 5 puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Yaş Grubu	n	s	Min	Max	F	p	
İşin Aileye Olumsuz Etkisi	20-29 yaş	147	3,24	0,71	1,80	4,20	2,722	0,067
	30-39 yaş	105	3,38	0,62	2,20	4,40		
	40 yaş ve üzeri	57	3,47	0,67	2,00	4,20		
Ailenin İşe Olumsuz Etkisi	20-29 yaş	147	3,98	0,86	1,67	5,00	2,811	0,062
	30-39 yaş	105	3,76	0,89	2,33	5,00		
	40 yaş ve üzeri	57	3,70	1,01	2,00	5,00		
Aile-İş Uyumu	20-29 yaş	147	3,52	0,76	2,00	5,00	0,835	0,435
	30-39 yaş	105	3,47	0,72	1,67	4,67		
	40 yaş ve üzeri	57	3,37	0,89	2,33	5,00		

Tablo 4'te öğretmenlerin yaş gruplarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Anova testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaş gruplarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin yaş gruplarına bakılmaksızın ölçeklerden almış oldukları puanlar benzerdir.

Katılımcıların yaş gruplarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları dikkate alındığında, yaş gruplarına bakılmaksızın ölçeklerden almış oldukları puanlar benzerdir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenler ne yaşta olursa olsun benzer ve aynı cevaplar vermektedirler. Bu sonuç, öğretmenlerin verdikleri cevaplarda yaş grupları arasında fark olmadığını icra ettikleri görevlerde aynı hissiyata sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	s	t	p
İşin Aileye	Kadın	204	3,42	0,70	3,250 0,001*
Olumsuz Etkisi	Erkek	105	3,16	0,61	
Ailenin İşe	Kadın	204	4,02	0,91	4,642 0,000*
Olumsuz Etkisi	Erkek	105	3,53	0,79	
Aile-İş Uyumu	Kadın	204	3,52	0,75	1,389 0,166
	Erkek	105	3,39	0,80	

* $p < 0,05$

Tablo 5'te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Kadın öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ölçeklerinden almış oldukları puan ortalaması, erkek katılımcıların söz konusu ölçeklerden almış oldukları puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre katılımcıların Aile-İş Uyumu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > 0,05$). Kadın öğretmenlerin Aile-İş Uyumu ölçeği, puanları, erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Kadın öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ölçeklerinden almış oldukları puan ortalaması, erkek katılımcıların söz konusu ölçeklerden almış oldukları puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kadınların erkeklere nazaran ailede yaşadıkları sorunların iş hayatını veya iş hayatında yaşadıkları sorunların aile hayatını etkilediği görülmektedir. TÜİK tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye'de kadınların ailede

yaşadığı sorunlar iş yaşamını da olumsuz etkileyebilir sonucu çıkmıştır (Tatlı ve Koç 2017). Kadınlar hem evdeki sorumluluklarını hem de iş yerindeki görev ve sorumluluklarını dengelemek konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar (Topgül, 2016). Kadın öğretmenlerin Aile-İş Uyumlu ölçeği puanları, erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Aileye gerektiği kadar vakit ayırmanın iş görenlerin konuyla ilgili en önem arz eden problemi olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Bourne ve ark. 2009).

Tablo 5.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Medeni Durum	n	s	t	p
İşin Aileye	Evli	138	3,28	0,67	-1,254 0,211
Olumsuz Etkisi	Bekar	171	3,38	0,68	
Ailenin İşe	Evli	138	3,81	0,93	-0,749 0,455
Olumsuz Etkisi	Bekar	171	3,89	0,88	
Aile-İş Uyumlu	Evli	138	3,48	0,79	0,051 0,959
	Bekar	171	3,47	0,76	

Tablo 6.'da öğretmenlerin medeni durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumlu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Medeni durumlarına bakılmaksızın öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir. Bu sonuç evli olup olmamasına bakılmaksızın çalışan öğretmenlerin benzer düşündüğü sonucunu ortaya koymuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin çocuk durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Çocuk durumu	n		s	t	p
İşin Aileye	Var	105	3,33	0,66	-0,117	0,907
Olumsuz Etkisi	Yok	204	3,34	0,69		
Ailenin İşe	Var	105	3,89	0,95	0,439	0,661
Olumsuz Etkisi	Yok	204	3,84	0,88		
Aile-İş Uyumu	Var	105	3,41	0,82	-1,093	0,275
	Yok	204	3,51	0,74		

Tablo 7’de öğretmenlerin çocuk durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 7 incelenmiş ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin söz konusu alt ölçeklerden almış oldukları puan ortalaması, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Ölçeğe katılan öğretmenlerin bir önceki soruya benzer olarak, çocuklarını olup olmaması sorulara verdikleri cevapları etkilememektedir. Netice olarak, çocuk sahibi olunması veya olunmamasının iş ve aile yaşam dengesine etkisinin az olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin görev sürelerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Görev süresi	n	s	Min	Max	F	p	Fark
İşin Aileye Olumsuz Etkisi	1-5 yıl arası	180	3,26	0,72	1,80	4,40	2,732	0,067
	6-10 yıl arası	87	3,45	0,58	2,40	4,40		
	11 yıl ve üzeri	42	3,41	0,68	2,20	4,40		
Ailenin İşe Olumsuz Etkisi	1-5 yıl arası	180	4,11	0,84	1,67	5,00	24,892	0,000*
	6-10 yıl arası	87	3,33	0,73	2,00	5,00		2-3
	11 yıl ve üzeri	42	3,86	1,01	2,00	5,00		
Aile-İş Uyumu	1-5 yıl arası	180	3,66	0,77	2,00	5,00	17,375	0,000*
	6-10 yıl arası	87	3,09	0,69	1,67	4,67		2-3
	11 yıl ve üzeri	42	3,50	0,65	2,67	4,67		

* $p < 0,05$

Tablo 8’de öğretmenlerin görev sürelerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Anova testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin görev sürelerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Görev süresi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları, görev süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > 0,05$). Görev sürelerine bakılmaksızın öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi alt ölçeğinden almış oldukları puanlar benzerdir.

Mesleğinde yeni olarak değerlendirilebilecek veya kıdemli olarak değerlendirilebilecek iki gruptan farklı olarak mesleğinin ortasında olan bir öğretmenin iş ve aile yaşamı dengesi diğer gruba göre farklılık göstermektedir. Görev sürelerine bakılmaksızın öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi alt ölçeğinden almış oldukları puanlar benzerdir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Çalışılan okul türü	n	s	t	p
İşin Aileye	Rehabilitasyon merkezi	102	2,99	0,67	-6,558 0,000*
Olumsuz Etkisi	Özel eğitim okulu	207	3,50	0,62	
Ailenin İşe	Rehabilitasyon merkezi	102	4,13	0,96	3,830 0,000*
Olumsuz Etkisi	Özel eğitim okulu	207	3,72	0,84	
Aile-İş Uyum	Rehabilitasyon merkezi	102	3,52	0,72	0,689 0,492
	Özel eğitim okulu	207	3,45	0,79	

* $p < 0,05$

Tablo 9.'da öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi ölçeğinden almış oldukları puanlar, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin ise Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ölçeğinden almış oldukları puanlar, diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Çalışılan okul türlerinden kaynaklanan puan farkları istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Aile-İş Uyum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p > 0,05$). Çalışılan okul türü fark etmeksizin öğretmenlerin Aile-İş Uyum ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi ölçeğinden almış oldukları puanlar, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin ise Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ölçeğinden almış oldukları puanlar, diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Amerika Birleşik Devletlerinde sosyal güvenlik ve rehabilitasyon

merkezlerinde (bu tür merkezlerde özel eğitim ihtiyacı olan insanların sayısı oldukça fazla olmaktadır) çalışan insanlar üzerinde yapılan bir araştırmada bir çalışanın yirmi veya otuz hastaya hizmet verdiğinde işinden memnun olduğu, bu sayının eğer kırk veya ellinin üzerinde olması halinde ise tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkmaya başladığı görülmüştür (Yıldırım, 2009). Bu husus araştırma sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

Özel eğitim okullarında bulunan özel eğitim ihtiyacı gerektiren kişi sayısı rehabilitasyon merkezlerindeki sayısal olarak daha fazla olduğu için, işin aileye ve ailenin işe olumsuz yansımaları fazla olmaktadır. Hasta sayısı arttıkça çalışanlardaki tükenmişlik sendromunun fazlalaştığı yapılan araştırmada ortaya konulmuştur. Çalışılan okul türlerinden kaynaklanan puan farkları istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Aile-İş Uyumlu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Çalışılan okul türü fark etmeksizin öğretmenlerin Aile-İş Uyumlu ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir. Ayrıca yapılan bir araştırmada, insani hizmet ve özel eğitim gerektiren çalışanlarının tükenmişlik sendromu yaşama riski diğer insanlara göre daha fazla olduğu ortaya konulmuştur (Freudenberger, 1975).

4.3. Öğretmenlerin Tükenmişlikleri

Tablo 9.

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puanlar

	s
1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.	2,12 0,97
2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	2,69 0,96
3. Sabahları kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	2,18 0,98
4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlarım.	2,62 1,03
5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	1,99 1,09
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	2,64 1,01
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.*	2,49 0,92
8. Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	2,32 1,02
9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğumu inanıyorum.*	2,48 1,13
10. Bu işte çalıştığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	2,14 0,96
11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	2,22 1,18
12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.*	2,89 1,05
13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	2,53 1,02
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	2,76 1,10
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	1,87 0,95
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	2,33 1,05
17. İşim gereği karşılaştığım insanlara aramda rahat bir hava yaratırım.*	2,42 1,09
18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.*	2,77 1,13
19. Bu işte bir çok kayda değer başarı elde ettim.*	2,32 0,94
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	2,00 1,05
21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.*	2,72 1,11
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissederim.	1,75 0,87

**Ters puanlanmıştır.*

Tablo 10’da öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puanları verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan maddelerden “1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.”

maddesinden ortalama $2,12 \pm 0,97$ puan, “2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum” maddesinden ortalama $2,69 \pm 0,96$ puan, “3. Sabahları kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.” maddesinden ortalama $2,18 \pm 0,98$ puan, “4. İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlarım.” maddesinden ortalama $2,62 \pm 1,03$ puan, “5. İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.” maddesinden ortalama $1,99 \pm 1,09$ puan, “6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.” maddesinden ortalama $2,64 \pm 1,01$ puan, “7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.” maddesinden ortalama $2,49 \pm 0,92$ puan, “8. Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.” maddesinden ortalama $2,32 \pm 1,02$ puan, “9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğumu inanıyorum.” maddesinden ortalama $2,48 \pm 1,13$ puan, “10. Bu işte çalıştıktan beri insanlara karşı sertleştim.” maddesinden ortalama $2,14 \pm 0,96$ puan, “11. Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.” $2,22 \pm 1,18$ puan, “12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.” maddesinden ortalama $2,89 \pm 1,05$ puan, “13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.” maddesinden ortalama $2,53 \pm 1,02$ puan, “14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.” maddesinden ortalama $2,76 \pm 1,10$ puan, “15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.” maddesinden ortalama $1,87 \pm 0,95$ puan, “16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.” maddesinden ortalama $2,33 \pm 1,05$ puan, “17. İşim gereği karşılaştığım insanlara aramda rahat bir hava yaratırım.” maddesinden ortalama $2,42 \pm 1,09$ puan, “18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.” maddesinden ortalama $2,77 \pm 1,13$ puan, “19. Bu işte bir çok kayda değer başarı elde ettim.” maddesinden ortalama $2,32 \pm 0,94$ puan, “20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.” maddesinden ortalama $2 \pm 1,05$ puan, “21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.” maddesinden ortalama $2,72 \pm 1,11$ puan, ve “22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissedirim.” maddesinden ortalama $1,75 \pm 0,87$ puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanlar

	n	s	Min	Max	
Duygusal Tükenmişlik	309	21,57	5,65	9	42
Duyarsızlaşma	309	9,97	3,56	5	18
Kişisel Başarı	309	20,70	5,62	10	35

Tablo 11’de öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu olan “Duygusal Tükenmişlik” ölçeğinden ortalama $21,57 \pm 5,65$ puan, minimum 9, maksimum 42 puan, “Duyarsızlaşma” ölçeğinden ortalama $9,97 \pm 3,56$ puan, minimum 5, maksimum 18 puan ve “Kişisel Başarı” ölçeğinden ortalama $20,70 \pm 5,62$ puan, minimum 10, maksimum 35 puan aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Yaş Grubu	n	s	Min	Max	F	p	Fark	
Duygusal Tükenmişlik	20-29 yaş	147	22,06	5,98	10,00	42,00	4,455	0,012*	1-3
	30-39 yaş	105	21,97	4,17	13,00	34,00			2-3
	40 yaş ve üzeri	57	19,58	6,72	9,00	31,00			
Duyarsızlaşma	20-29 yaş	147	10,06	3,94	5,00	18,00	1,453	0,235	
	30-39 yaş	105	10,23	2,81	5,00	16,00			
	40 yaş ve üzeri	57	9,26	3,73	5,00	16,00			
Kişisel Başarı	20-29 yaş	147	20,33	5,47	11,00	34,00	1,344	0,262	
	30-39 yaş	105	21,43	5,82	10,00	32,00			
	40 yaş ve üzeri	57	20,32	5,57	14,00	35,00			

* $p < 0,05$

Tablo 12’de öğretmenlerin yaş gruplarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Anova testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaş gruplarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu olan Duygusal Tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p<0,05$). 20-29 yaş arası ve 30-39 yaş arası yaş grubuna mensup katılımcıların Duygusal Tükenmişlik puanları, 40 yaş ve üzeri yaş grubuna mensup katılımcıların Duygusal Tükenmişlik puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Yaş gruplarına bakılmaksızın öğretmenlerin ölçeklerden almış oldukları puanlar benzerdir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu olan Duygusal Tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. 20-29 yaş arası ve 30-39 yaş arası yaş grubuna mensup katılımcıların Duygusal Tükenmişlik puanları, 40 yaş ve üzeri yaş grubuna mensup katılımcıların Duygusal Tükenmişlik puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek hesaplanmıştır. Bu sonuç yaşı 40'dan fazla olan katılımcıların (öğretmenlerin) genç öğretmenlere nazaran tükenmişlik düzeyleri yüksektir. Buna nazaran, öğretmenlerin yaş gruplarına göre Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yaş gruplarına bakılmaksızın öğretmenlerin ölçeklerden almış oldukları puanlar benzerdir. Tükenmişlik, fiziksel tükenme, uykusuzluk, artan alkol ve uyuşturucu kullanımı ile evlilik ve aile sorunları da dahil olmak üzere bildirilen kişisel sıkıntı göstergeleri ile ilişkilidir (Maslach ve Jackson, 1989:102). Maslach'ın burada belirttiği hususlar yaş arttıkça kendilerini insan üzerinde daha fazla hissettirebilmektedirler. Yapılan araştırmada 40 yaşın üzerindeki insanlardaki tükenmişlik hissi kendilerinden daha genç olanlara nazaran daha fazla olması, genç bireylerin gerek fiziksel gerekse psikolojik dayanma düzeylerinin biraz daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	s	t	p
Duygusal	Kadın	204	21,46	6,21	-0,506 0,613
Tükenmişlik	Erkek	105	21,80	4,39	
Duyarsızlaşma	Kadın	204	9,79	3,49	-1,218 0,224
	Erkek	105	10,31	3,68	
Kişisel Başarı	Kadın	204	20,84	5,53	0,607 0,545
	Erkek	105	20,43	5,81	

Tablo 13'te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$). Erkek katılımcıların Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları, kadın katılımcıların ise Kişisel Başarı puanları, diğerlerinden daha yüksek hesaplanmasına karşın cinsiyetler arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Erkek katılımcıların Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları, kadın katılımcıların ise Kişisel Başarı puanları, diğerlerinden daha yüksek hesaplanmasına karşın cinsiyetler arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Burada dikkat edilmesi gereken hususun cinsiyete göre değişmediği ancak tükenmişlik sendromunun insanların iş ve aile hayatlarını çok kötü seviyede olumsuz etkileyebileceğine dikkat etmek gerekmektedir. Tükenmişlik sendromu kişiyi, kızgınlık, çoğu zaman sinirli olma, öfke, stresli olma, gergin olma ve asabiyet gibi davranışlar içine itebileceğinden dolayı, bu husus kişinin gerek işinde gerekse ailevi ve arkadaş ilişkilerini kötü yönde olumsuz etkilemesiyle beraber, en yakın çevresi ile de huzursuzluk yaşamasına sebep olabilmektedir (Keser, 2012).

Bu sonuç cinsiyetin etkilemediği, tükenmişlik düzeyinin her insanda eşit seviyelerde gerçekleşebileceği ortaya çıkmıştır. Ancak, Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak, zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren 48 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeyini incelemek için yapılan bir araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları, çalışma arkadaşlarından destek görme ve tükenmişlik alt ölçümleri birlikte incelendiğinde çalışma arkadaşlarından destek alanların almayanlara nazaran duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının anlamlı düzeyde düşük çıktığını bulunmuştur (Girgin ve Baysal, 2005).

Yapılan bir araştırmada ise duygusal tükenme alt ölçeği, depresyon ve genel psikopatolojinin etkileri kontrol edildiğinde tükenmişlik ile tükenmiş olmayan grup arasında farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur (Toppinen-Tanner, 2011) Konuyla ilgili yapılan diğer bir araştırmada (Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1996) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlikleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Medeni Durum	n	s	t	p
Duygusal	Evli	138	21,85	6,32	0,768
Tükenmişlik	Bekar	171	21,35	5,06	
Duyarsızlaşma	Evli	138	9,89	3,55	-0,352
	Bekar	171	10,04	3,58	
Kişisel Başarı	Evli	138	20,72	5,65	0,052
	Bekar	171	20,68	5,61	

Tablo 14'te öğretmenlerin medeni durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden almış oldukları

puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Evli ve bekar katılımcıların söz konusu alt ölçeklerden aldıkları puanlar benzerdir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçeklerden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Evli ve bekar katılımcıların söz konusu alt ölçeklerden aldıkları puanlar benzerdir. Tükenmişlik sendromu kişilerin evli olup olmamalarına göre farklılık göstermemesinin en önemli sebebi, kişinin esas olarak çalıştığı iş yerinde tükenmişlik düzeyinin en alt seviyede olmasından dolayı bu husus kişinin medeni durumuyla belli bir dereceye kadar etki etmemektedir. Ancak, Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılarak 150 özel eğitim öğretmeni ile yapılan bir araştırmada, tükenmişlik düzeyleri öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı kurumun türü, alanda kaç yıl çalıştığı, özel eğitim alanını isteyerek seçip seçmediği, yakınları arasında özel eğitime ihtiyaç duyan biri olup olmadığı ve çalıştığı özel eğitim alanının türü gibi değişkenler açısından incelenmiş ancak özel eğitim öğretmenlerin cinsiyetleriyle tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır (Kulaksız, Dilmaç ve Aydın, 2003). Bu araştırmada çıkan sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalarla benzer sonuç göstermektedir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin çocuk durumuna göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Çocuk durumu	n	s	t	p
Duygusal	Var	105	20,51	5,88	-2,380 0,018*
Tükenmişlik	Yok	204	22,12	5,47	
Duyarsızlaşma	Var	105	9,31	3,28	-2,343 0,020*
	Yok	204	10,31	3,66	
Kişisel Başarı	Var	105	21,00	5,73	0,675 0,500
	Yok	204	20,54	5,57	

* $p<0,05$

Tablo 15'te öğretmenlerin çocuk durumuna göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 15 incelenmiş ve araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin söz konusu alt ölçeklerden almış oldukları puan ortalaması, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek hesaplanmıştır ve aralarındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre Kişisel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Çocuğu olan öğretmenlerin Kişisel başarı puanları, çocuğu olmayan öğretmenlerin Kişisel başarı puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin söz konusu alt ölçeklerden almış oldukları puan ortalaması, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek hesaplanmıştır ve aralarındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre Kişisel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Çocuğu olan öğretmenlerin Kişisel başarı puanları, çocuğu olmayan öğretmenlerin Kişisel başarı puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin görev süresine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Görev süresi	n	s	Min	Max	F	p	Fark	
Duygusal Tükenmişlik	1-5 yıl arası	180	21,58	6,36	9,00	42,00	3,742	0,025*	1-3
	6-10 yıl arası	87	20,62	3,14	13,00	27,00			
	11 yıl ve üzeri	42	23,50	6,08	11,00	34,00			
Duyarsızlaşma	1-5 yıl arası	180	9,55	3,91	5,00	18,00	4,067	0,018*	1-2
	6-10 yıl arası	87	10,86	2,22	5,00	16,00			
	11 yıl ve üzeri	42	9,93	3,97	5,00	16,00			
Kişisel Başarı	1-5 yıl arası	180	19,37	4,94	11,00	34,00	27,084	0,000*	1-2
	6-10 yıl arası	87	24,17	5,83	10,00	35,00			2-3
	11 yıl ve üzeri	42	19,21	4,84	14,00	28,00			

Tablo 16’da öğretmenlerin görev süresine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Anova testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 16 incelenmiş ve araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev sürelerine göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). 11 yıl ve üzerinde süre ile görev yapan öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları, daha az süre ile görev yapmakta olan öğretmenlerin puanlarından, görev süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin ise Kişisel Başarı puanları, 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzerinde süre ile görev yapan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 16.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Çalışılan okul türü	n	s	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Rehabilitasyon merkezi	102	23,09	7,08	3,364 0,001*
	Özel eğitim okulu	207	20,83	4,64	
Duyarsızlaşma	Rehabilitasyon merkezi	102	9,97	4,15	-0,001 0,999
	Özel eğitim okulu	207	9,97	3,24	
Kişisel Başarı	Rehabilitasyon merkezi	102	18,68	4,76	-4,585 0,000*
	Özel eğitim okulu	207	21,70	5,75	

Tablo 17’de öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi kullanılarak verilmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik, ve Kişisel Başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik puanları, Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin ise Kişisel Başarı puanları diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre Duyarsızlaşma ölçeğinden aldıkları puanlar

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Çalıştıkları okul türüne bakılmaksızın öğretmenlerin Duyarsızlaşma puanları benzerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik, ve Kişisel Başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik puanları, Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin ise Kişisel Başarı puanları diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre Duyarsızlaşma ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Çalıştıkları okul türüne bakılmaksızın öğretmenlerin Duyarsızlaşma puanları benzerdir. Daha önce yapılan bir çalışmada, engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin daha fazla sayıda öğrenciyle çalışması ve bu sebeple fazlaca sorunla uğraşıyor olmaları, bu kişilerin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlere nazaran daha çok tükenmişlik sendromu yaşamalarına sebep olabilir neticesini ortaya çıkarmıştır (Akçamete, 2001).

Diğer bir araştırmada ise Aksoy (2007) özel eğitim öğretmenlerinin orta düzeyde bir tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Tükenmişlik sağlık mesleklerinde ve günlük olarak hastalarla, müşterilerle vb. ilgilenen kişilerde daha yaygındır (Maslach ve Jackson, 1986:52).

4.4. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Tablo 17.

Öğretmenlerin İş Aile yaşam Dengesi Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki korelasyonlar

		İşin Aileye	Ailenin İşe	Aile-İş Uyumu
		Olumsuz Etkisi	Olumsuz Etkisi	
Duygusal	r	-0,333	-0,234	-0,191
Tükenmişlik	p	0,000*	0,000*	0,001*
Duyarsızlaşma	r	-0,162	-0,461	-0,404
	p	0,004*	0,000*	0,000*
Kişisel Başarı	r	-0,166	-0,430	-0,425
	p	0,004*	0,000*	0,000*

* $p<0,05$

Tablo 18’te öğretmenlerin İş Aile yaşam Dengesi Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki ilişki için uygulanan Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18’te öğretmenlerin İş-Aile yaşam Dengesinde bulunan işin aileye olumsuz etkisi, ailenin işe olumsuz etkisi ve aile-iş uyumu alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde bulunan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında negatif yönlü korelasyonlar olduğu görülmüştür($p<0,05$). Buna göre iş-aile yaşam dengesi puanları arttıkça, tükenmişlik puanları azalmaktadır.

Öğretmenlerin İş-Aile yaşam Dengesinde bulunan işin aileye olumsuz etkisi, ailenin işe olumsuz etkisi ve aile-iş uyumu alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde bulunan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında negatif yönlü korelasyonlar olduğu görülmüştür. Buna göre iş-aile yaşam dengesi puanları arttıkça, tükenmişlik puanları azalmaktadır. Buradan çıkan sonucun, kişinin aile hayatının ve buna paralel olarak yaşam kalitesinin artmasının tükenmişlik seviyesine olumlu yansıtacağı ve kişiyi daha az tükenmişlik hissi yaşamasına yardımcı olacağı sonucu çıkmaktadır. Buna rağmen, yapılan diğer araştırmalarda, tükenmişlik sendromunun etkileri gün boyu sürmekte ve kişinin evinde de etki göstermektedir.

Tükenmişlik bireyin özel hayatına zarar vermekte, duygusal açıdan yorgun olan birey evde öfkeli, huzursuz, stresli, gergin ve fiziksel olarak da yorgun hissetmektedir. Kavgalar ve huzursuzluklar aile içerisinde krizlere ve önemli oranda evlilik problemlerine neden olmaktadır. Aile içerisindeki bu tür huzursuzlukların iş nedeniyle kaynaklandığı genel olarak fark edilmemektedir (Güllüce, 2006) Bu sonuç, bu araştırmada çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti İstanbul ili Başakşehir ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği uygulanmış ve araştırma istatistiksel analizler SPSS 24.0'dan programında test edilmiştir. Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar ve öneriler verilecektir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

1. Katılımcı öğretmenlerin %2,91'inin aldıkları ücreti yeterli bulurken, %97,09'unun aldıkları ücretlerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumlu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş gruplarına bakılmaksızın ölçeklerden almış oldukları puanlar benzerdir.

3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ölçeklerinden almış oldukları puan ortalaması, erkek katılımcıların söz konusu ölçeklerden almış oldukları puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre katılımcıların Aile-İş Uyumlu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Kadın öğretmenlerin Aile-İş Uyumlu ölçeği, puanları, erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

4. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumlu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Medeni durumlarına bakılmaksızın öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

5. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi, Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin söz konusu alt ölçeklerden almış oldukları puan ortalaması, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

6. Öğretmenlerin görev sürelerine göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Görev süresi 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ve Aile-İş Uyumu puanları, görev süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Görev sürelerine bakılmaksızın öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi alt ölçeğinden almış oldukları puanlar benzerdir.

7. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği alt boyutları olan İşin Aileye Olumsuz Etkisi ve Ailenin İşe Olumsuz Etkisi alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin İşin Aileye Olumsuz Etkisi ölçeğinden almış oldukları puanlar, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin ise Ailenin İşe Olumsuz Etkisi ölçeğinden almış oldukları puanlar, diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Çalışılan okul türlerinden kaynaklanan puan farkları istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Aile-İş Uyumu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Çalışılan okul türü fark etmeksizin öğretmenlerin Aile-İş Uyumu ölçeğinden aldıkları puanlar benzerdir.

5.1.2. Öğretmenlerin Tükenmişlikleri İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu olan Duygusal Tükenmişlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. 20-29 yaş arası ve 30-39 yaş arası yaş grubuna mensup katılımcıların Duygusal Tükenmişlik puanları, 40 yaş ve üzeri yaş grubuna mensup katılımcıların Duygusal Tükenmişlik puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yaş gruplarına bakılmaksızın öğretmenlerin ölçeklerden almış oldukları puanlar benzerdir.

2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Erkek katılımcıların Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları, kadın katılımcıların ise Kişisel Başarı puanları, diğerlerinden daha yüksek hesaplanmasına karşın cinsiyetler arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Evli ve bekar katılımcıların söz konusu alt ölçeklerden aldıkları puanlar benzerdir.

4. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin söz konusu alt ölçeklerden almış oldukları puan ortalaması, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek hesaplanmıştır ve aralarındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre Kişisel başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Çocuğu olan öğretmenlerin Kişisel başarı puanları, çocuğu olmayan öğretmenlerin Kişisel başarı puanlarından daha yüksek hesaplanmasına karşın aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

5. Öğretmenlerin görev sürelerine göre alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. 11 yıl ve üzerinde süre ile görev yapan öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik ve Duyarsızlaşma puanları, daha az süre ile görev yapmakta olan öğretmenlerin puanlarından, görev süresi 6-10

yıl arası olan öğretmenlerin ise Kişisel Başarı puanları, 1-5 yıl arası ile 11 yıl ve üzerinde süre ile görev yapan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

6. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları olan Duygusal Tükenmişlik, ve Kişisel Başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlik puanları, Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin ise Kişisel Başarı puanları diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre Duyarsızlaşma ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Çalıştıkları okul türüne bakılmaksızın öğretmenlerin Duyarsızlaşma puanları benzerdir.

5.1.3. Öğretmenlerin İş-Aile Yaşam Dengesi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin İş-Aile yaşam Dengesinde bulunan işin aileye olumsuz etkisi, ailenin işe olumsuz etkisi ve aile-iş uyumu alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde bulunan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında negatif yönlü korelasyonlar olduğu görülmüştür. Buna göre iş-aile yaşam dengesi puanları arttıkça, tükenmişlik puanları azalmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1.İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Devlet okulu özel alt sınıflarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri araştırılabilir.

2.Özel eğitim okul-kurum yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

3. Psikologların da dahil olduğu bir çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi araştırılabilir.

4. Öğretmenlerin yanında ailelerin de tükenmişlik dereceleri araştırılabilir.

5. Oçem sınıfı özel eğitim öğretmenin tükenmişlik düzeyleri ile iş yaşam dengeleri araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çok önemli bir husus olan tükenmişlik kavramı ve sendromuna ilişkin özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinde, bu husus tüm yönetime, çalışanlara anlatılmalı ve insanın sadece iş yaşamını değil, özellikle aile yaşamını da çok önemli bir boyutta etkilediği anlatılmalıdır. Bu kapsamda, yapılacak hizmet içi eğitimler ve seminerlerle çalışanların tükenmişlik dereceleri en aza indirilebilir.

2. Özellikle liseden mezun olma aşamasında olan öğrenciler ile özel eğitim alanında çalışmaya aday kişilere bu konuda yapılacak bilgilendirme ve bilinçlendirme eğitimleri bu kişilerin ileriki iş yaşamlarına ilişkin sağlıklı karar vermelerine olanak sağlayabilir ve bu kişiler doğru karar verdikleri için iş yaşamları boyunca tükenmişlik hissini daha az yaşayabilirler.

3. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerle çalışacak öğretmen ve diğer çalışan adaylarının özel gereksinimli insanların ihtiyaçlarını, özür grupları ve fiziksel ve mental olarak ne gibi gereksinimleri olduklarını iyi öğrenmeleri ve kendilerini bu konuda yetiştirmeleri halinde tükenmişlik hissi yine en alt seviyede gerçekleşebilir.

4. Dünya'nın her yerinde olduğu gibi öncelikle sağlık alanında çalışan personel azlığı, kendisini ülkemizde de göstermektedir. Bu açıdan sorun ele alındığında, özel eğitim alanına öğretmen ve çalışan ihtiyacı da önemli bir yer tutmaktadır. Devlet çapında bu tür eğitim gereksinimi olan bireyler için çalışacak insanlara daha fazla özlük hakları açısından kolaylık sağlanması, insanların teşvik edilmesi ve bu konuda eğitim veren kuruluşların arttırılması bu sorunu biraz da olsa hafifletebilecektir.

5. Özel gereksinimli bireylere eğitim verecek öğretmenlerinin çalışma şartlarının, ortamlarının daha iyi hale getirilmesi ve öğretmenlere sosyal olanakların sağlanması sorunları aza indirebilecektir.

6. Tükenmişlik sendromunun önemli bir yönü duygusal yorgunluk hissini artmasıdır. Bu yüzden, özel eğitim okul yöneticileri özel eğitim öğretmenlerinin olumlu davranışlarını her fırsatta takdir etmeli, bunu yapılacak toplantılarda tüm çalışanların içerisinde söyleyerek çalışanların motivasyonlarını artmasına vesile olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ailgozzine, R. (1982). Issues İn Personnel Preparation. In J. Yesseldyke & R. Algozzine (Eds.), *Critical Issues in Special and Remedial Education*. Boston: HoughtonMuffin.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001) *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No 324, 1 Basım, Ankara, 2.
- Akçamete,G., Kaner S. ve Sucuoğlu, B. (1998), *Engelli Ve Engelli Olmayan Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, VI.Ergonomi Kongresi, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları
- Aksoy, U. (2007), Eskişehir İli Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Apaydın Ç. (2011). *Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi İle İş-Yaşam Dengesi Ve İş Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Apaydın, Ç. (2011) *Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Arslan, E., Ergin, B., Kaynak, B. ve Pınarcık, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 35-42.
- Ataman, N. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. (Ed: Ataman, A.) Özel Eğitimin Temelleri. ss. 14-15. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Aydemir H., Diken İ., Yıkılmış A., Aksoy V. ve Özokçu O. (2015). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.,
- Başaran, B. I. (1999). *Zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Battal, N. (2003). *Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. N. Baykoç Dönmez (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim Kitabı (s. 361-377). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç, N. (2010). *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. (Ed: Baykoç, N.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. ss. 14. Şahin, S., Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi. ss. 31. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*, (Yayınlanmış Doktora Tezi). DEU. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Beck, C.L. and Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and non-retarded children..*Journal of Educational Research*..
- Bourne, K. A., Wilson, F., Lester, S. W. ve Kickul, J. (2009). Embracing the whole individual: advantages of a dual-centric perspective of work and life. *Business Horizons*, 52, 387–98.
- Cavkaytar, A. (2012). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (Ed: Diken, İ. H.). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim*. ss. 13-14. Ankara: Pegem Akademi.

- Clark, S.C. (2000). Work/family border theory: a new theory of work/family balance. *Hum Relat* 53:747–770
- Çuhadar, S., Kaya, Ö., Vuran, S. ve Ünlü, E. (2013). Özel Eğitim. (Ed: Vuran, S.) *Özel Eğitim Süreci, Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar*, Türkiye’de Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi İle İlgili Örgütlenme ve Mevzuat. ss. 5, 34, 74-75. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, H. İ., (2017), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* , Pegem Akademi, 14. Baskı, Ankara.
- Edwards, J. R. ve Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms Linking Work and Family: Clarifying the Relationship Between Work and Family Constructs. *Academy of Management Review*, 25(1), s. 178-199.
- Efeoğlu, İ. E. (2006), *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma*, Adana: Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enst. İşletme Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- Ereş, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Maya Akademi.
- Ereş, F. (2017) *Mesleki Tükenmişlik*. (Ed:Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N.). Örgütsel Davranış ve Yönetimi ss. 528-533. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, C. (1992), Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği nin Uyarlanması”. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 22-25 Eylül 1992, (Ed.: Bayraktar, R. ve Dağ, İ.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, *Türk Psikologlar Derneği Yay.*, 143 154.
- Freudenberger, Herbert, J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, (1), 159–165.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Gökçekan, Z. ve Özer, R. (1999), *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik*, Rize:Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, No;9,1.

- Guest, David E. (2002). Perspectives on the Study of Work-Life Balance, *Social Sciences Information*, 41(2), ss.255-279.
- Güngör, B. (1999). (Samuel H. Klarreich, Ph. D.) *Stressiz Çalışma Ortamı*. ss. 120. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Güven, Y. (2015). *Farklı Gelişen Çocuklar*. (Ed: Kulaksızoğlu, A.). Özel Eğitime Giriş. ss. 45 56. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hunter, M. (1977). Getting ready -- *Counterirritants to teaching*. *Instructor*, 87(1), 122.
- Işıktaş, S. (2016). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), p. 461-476
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tez, Konya.
- Johnson, A.B., Gold, V. ve Knepper, D. (1984). Frequency and intensity of professional burnout among teachers of the mildly handicapped;College. *Student Journal*.
- Johnson, D. N. (1991). Principal vision. environmental robustness, and teacher sense of autonomy in high schools. Unpublished *doctoral dissertation*, Portland State University, Portland, OR.
- Johnson, S. K. (2001). *Work-family attitudes and beliefs: implications for future air force officers*. Yayınlanmamış doktora tezi, Colorado State University, Colorada, USA.
- Karagözoğlu, G. (1997). Teacher education reform in Turkey. *Action in Teacher Education*. XIII, 3, 26-29.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*

- Karasar, N.(2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Onikinci Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, H. Ş. ve Samancı, O. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersinde İletişimle İlgili İlk İzlenimleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 17(56).
- Kulaksız, A., Dilmaç, B. ve Aydın, A. (2003), Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*
- Lockwood, R.N. (2003) *Work/Life Balance Challenges and Solutions*, USA, Society For Human Resource Management.
- Marks SR, MacDermid SM (1996) Multiple roles *and the self: a theory of role balance*. J Marriage Fam 58:417–432
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal Of Occupational Behaviour*. 2.99-113
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory*. Manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McDaniel, E. A. and DiBella-McCarthy, H. (1989, Summer). Enhancing teacher efficacy in special education. *Teaching Exceptional Children*, 34-38.
- Milkie, M. A. and Peltola, P. (1999). Playing All The Roles: Gender And The Workfamily Balancing Act. *Journal Of Marriage And The Family*, 61(1), 476- 490.
- Morris, M., Schindehutte, M., Allen, J., 2005. The Entrepreneur’s Business Model: Toward A Unified Perspective, *Journal of Business Research*, 58, 726– 735.
- Morsink, C. V. (1982, February). Changes in the role of special educators: Public perceptions and demands. *Exceptional Educators Quarterly*, 15-25.

- N., S., Yıldırım. (2009). *Erzurum İlinde 1. Basamak Sağlık Hizmetlerinde Görev Yapan Hemşire ve Ebelerin Tükenmişlik Düzeyleri*, Atatürk Üniversitesi, YLT, Erzurum.
- Okray Z., Abatay B. (2015). Birinci Basamak Temel Sağlık ve Yataklı Tedavi Kurumlarında Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumlarının Karşılaştırılması, *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* 4(2).
- Olson, J. and Matuskey, P. V. (1982). Causes of burnout in SLD teachers. *Journal of Learning Disabilities*, j.(2), 97-99.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ödemiş, G. (2018). *Kadın Girişimcilerin İş-Yaşam Dengesi Üzerine Bir Araştırma: İzmir İli Örneği*, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Özden, Y. ve Turan, S. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınevi. 3. Bölüm Türkiye Milli Eğitim Sisteminin Yapısı Engin Aslanargun.
- Özgür, İ. (2005), *Aile Danışmanlığı, Yayımlanmamış Ders Notları*.
- Özgür, İ. (2011). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Yayınları.
- Özkin F., (2015). *İş-Aile Yaşam Dengesi Ve Yıldırmanın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Tükenmişliğin Aracılık Rolü*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Piotrkowski, C. S. (1979). *Work and the family system*. New York: Macmillan.
- Rothbard, N. P., Phillips, K. W., & Dumas, T. L. (2005). Managing multiple roles: Work-family policies and individuals' desires for segmentation. *Organization Science*, 16: 243-258.
- Salla T., T. (2011), Process of burnout: structure, antecedents, and consequences, *Finnish Institute of Occupational Health, People and Work Research Report*
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds.), (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis. Burnout: A Multidimensional Perspective Christina Maslach
- Sheppard, G. (2016). *Work-Life Balance Programs to Improve Employee Performance*, PhD Thesis, Walden University.
- Smith, G. (1979). *Certification. employment and attrition of special education Professional personnel in Michigan*. Detroit, MI: Wayne State University, College of Education.
- Sparks, D. and Hammond, J. (1981). *Managing teacher stress and burnout.* Washington, D.C.: ERIC Clearing House on Teacher Education.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu-Aksaz, N. (1996), "Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Sunter, T. (2006). "Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyumu düzeyleri" *Genel Tıp Dergisi*, 16 (1).
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi* 1(2), 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*, 5(1).

- Şahin, H. (2012). *Engelli Bireylerin Konaklama Tesislerinden Memnuniyet Durumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, N. (2006). *Duygusal Taciz (Mobbing) ve Organizasyonel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şanlı, S. (2006). Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
- Tanrıöğen, A. ve Sarpkaya, R. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatlı, H. ve Koç, B. (2017). “Çalışan Kadın Bakış Açısıyla Kadınların İş ve Aile Yaşamında Karşılaştığı Sorunlar Hakkında Bir Uygulama”, *İktisadiyat*, 1(1), s. 145-170.
- Tezer, M. ve Nuri, C. (2018). *The relationship between burn-out and psychological resiliency levels of special education teachers in a developing economy*, 52:S1305–S1317.
- Topgül, S. (2016). İş ve Aile Yaşamı Dengesi(zlığı)nin Kadın Çalışanlar Üzerindeki Etkileri, *Yönetim ve Ekonomi*, 23(1), s.217-231
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, R. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*.
- Wilson, C. F. and Hall, D. L. (1981). Preventing burnout in education. LaMesa, CA: The Wright Group

- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1).
- Yıldırım, D. (2009). Bullying Among Nurses and Its Effect. *International Nursing Review*.
- Zedeck, S. ve K.L. Mosier (1990). “Work in The Family and Employing Organization”, *American Psychologist*, 45, 240-251.

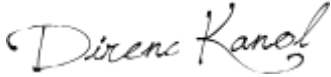
EKLER**Ek 1- Etik Kurul İzni**

03.01.2019

Sayın Cemile Ersan

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/192 proje numaralı ve **“Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle İş Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek- 2 Öğretmen Sayıları

İstanbul Başakşehir İlçesine Bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları

Bahçeşehir Özel Eğitim Merkezi öğretmen sayısı	: 11
Erken Özel Eğitim Merkezi öğretmen sayısı	: 12
Eser Özel Eğitim Merkezi öğretmen sayısı	: 12
Şamlar Özel Eğitim Uygulama Merkezi öğretmen sayısı	: 34
Başakşehir Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi öğretmen sayısı	: 32
Piramit Akademi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 8
Pera Özel Eğitim Merkezi öğretmen sayısı	: 25
Tılsım Özel Eğitim Merkezi öğretmen sayısı	: 16
Sosyal Gelişim Rehabilitasyon Merkezi öğretmen sayısı	: 18
Ay Otizm Spor ve Yaşam Merkezi öğretmen sayısı	: 16
Zihni Küçük Özel Eğitim Merkezi öğretmen sayısı	: 18
Başakşehir İBB Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu öğretmen sayısı	: 2
Özel Altınşehir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi öğretmen sayısı	: 12
Başakşehir İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu öğretmen sayısı	: 2
Başakşehir İbrahim Koçaslan Ortaokulu öğretmen sayısı	: 4
Başakşehir Hacı Ali Osman Gül İlkokulu öğretmen sayısı	: 4
Başakşehir Cumhuriyet İlkokulu öğretmen sayısı	: 2
Özel Altınşehir Doğa Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 25
Özel Analiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 6
Özel Bahçeşehir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 18
Özel Başakşehir Ceviz Akademi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 26
Özel Boğazköy Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 9
Özel Güvercintepe Ceviz Akademi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	: 14

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki anket ve ölçekler tez çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini saptayarak, iş aile yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

İçtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacağından, yapacağınız katılım için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Nüket GÜNDÜZ

Cemile ERSAN

Kişisel Bilgi Formu

Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Yaş

☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40 ve üzeri

2. Cinsiyet

☐ Kadın ☐ Erkek

3. Medeni durum

☐ Evli ☐ Bekar

4.Çocuğunuz var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

5. Görev süresi

☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11ve üzeri

6. Görev türü

☐ Yönetici ☐ Öğretmen

7. Mezun olunan program :

.....

8. Çalıştığınız okul türü

() Rehabilitasyon merkezi () Özel eğitim okulu

9. Öğrencilerin yetersizlik durumu

() İşitme engelli () Zihinsel engelli () Görme engelli

10. Sizce aldığınız ücret yeterli mi?

() evet () hayır

Ek- 4 İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği

İŞ – AİLE YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tam katılmıyorum
Açıklama: Aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, bunların sizin için genelde ne derece geçerli olduğunu karşılardaki ölçeğe sizin uygun gelen seçeneği işaretleyerek (X) belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.						
1	İşimde ve aile yaşamımda benim için önemli olan kişilerin beklentilerini karşıladığımı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2*	İş endişelerim yüzünden ailemle tam anlamıyla vakit geçiremiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
3*	İşimin ailemle geçireceğim zamandan çaldığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4*	İşim yüzünden ailemle olan planlarımı iptal etmek zorunda kalıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5*	Ailevi sorunlar zihnimi aşırı meşgul ettiğinden işime odaklanmakta zorlanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6*	Ailevi sorunlarım iş performansımı olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Hafta içinde ailemle vakit geçirmek için çaba gösteriyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8*	Bütün enerjimi işimin tüketmesinden aileme yönelik etkinlikleri yapabilecek gücüm kalmıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
9*	Çalışma günü sonunda ailemle ilgilenecek bir ruh halinde olmuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
10	İşimde öğrendiğim bilgi ve beceriler, ailevi yükümlülüklerimi gerçekleştirmemi kolaylaştırıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
11	İşimi iyi yapabilmemin yolunun ailemle olan zamanımı etkili yönetebilmeme bağlı olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
12*	İşteki sorunların aile yaşamımda beni hoşgörüsüz yapıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Ailemle iyi vakit geçirdikten sonra işimde iyi bir ruh haliyle çalışıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Ailemde aldığım sorumluluklar nedeniyle işimde de daha ciddi sorumlulukları almaya istekli davranıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Ailemle birlikte gerçekleştirdiğim etkinlikler işimi daha iyi yapmamı sağlayacak olan enerjiyi kazanmamı sağlıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
16*	Ailevi yükümlülüklerim, işime yeterli zaman ayırmamı engelliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
17*	Ailemle birlikte olmayı zaman kaybı olarak görüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
1., 7., 10., 12., 13. ve 14. madeler faktör analizi sonucunda çıkarılmıştır.						

Ek- 5 Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Maslach Tükenmişlik Ölçeği	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 yapamayacağımı hissediyorum.					
4. İşim gereği karşılaştığım insanların neler hissettiğini çok kolay anlayabiliyorum.					
5. İşim gereği karşılaştığım bazı insanlara insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum.					
6. Bütün gün boyunca insanlarla uğraşmak benim için gerçekten yıpratıcı					
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarını en uygun şekilde çözüyorum.					
8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9. Yaptığım iş sayesinde insanların hayatlarını olumlu etkilediğimi düşünüyorum.					
10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11. Bu işin beni gittikçe katılaştırmasından endişeleniyorum.					
12. Kendimi enerji dolu hissediyorum.					
13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.					
14. İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.					
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu beni ilgilendirmiyor.					
16. İnsanlarla doğrudan doğruya çalışmak bende çok fazla strese neden oluyor.					
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla çok kolay bir şekilde rahat bir ortam oluşturabiliyorum.					
18. İnsanlarla yakından ilgilendikten sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19. İşimde birçok kayda değer şey yaptım.					
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21. İşimde duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22. İşim gereği karşılaştığım insanların bazı sorunları için beni suçladıklarını hissediyorum.					

Ek-6 İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği İzni



Ersan ersan

14 Eki

You're right, Im sorry. I need your permission for your WART. Bryan Robinson



Bryan Robinson

Alicılar: ben

15 Eki [Ayrıntıları görüntüle](#)

You have my permission under 2 conditions:

1. You provide proper credit: copyright 2014 by Bryan Robinson. From *Chained to the Desk: A Guidebook for Workaholics, Their Partners and Children and the Clinicians Who treat them.* New York: New York University Press. Used with permission of the author.

2. You email me a final summary findings.

I need a statement from you stating that you agree to these 2 conditions.

Best,

Bryan E. Robinson, Ph. D.
417 Biltmore Avenue
Doctors Park Suite 5H2
Asheville, NC 28801

828.252.7202

Ek- 7 Maslach Tükenmişlik Ölçeği İzni



Ersan ersan <ersancemile79@gmail.com>

Alıcı: cogswood ▾

14 Eki 2018 21:09



You're right, Im sorry. I need your permission for your WART.

Bryan Robinson <cogswood@yahoo.com>, 14 Eki 2018 Paz, 21:00 tarihinde şunu yazdı:



Bryan Robinson <cogswood@yahoo.com>

Alıcı: ben ▾

15 Eki 2018 00:14



You have my permission under 2 conditions:

1. You provide proper credit: copyright 2014 by Bryan Robinson. From *Chained to the Desk: A Guidebook for Workaholics, Their Partners and Children and the Clinicians Who treat them*. New York: New York University Press. Used with permission of the author.

2. You email me a final summary findings.

I need a statement from you stating that you agree to these 2 conditions.

Turnıtın (Orjinallik Raporu)

cemile yüksek lisans tezi

ORIJINALLIK RAPORU

% **14**

BENZERLIK ENDEKSİ

% **10**

İNT ERNET
KAYNAKLARI

% **8**

YAYINLAR

% **11**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	toad.edam.com.tr İnternet Kaynağı	% 5
2	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	% 2
4	Submitted to Cyprus International University Öğrenci Ödevi	% 2
5	IŞIKTAŞ, Serdal. "ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK VE YAŞAM ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. Yayın	% 1
6	Submitted to Akdeniz Karpaz Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1